



Marcilio de Souza Vieira
Robson Carlos Haderchpek
(Organizadores)

CORPO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO NAS ARTES CÊNICAS





Ângela Maria Paiva Cruz

VICE-REITOR

José Daniel Diniz Melo

DIRETORIA ADMINISTRATIVA DA EDUFRN

Luis Passeggi (Diretor)

Wilson Fernandes (Diretor Adjunto)

Judithe Albuquerque (Secretária)

CONSELHO EDITORIAL

Luis Passeggi (Presidente)

Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra

Anna Emanuella Nelson dos S. C. da Rocha

Anne Cristine da Silva Dantas

Christianne Medeiros Cavalcante

Edna Maria Rangel de Sá

Eliane Marinho Soriano

Fábio Resende de Araújo

Francisco Dutra de Macedo Filho

Francisco Wildson Confessor

George Dantas de Azevedo

Maria Aniolly Queiroz Maia

Maria da Conceição F. B. S. Passeggi

Maurício Roberto Campelo de Macedo

Nedja Suely Fernandes

Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento

Paulo Roberto Medeiros de Azevedo

Regina Simon da Silva

Richardson Naves Leão

Rosiires Magali Bezerra de Barros

Tânia Maria de Araújo Lima

Tarcísio Gomes Filho

Teodora de Araújo Alves

EDITORAÇÃO

Kamyla Alvares (editora)

Alva Medeiros da Costa (supervisora editorial)

Natália Melão (colaboradora)

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO

Andreia Braz

Débora Oliveira

Valeska Limeira

DESIGN EDITORIAL

Michele Holanda (coordenadora)

Rafael Campos (capa e miolo)

Bruna Roveri (fotografias)



CORPO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO NAS ARTES CÊNICAS

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte.UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Corpo e processos de criação nas artes cênicas [recurso eletrônico] / organizadores
Marcilio de Souza Vieira, Robson Carlos Haderchpek. – Natal, RN : EDUFRN,
2016.
3199 p. : PDF ; 24.623 Kb

Modo de acesso: <http://repositorio.ufrn.br>
Vários autores
ISBN 978-85-425-0681-5

1. Coreografia. 2. Imagem corporal nas artes cênicas. 3. Performance (Arte). 4.
Artes cênicas. I. Vieira, Marcilio de Souza. II. Haderchpek, Robson Carlos.

RN/UF/BCZM	2016/92	CDD 792.82
		CDU 792.8

PRÓLOGO

DE PESQUISAS
E PARTILHAS:
PARA MANTER A
PERMEABILIDADE
DA RODA

Fazer pesquisa requer não somente uma sensibilização do olhar para paisagens ainda não apreciadas, mas também uma atitude de abertura para saber ouvir, falar e compartilhar. Embora a escrita seja comumente reconhecida como um ato solitário (do que discordo prontamente), o ato de pesquisar, no entanto, requer a partilha. Esta se dá em vários momentos da vida acadêmica do pesquisador, da iniciação científica à realização de um pós-doutorado. Em todos os momentos, o olhar do outro é sempre uma possibilidade de mobilização do nosso próprio olhar, uma possibilidade de mudança de foco ou de uma nova forma de permanecermos onde já estamos situados. A necessidade de partilha acadêmica toma forma nas várias situações que constituem a vida de quem faz pesquisa: bancas de defesa, seminários, reuniões de pesquisadores, comunicações orais, exames de qualificação, dentre tantas outras realizações do ambiente de pesquisa. Para além das formalidades e obrigações acadêmicas, restam os bons encontros e, a partir deles, a potencialização do que nos move a continuar curiosos por nossos temas de investigação. No contexto das Artes Cênicas, esses encontros e partilhas acadêmicas se dão por via das produções artísticas, de onde partem e/ou para onde querem chegar as pesquisas da área. Portanto, uma abertura do olhar se coloca como duplamente necessária, pois o ato de pesquisar se mescla ao de produzir arte, e ambos redimensionam o fazer pesquisa exigindo uma atitude que abarque a natureza estética das produções sem, no entanto, desmantelar a formalidade mínima necessária à manutenção do formato acadêmico.

Em vista disso, os textos que compõem este livro são frutos de partilhas e encontros diversos vividos no contexto do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGARC), em especial no Grupo de pesquisa em Corpo, Dança e Processos de criação – o qual se reconhece e é reconhecido também pelo nome CIRANDAR. Os artigos do livro tratam das pesquisas realizadas por discentes e docentes dos contextos acadêmicos citados, como também de outras instituições. A forma de aglutinar esses registros escritos e imagéticos se deu por meio da realização do I Seminário de Pesquisa: Corpo e Processos de Criação nas Artes Cênicas, em 2013, no Departamento de Artes da UFRN.

A realização desse evento, no formato previsto, foi viabilizada por meio do Edital UFRN/PROGRAD/PROPESQ/PROEX 01/2013 de Apoio à realização de Eventos, da parceria com o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas¹ e o Departamento de Artes², como também do apoio da Head of the Institute for Music and Movement-Training and Music-Therapy at the University of Music and Performing Arts Vienna/Austria, que possibilitou a participação da professora Angélica Hauser-Dellefant e do Grupo Arkéthipos de Teatro. Tal seminário teve como objetivo fomentar a discussão, a socialização e a qualificação das pesquisas realizadas no âmbito do CIRANDAR, pelos professores pesquisadores, alunos do PPGARC e bolsistas de iniciação científica; estabelecer vínculos acadêmicos com outras

¹ Coordenado na época pelas professoras Naira Ciotti e Larissa Kelly de Oliveira Marques, coordenadora e vice-coordenadora, respectivamente.

² Nas figuras dos professores Marcos Andruchak e Olavo Bessa, chefe e vice-chefe de departamento, respectivamente.

instituições de ensino no que tange à pesquisa; garantir espaços de discussão e aprendizado sobre questões relacionadas ao tema Corpo e Processos de Criação nas Artes Cênicas.

Em duas semanas, vivenciamos oficinas, comunicações orais, ateliês de pesquisa, mostras de banners, palestras, além de várias apresentações artísticas, que no evento, dada a sua configuração, não se constituíram mero entretenimento ou parte de uma programação cultural, mas parte inerente às várias pesquisas apresentadas e discutidas. Assim, pesquisamos, refletimos, ouvimos, falamos, nos movimentamos, e em especial vivemos algumas poéticas da cena (dança, teatro, performance...), fazendo arte e ao mesmo tempo pesquisa.

A primeira versão do Seminário de Pesquisa Corpo e Processos de Criação nas Artes Cênicas, em 2013, foi uma oportunidade ímpar de darmos visibilidade às pesquisas realizadas por graduandos da iniciação científica, mestrandos, professores doutores do nosso próprio grupo e de outras instituições. Em consequência desse movimentar-se em terrenos diversos, foi possível também observar uma aproximação desejada entre a graduação e a pós-graduação, uma “contaminação” nascida dos fazeres de alguns para germinar tantos outros.

Passado o tempo de realização da primeira versão do seminário, é possível ver de longe seus resultados e ao mesmo tempo nos envolver com a ideia de sua segunda edição. Nesse entreolhar, alguns pensamentos e sensações germinam e se mostram como campos semânticos para o conjunto de textos que compõem este livro. Em meio às trilhas (inevitáveis) nos

terrenos áridos assolados pela supervalorização do produtivismo acadêmico, em detrimento de outros fatores que envolvem o ato de pesquisar, um livro se constitui como um dos caminhos que podem fomentar a partilha e o encontro destacados anteriormente. Em analogia, recorro ao ato de dar as mãos em roda para dançar, ou para... Cirandar, em alusão ao nome do nosso Grupo de Pesquisa. Ao iniciarmos a ciranda, nem todos acertam o ritmo na primeira pisada, nem todos dançam da mesma forma, mas no decorrer do giro da roda, é possível reconhecer uma afinidade no movimento, um fluxo, e perceber que cada um consegue cirandar à sua maneira, dando uma cadência ao grupo. Na cadência da Ciranda, enxergamos nosso desejo, compartilhado em roda, de fortalecer um campo de pesquisa ainda jovem em nosso país, as Artes Cênicas, ao mesmo tempo mantendo o diálogo com outros campos de pesquisa, mas antigos, que nos alimentam: a Educação, a Antropologia, a Filosofia, dentre outros. A publicação deste livro é fruto dessa paisagem de aproximações, experiências, descobertas, reflexões, pertencimentos e distanciamentos. Seus autores dançaram a Ciranda juntos, alguns saíram da roda e formaram outras rodas, alguns entram e saem da roda de vez em quando, outros permanecem na roda até que chegue o dia de sair dela. Há dias em que a roda gira intensamente, em outros é apenas a lembrança da roda que se formou. Em ambas as situações, sua potência agregadora dá o tom para os novos projetos. Ao escolhermos fazer pesquisa, é bom saber, de antemão, que nem sempre encontraremos a roda em fluxo, mas é sempre possível reavivá-la para dançar novamente. A realização de um seminário

é apenas uma das maneiras de retomar a roda que se formou para formar outras, assim também é um livro, uma forma de manter a roda aberta e viva, com o acolhimento das mãos para manter seu fluxo, mas com a maleabilidade e permeabilidade necessárias para acolher o desejo de entrada de outros que vierem.

Karenine de Oliveira Porpino

Agosto de 2015.



APRESENTAÇÃO

Este livro é o resultado das discussões empreendidas no I Seminário Internacional de Pesquisa Corpo e Processos de Criação nas Artes Cênicas, realizado no Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ano de 2013. O tema proposto é recorrente nos estudos e pesquisas do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR), responsável pela organização do citado evento.

O fio condutor dos artigos do presente livro são as multiplicidades e complexidades das Artes Cênicas e de seus processos de criação em poéticas híbridas, do corpo, da memória e da educação, exploradas nos entremeios das diferentes teorias e práticas da dança e do teatro que alicerçam a escrita dos autores, procurando-se uma especificidade.

Os textos foram produzidos por pesquisadores vinculados ao CIRANDAR e por pesquisadores convidados que compartilharam seus saberes nos processos de criação nas Artes Cênicas a partir da experiência com o I Seminário Internacional de Pesquisa Corpo e Processos de Criação nas Artes Cênicas que, além das discussões teóricas, contou com experiências práticas, ateliês de pesquisa e apresentações artísticas.

Movido por essas experiências do fazer, do ouvir, do falar, da partilha e do diálogo com poéticas híbridas no contexto das Artes Cênicas e transversalizado pelo processo de criação, este livro é composto por duas partes que se interligam, se comunicam e significam.

Na primeira parte, intitulada de *Processos de Criação e poéticas híbridas*, são apresentados artigos de dois pesquisadores convidados e textos dos pesquisadores do CIRANDAR e de orientações concluídas no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArC) da UFRN, a saber:

Anybody who moves and speaks shows musicality, da autoria de Angelika Hauser-Dellefant, do Head of the Institute for Music and Movement-Training and Music-Therapy at the University of Music and Performing Arts Vienna/Austria, convida-nos a pensar sobre o corpo e o ritmo, sobre esse pulso que nos guia e nos conduz desde o útero, e que nos impele a ser quem somos e a trabalhar nossas emoções. No referido artigo, a autora lança mão de estudos sobre a comunicação não verbal e sobre a neurociência, a fim de relacionar a musicalidade com o processo de desenvolvimento da linguagem, abordando também questões referentes à improvisação musical e à criatividade. Já o escrito *Corpo e artes da cena*, de Verônica Fabrini Machado de Almeida, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), aborda as relações entre corpo e artes da cena e o maravilhar-se sobre sua função nos processos criativos. O terceiro texto a compor essa primeira parte é do professor e artista Robson Carlos Haderchpeck, intitulado de *Teatro, ritual e liminaridade: o processo de criação do espetáculo Aboiá*, e discorre sobre o processo de criação do espetáculo teatral “Aboiá”, criado pelo Arkhétypos Grupo de Teatro da UFRN, a partir de uma investigação sobre as mitologias da terra e com base nos princípios ritualísticos presentes na cena teatral e nos processos de “liminaridade”. Ao longo do artigo, o autor analisa

alguns experimentos práticos ligados à preparação corporal dos atores e os processos de “transiluminação” vivenciados na criação do espetáculo.

Visibilidades da cena da dança no cinema, de Marcilio de Souza Vieira, desenvolve as primeiras reflexões em torno da dança e do cinema como visibilidades possíveis de se pensar a cena dançada na cinematografia. Patrícia Leal, em *Por um processo de criação sentido e significativo*, focaliza as escolhas epistemológicas, estados de corpo e interfaces de linguagem a partir de uma pesquisa que enfatiza as percepções do olfato e do paladar, refletindo sobre a instalação artística *Vagueia*, que compôs a programação do I Seminário Internacional de Pesquisa: corpo e processos de criação nas Artes Cênicas. O artigo de Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio surgiu da síntese das pesquisas que a autora vem realizando no campo da criação em dança contemporânea a partir da experiência como diretora artística e coordenadora da Gaya Dança Contemporânea. E, fechando essa primeira parte, tem-se o artigo de André Luiz R. Bezerra, nomeado de *Treinamentos de resistência em performance*, que traz uma discussão com enfoque no processo criativo em performance e como este se articula na visão de um treinamento de performers a partir da visada dos trabalhos do grupo Corpos Informáticos e do trabalho da trupe La Pocha Nostra.

A segunda parte do livro, chamada de *Processos de criação e poéticas da memória e da educação*, traz o texto da professora e pesquisadora Karenine de Oliveira Porpino, denominado de *Memória e presença: conexões para dançar e ensinar dança*. No

referido texto, a autora aborda a memória e a presença como ambivalentes, como ato de produzir a escrita e como conteúdo desta, mas também permitem um conjunto de sensações inexplicáveis pelas palavras, que fazem colocar em dúvida a potência estética do texto acadêmico frente a arte. Já o texto *O devir dos processos de criação em dança na cena contemporânea: fios de desejos, memórias e inventividades* foi produzido por Teodora de Araújo Alves, cujas reflexões versam sobre como o corpo é acionado em estado de criação e o que nos move quando queremos criar. Naira Ciotti, no artigo *Quando um professor está diante de seus educandos*, percebe uma mudança epistemológica focada nos aspectos poéticos, processuais, corporais e políticos promovidos pela ideia de uma Pedagogia da Performance, que se expressa na ênfase na atuação conjunta entre professores e alunos como sujeitos etnográficos.

Para transvalorizar a dança contemporânea – potências de dança no corpo-artista foi o texto escrito por Chrystine Pereira da Silva, com coautoria de Karenine Oliveira Porpino. O artigo foi escrito a partir de questões apontadas na dissertação de mestrado de mesmo título, defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN, e aponta reflexões para se pensar a dança através da potência que imprime no corpo-artista e como este se comporta no espaço do entre linguagens. Em *O paradigma do texto no trabalho com alunos-atores idosos*, escrito por Emanuella de Jesus Ferreira da Silva, a autora expõe uma experiência de construção dramatúrgica desenvolvida com alunos senescentes, a partir de um laboratório construído com

seus arquivos de memória (tal experiência deu origem à sua dissertação de mestrado). Completando os escritos deste livro, Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante, no texto *Conversas com quem gosta de “ence(s)i)nar”* discute, em forma de conversa, as posturas assumidas pelo pesquisador diante de alunos-diretores que exerceram a função de encenadores de suas turmas, à luz de conceitos pedagógicos identificados no fazer teatral numa escola pública localizada no bairro Felipe Camarão, Natal-RN, procurando entender os discursos didático-metodológicos por meio das visões dos espaços escolares e do encenador-ensinador.

Por fim, agradecemos imensamente aos pesquisadores que contribuíram com a feitura deste livro, bem como aos professores do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR), ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArC) da UFRN e aos apoios recebidos das Pró-Reitorias de Pesquisa e de Extensão da UFRN, ao Núcleo de Arte e Cultura da UFRN e ao Departamento de Artes, fundamentais para a realização do nosso Seminário.

Os Organizadores

SUMÁRIO

Parte 1:

Processos de criação e poéticas híbridas

ANYBODY WHO MOVES AND SPEAKS SHOWS MUSICALITY	21
Angelika Hauser-Dellefant	
CORPO E ARTES DA CENA	38
Verônica Fabrini Machado de Almeida	
TEATRO, RITUAL E LIMINARIDADE: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO ABOIÁ	67
Robson Carlos Haderchpek	
VISIBILIDADES DA CENA DA DANÇA NO CINEMA	91
Marcilio de Souza Vieira	
POR UM PROCESSO DE CRIAÇÃO SENTIDO E SIGNIFICATIVO	113
Patrícia Leal	
LEITURAS DA DANÇA E DA PINTURA: UM OLHAR SOBRE A CRIAÇÃO NA GAYA DANÇA CONTEMPORÂNEA	133
Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio	
TREINAMENTOS DE RESISTÊNCIA EM PERFORMANCE	156
André Luiz R. Bezerra	

Parte 2:

Processos de criação e poéticas da memória e da educação

MEMÓRIA E PRESENÇA:

- CONEXÕES PARA DANÇAR E ENSINAR DANÇA** 181
Karenine de Oliveira Porpino

O DEVIR DOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO

EM DANÇA NA CENA CONTEMPORÂNEA:

- FIOS DE DESEJOS, MEMÓRIAS E INVENTIVIDADES** 202
Teodora de Araújo Alves

QUANDO UM PROFESSOR

- ESTÁ DIANTE DE SEUS EDUCANDOS** 220
Naira Ciotti

PARA TRANSVALORIZAR A DANÇA CONTEMPORÂNEA:

- POTÊNCIAS DE DANÇA NO CORPO-ARTISTA** 236
Chrystine Pereira da Silva

O PARADIGMA DO TEXTO

- NO TRABALHO COM ALUNOS-ATORES IDOSOS** 258
Emanuella de Jesus Ferreira da Silva

CONVERSAS COM QUEM GOSTA DE “ENCE(SI)NAR”

- Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante**

PARTE 1

PROCESSOS
DE CRIAÇÃO
E POÉTICAS
HÍBRIDAS



ANYBODY WHO MOVES AND SPEAKS SHOWS MUSICALITY

Angelika Hauser-Dellefant
Translated by Dr. Giovanni Dellefant

Kim tells a story:

“Yesterday I was in the schlumperforest. O god, it was so schrulg! Until now I’m totaly zerbriseled! The forest was so schlumper and all was so schierlig, and I totaly alone in the middle of it! In the distance I heard harruchzing the Gmork and the Zirreliese has nötsched in a completely shrabled way! And the whole time a lot if little Zwinken zirgeled arround of me, so I got completely zimpel....”(1).

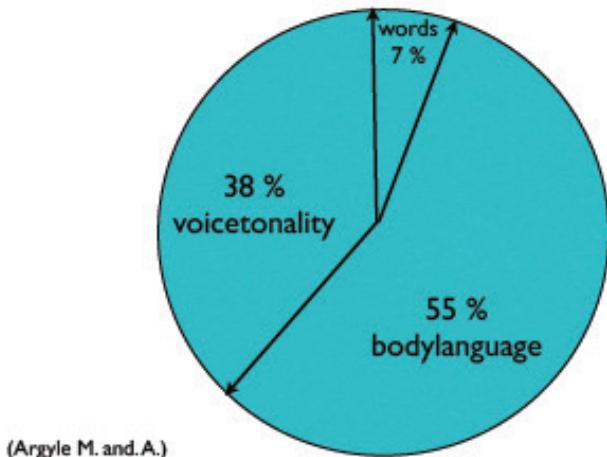
We find a lot of phantasywords in this text. But in a certain way you will have understood it. Perhaps you have even seen an adventurous scene in front of your inner eye. This text helps us to get a feeling about how children perceive, when they hear and learn language. We try another experiment:

When we snap our fingers while at the same time listening to others snapping their fingers as well, we find that after a while the snapping gets regular, in tune and rhythmic. When we are asked to quiet down gradually the outer movement becomes an inner movement, we begin to feel this rhythm inside. Why do we get attuned to each other spontaneously? Why can we feel this movement also as an inner movement?

Nonverbal Communication

During a conversation only 7% of the communication is transported by the meaning of the words, whereas the much bigger part is covered in a nonverbal way. 38% of communication takes place on the level of voice tonality and 55% is body language. Thus dealing with music and movement we are right in the realm of nonverbal communication (2)

Figura 1: Nonverbal communication



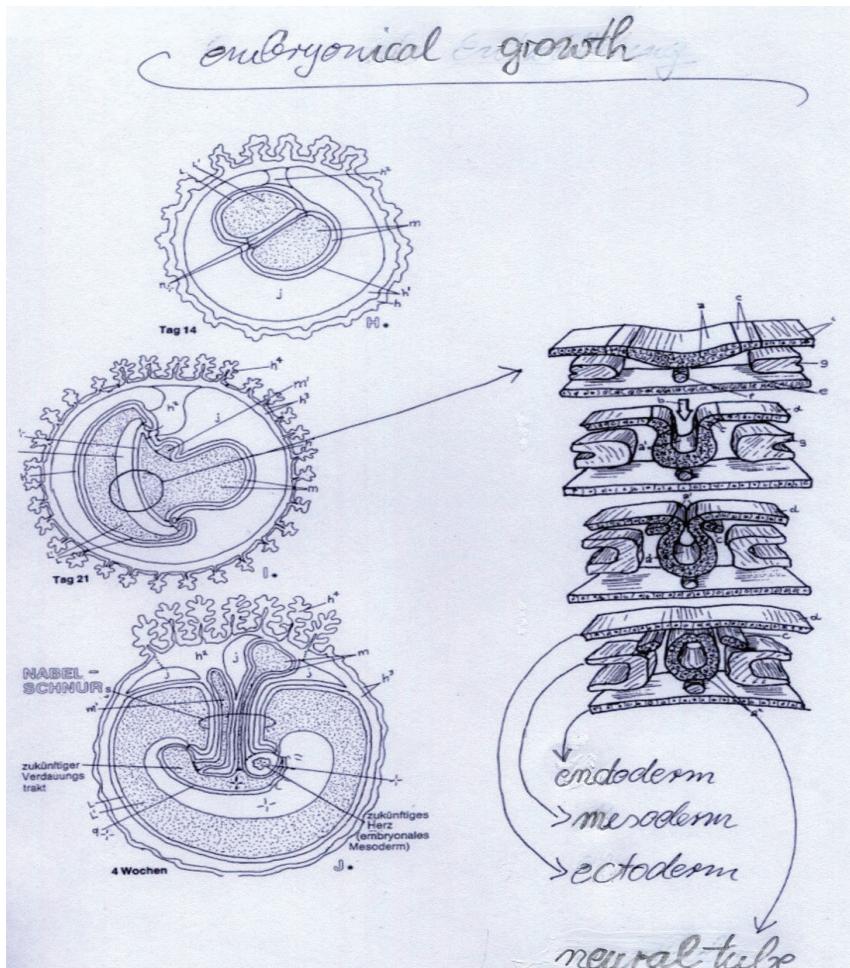
(Argyle M. and A.)

Fonte: Argyle M. and A. British Journal
of social and clinical psychology, 1970

When do we begin to communicate? We have to go a long way back in our personal history to answer this question and we will find that these considerations also lead us to the early stages of learning.

Brain, nerves and skin develop together out of one of the three original layers, the ectoderm. This can be observed already in the fourth week of pregnancy. Brain and skin grow in different directions and between them the nervous system spreads out. (3) The picture below shows the embryo at the age of 4 weeks, when it has the length of about 2mm.

Figura 2: Embryonical Groroth



Fonte: Anatomie-Malatlas , 1989

The neurons of the brain steadily increase in number. The connections between the neurons, the dendrites, are growing chaotically in the beginning.

But there is one part of the brain which already at an early stage develops in a more structured way. This is the sensory part of the brain. The first structuring occurs through the stimulation of the skin because it is there that we have our first sensual perceptions. What kind of perceptions are these?

The embryo is constantly being moved, for example by the mother's respiration movement. It feels the pulsation of the aorta, the vibration of the mother's voice and the rhythm of the mother's steps.

When the primary skeleton head and spine is built up the fetus begins to move freely in the amniotic fluid.

Every movement the fetus makes will be picked up by its sensory system: the regulation cycle between sensing and moving is established (4).

Movement is the first expression in response to tactile sensation and later in response to hearing. Tactile sensation is the first way of hearing. At this stage the nonverbal communication has already begun. The development of the brain is essentially based on the sensomotor regulation cycle. It is the very first learning and the fundament for all learning processes which will follow. Gerald Hüther, professor for neurobiology in Göttingen, says: "We cannot learn anything new with our brain, we always just can build on what is there" (5).

Hearing

After the sense of touch it is the sense of hearing, which develops next.

During the 6th month of pregnancy auditory sense is completely developed and the little child can hear also sounds from outside of the mother's womb. Touch and hearing are perceived together and synesthetically. Children are generally still able to feel the vibrations of a voice. They normally react in a very sensitive way to a person's tonality of voice and they quickly make up their mind if they like the person or not.

As adults we can regain this kind of tactile perception of sounds by sensibilisation of our inner body feeling. For singers and actors it is essential to consider the body as a space of resonance. But also handicapped people, who cannot hear with their ears, can learn to hear in a very differentiated way by using their body feeling.

One of the most famous examples is the deaf musician Evelyn Glennie. She is able to play in a lively and virtuoso way and no less differentiated than other highly specialised percussionists, also as part of an orchestra. The audience will notice her special way of hearing by one small detail: She is performing always without shoes, so she can feel better the vibrations of the floor (6).

Musicality

Today we know, that the ability to hear has completed its development by the time we are born, more than that, we have already received a lot of acoustic impressions and they have

helped to develop our brain. So an interesting question is, whether babies already have musicality. Manfred Spitzer, psychiatrist and neurobiologist in Ulm, says: “A baby has musicality already at the age of a few months. It can recognize groups of notes and rhythms, it can differentiate between triads in major and other keys, it recognizes the outline of a melody and it recognizes already parts of the circle of fifths” (7).

How comes that we possess so much musicality already at birth? We know that the whole range of sensory perception is the basis for a child to gain orientation in the world, to handle and to reshape its environment.

Our differentiated hearing enables us to understand the world acoustically and this is an important precondition for learning languages.

Learning processes in the first months of life

Not only the ability to hear develops within the first months after birth. During the first two years of life the sensomotor development reaches its completion. In the brain there is an ongoing process of establishing connections between the sensory cortex, the motor cortex, the subcortical parts and the cerebellum.

In addition to the sense of touch there is also the proprioceptive sense, the sense of balance and the kinesthetic sense which develops during this period of life. The child learns to distinguish characteristical features of its surroundings, it learns that it is different from others, it learns to change its bodypositions, to move around in a room, to grasp objects, to hold them in hands, to let

go of them and to handle them at its will. In any case movement is fundamental for the development of a child (8).

Development of language

Speaking essentially is a form of movement. In particular it belongs to the fine motor skills. But this is not the only aspect. When speaking we have to coordinate breathing, the motorics of articulation as well as hearing and thinking: There is a whole network of neural activity which supports speech.

At the age of 2 – 3 ½ years the language development is at its maximum. During this time children learn new words very quickly. Often they hear a word once and they use it. But the preparation for this ability has occurred already at an earlier stage. Language is connected to vibration, articulation and speed, and to intonation loaded with emotional information. In this context the association of a word with its meaning arises. When I say: “hey, it’s hot!” the child will associate mainly the emotional information with the word „hot“. Vibration, articulation, speed and intonation these are also musical terms” (9).

speed	tempo: allegro, adagio, presto
pitch of the voice	fundamental
intonation	melody; key major and minor
speaking rhythm	rhythm
volume	volume: piano, mezzopiano, forte
articulation	articulation: legato, staccato, portato
phrasing	phrasing
metrics	metrics
etc.	

From neurophysiology we learn about a variety of connections between musicality and language. The brain areas for music and language are situated side by side, they communicate intensively and there is also a substantial part of the brain which they have in common (10).

So in every day speech we already use much of our natural musicality.

Emotion

Behind all sensing, hearing, moving and all learning processes we can find the emotions as driving forces. Already in the mother's womb the baby feels what is pleasant or unpleasant and the neural connections develop accordingly. We make this basic distinction during our whole life, often unconsciously. It is still there when we grow older and have developed more differentiated feelings.

Emotion creates the tone of the muscles which in turn affects the expression in gesture and body language and helps to shape the speaking voice and the production of musical sounds. Voice tonality and body language are the basic functions which make sure that the spoken language can be understood and used. For children words are representations of sensual perceptions and experiences of their own body movements. All our understanding is built on these early experiences. Even our understanding of more abstract levels is rooted there. For example children who cannot walk backwards have difficulties to learn mathematical operations (11).

Musicality arises in connection with sensing, hearing and moving. The original high musicality of the child is a prerequisite for learning language. If musicality is allowed to develop it will also enhance the learning of language. The other way round we can use language to learn for example rhythms. In nearly all cultures we can find rhythm-languages.

During the lecture we hear examples from India, Corea, Africa and Brasil (12).

Improvisation

In our everyday language there are quite a few expressions which refer to the relationship between language and music. We speak of the rhythm of a language or the melody of a language. We also speak of the rhythm of a picture or the composition of a picture. A picture can provide a graphical score for a musical improvisation, a text can be used as musical basis for developing a choreography.

Topic, progression, reduction, secession, repetition, contrast, climax, configuration etc. are descriptive words that can be used as terms for architecture and painting as well as for music, literature and theatre. These terms are also used to describe the process of improvisation.

When we try to find something new we usually improvise. Improvisation is a sort of a game we play with building stones we already know. We arrange them in new structures. In this sense every conversation is an example for improvisation.

Improvisation leads us to creative processes.

Creativity

The latin word “creare” means to invent, to create. It can mean also to “choose” and in an enlarged sense it means also “becoming” and “letting grow”.

This process is often stimulated by constraints like the rules of games. Playing is fundamental for creative processes. Play is activity without purpose, something which is done for fun, for relaxation or for joy.

In good playing or improvising processes you are focused completely on the present moment and you forget about time and everyday problems. The creative moment contains a balance between the activity of forming and the passivity of letting go. In modern creativity research you call it “flow”(13).

Today we know that creativity is not just an individual pleasure. It is a prerequisite for solving problems and obtaining innovations which in turn are indispensable for survival. Economists and business representatives have understood since a long time that problem solving can only be done by employing new ways of thinking which in turn require creative processes. In the light of this they demand increased support of creativity in schools.

From creativity research we know about the effects of creative processes on human beings (14):

- ✓ Creative experiences strengthen one's confidence in the ability to create one's own world.
- ✓ Creativity leads to a high degree of identification and individualisation.

- ✓ Vitality, curiosity, originality and tolerance of frustration are enhanced.
- ✓ The connections between left and right brain hemispheres are enlarged by creativity.
- ✓ Playfullness and motivation is the best stimulation for the building of new connections between neurons in the brain.
- ✓ The immune system is strengthened.

Conclusion

- ✓ The ability to communicate is present from the very first moment of our life.
- ✓ At it's early stages communication happens through body movements gestures and voice tonality.
- ✓ Musicality is a prerequisite for learning language.
- ✓ Learning basically consists of improvisation.
- ✓ When we speak we use our natural musicality.
- ✓ Every conversation is an act of improvisation .
- ✓ In this sense communication and creativity go together.
- ✓ For human beings the ability to communicate and the ability to be creative are essential for adaption and survival.

Let us end with the german philosopher Friedrich Nietzsche (15):

Das Verständlichste an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Worten gesprochen werden kann - kurz die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter dieser Musik, die Person hinter dieser Leidenschaft: alles das also, was nicht geschrieben werden kann.

“That what is most understandable about language is not the word itself but the tone, power, modulation and tempo with which a succession of words can be spoken - briefly: the music behind the words, the passion behind this music, the person behind this passion: all that which cannot be written.”

See also: <www.mdw.ac.at/mbm/mbe>

Bibliography

- (1) Auer Martin, “Seltsame Verse und sonderbare Geschichten”. Beltz & Gelberg, Weinheim 1986
- (2) Argyle M u.A.; *British Journal of social and clinical psychology*. Vol.9.1970.; S.222
- (3) Wynn Kapit / Lawrence Elson, “Anatomie-Malatlas, Arcis-Verlag, 1989
- (4) Hüther Gerald / Krens Inge, “Das Geheimnis der ersten neun Monate - Unsere frühesten Prägungen” Walter Verlag, Düsseldorf 2005
- (5) Hüther Gerald.....
- (6) cf.: film about Evelyn Glennie “Touch the sound”
- (7) Spitzer Manfred, “Musik im Kopf”; S.167; Schattauer-Verlag Stuttgart 2003
- (8) cf.: Piaget Jean: „Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde“, Klett Verlag1976
- cf.: Frostig Marianne: „Bewegungserziehung/Neue Wege der Heilpädagogik“, Ernst Reinhardt Verlag, 1985
- c.f.: Zimmer, R.: „Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis“, Herder Verlag 2012
- (9) *list of terms concerning language and music*

- (10) c.f.: Patel, A.D. „Music, Language, and the Brain“ New York: Oxford University Press 2008
- (11) c.f.: SPITZER, M. „Lernen“ Verlag: Spektrum Akademischer Verlag 2002
c.f.: www.psychomotorik.com/index.php?id=135
- (12) CD Flatischler Reinhard , „Der Weg zum Rhythmus”, Synthesis Verlag 1990
- (13) cf.: Csikszentmihalyi Mihaly, “Flow - der Weg zum Glück”, Stuttgart: Klett-Cotta 2006
- (14) c.f.: Csikszentmihalyi, M. „Kreativität“, Stuttgart: Klett-Cotta 1996
c.f.: see list of literature creativity
- (15) Friedrich Nietzsche: Nachgelassene Fragmente, Sommer-Herbst 1883. 3 (1) 296 in: KGW VII 1, S.89

Further Reading:

psychomotoric science and pedagogy in Germany:

<www.psychomotorik.com/index.php?id=135>

sensorical integration therapy:

<www.linguee.com/german-english/translation/sensorische+integrationstherapie.html>

Creativity

- Amabile, T.M. (1996): Creativity in Context, Boulder: Westview.
- Boden, M.A. (1994): What is Creativity? In M. A. Boden (Hrsg.) (1994b), S. 75-117.
- Boden, M.A. (Hrsg.) (1994): Dimensions of Creativity, Cambridge/Mass.-London: MIT Press.

- Boden, M. A. (1995): Die Flügel des Geistes. Kreativität und Künstliche Intelligenz, München: dtv
- Brodbeck, K.-H. (2004a): Das Spiel mit den Gewohnheiten: Neuronale Strukturen und kreative Prozesse. In G.L.A.T. (Hrsg.): Das Spiel mit den Gewohnheiten, Freiburg: edition kavanah, S. 43-75.
- Brodbeck, K.-H. (2000): Mut zur eigenen Kreativität, Freiburg-Basel-Wien: Herder
- Brodbeck, K.-H. (1999): Entscheidung zur Kreativität, 2. Aufl., Darmstadt: WBG
- Brodbeck, K.-H. (1998): Ist Kreativität erlernbar? praxisperspektiven, 3, S. 87-92
- Brodbeck, K.-H. (1986): Trans rationalität, Münchener Wirtschaftswissenschaftliche Beiträge Nr. 86-09, München, S. 1-49
- Csikszentmihalyi, M. (1996): Kreativität, Stuttgart: Klett-Cotta
- Csikszentmihalyi, M. (1992): Flow, Stuttgart: Klett-Cotta
- Csikszentmihalyi, M. (1988): Society, Culture, and Person: a System View of Creativity. In: Sternberg, R. J. (Hrsg.) (1988), S. 325-239.
- Damasio, A. R. (2001): Some notes on Brain, Imagination, and Creativity. In K.H. Pfenninger und V. R. Shubik (Hrsg.) (2001), S. 59-68.
- Gardner, H. (2001): Creators: Multiple Intelligences. In. K.H. Pfenninger und V. R. Shubik (Hrsg.) (2001), S. 117-143.
- Gardner, H. (1996): So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken, Stuttgart: Klett – Cotta
- Gardner, H. (1994): The Creators' Patterns. In M.A. Boden (Hrsg.) (1994b), S. 143-158.
- Gigerenzer, G. (1994): Where do new Ideas come from? In M.A. Boden (Hrsg.) (1994b), S. 53-74.

- Guilford, J. P. (1950): Creativity, American Psychologist, 5, S. 444-454
- Hennessey, B. A. und T. M. Amabile (1998): Reward, Intrinsic Motivation, and Creativity, 53 (6), American psychologist, S. S. 674-675
- Hennessey, B. A. und T. M. Amabile (1988): The Conditions of Creativity. In R. J. Sternberg (Hrsg.) (1988), S. 11-38
- Joas, H. (1992): Die Kreativität des Handelns, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Landau, E. (1984): Kreatives Erleben, München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Langley, P.; H. A. Simon, G. L. Bradshaw und J. M. Sytkow (1987): Scientific Discovery, Cambridge/Mass.-London: MIT Press
- Lenk, H. (2000): Kreative Aufstiege, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Libet, B. (2004): Mind time, Cambridge/Mass.-London: Harvard University Press
- Lombroso, C. (1887): Genie und Irrsinn, Leipzig: Reclam
- Matussek, P. (1979): Kreativität als Chance, München 1979: Piper
- Mühle, G. und C. Schell (Hrsg.) (1970): Kreativität und Schule, München: Piper
- Pape, H. (Hrsg.) (1994): Kreativität und Logik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Peirce, C. S. (CP): Collected Papers, Cambridge 1958ff.: Harvard University Press (= CP)
- Preiser, S. (1976): Kreativitätsforschung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Pfenninger, K.H. (2001): The evolving Brain. In K.H. Pfenninger und V. R. Shubik (Hrsg.) (2001), S. 89-97
- Pfenninger, K.H. und V. R. Shubik (Hrsg.) (2001): The Origins of Creativity, Oxford: University Press

- Rapp, F. und R. Wiehl (Hrsg.) (1986): Whiteheads Metaphysik der Kreativität, Freiburg München: Karl Alber
- Schlicksupp, H. (1998): Innovation, Kreativität und Ideenfindung, 5. Aufl., Würzburg: Vogel
- Schank, R. C. (1988): Creativity as a Mechanical Process. In R.J. Sternberg (Hrsg.) (1988), S. 220-238
- Sternberg, R. J. (Hrsg.) (1988): The nature of creativity, Cambridge: University Press
- Taylor, C. W. (1988): Various Approaches to and Definitions of Creativity. In R.J. Sternberg (Hrsg.) (1988), S. 99-121
- Torrance, E. P. (1988): The Nature of Creativity as manifest in its Testing. In R.J. Sternberg (Hrsg.) (1988), S. 43-75
- Ulmann, G. (1968): Kreativität, Weinheim-Berlin-Basel: Julius Beltz
- Weisberg, R. W. (1989): Kreativität und Begabung, Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft



CORPO E ARTES DA CENA

Verônica Fabrini Machado de Almeida

De qual corpo falamos?

Este texto nasceu de minha comunicação no *Seminário Corpo e Processos de Criação em Artes da Cena*, na UFRN, realizado em novembro de 2013. Fiel a essa gênese, procuro manter o tom coloquial da fala, acrescido de algumas reflexões feitas posteriormente, geradas por esse rico e acolhedor encontro entre artistas e pesquisadores. A todos que estiveram nesse encontro, dedico estas palavras sobre o corpo; palavras pensadas e sentidas, que buscam antes maravilhar-se com corpo do que questionar-se sobre sua função nos processos criativos. Pensar o corpo não como função ou instrumento de trabalho, mas como sujeito, como unidade mínima da cena. Pensar o corpo como ser, como mistério da existência, composto de muitas camadas.

Começo, propondo ao leitor, um exercício: listar os valores positivos que vêm à mente quando falamos de corpo. Sem racionalizar, mas deixando que a memória traga as imagens mais superficiais, imediatas. Nessa tarefa, a propaganda é bastante reveladora, pois lida diretamente com o desejo – e, portanto, com o corpo. Veremos que tudo nos guia para uma determinada noção de força e de exterioridade. Veremos que todos os elementos do “menor”, ou do íntimo, do interior, do pequeno, da fraqueza, do escuro, são nossos pavores, coisas das quais queremos distância! Dor? Ai! Fragilidade? Ai! Queremos superpoderes, medidas perfeitas e megapeitos. Não queremos a velhice; a morte nos assusta e nos assombra. Em última instância, o reconhecimento e a aceitação da fragilidade ou da intimidade nos levam a uma (enganosa) despotencialização. Ainda estamos atados ao modelo

binário do zero e do um. E o zero nos assusta. O nada nos apavora. Nossa civilização está fortemente apoiada na alucinada afirmação da força e condenação da fraqueza. O corpo assim como divulgado pela propaganda do *fitness* (*fit* quer dizer “caber”, e eu me pergunto, caber no que? Onde?) é o grande signo desse herói solar, civilizador, dominador, daquele capaz de subjugar a(s) natureza(s). E mais: de que esse corpo é meu. Meu “instrumento de trabalho”.

E se esse corpo heroico, esse que tantas vezes em nossa profissão chamamos de instrumento (enfatizando a ideia de posse: meu corpo), fosse também pensado em sua fragilidade? Aonde nos levaria um pensar sobre corpos frágeis? Seja *Zulmira*, de Nelson Rodrigues, *Vladimir*, de Beckett, ou eu mesma, quando entro na sala de trabalho e não sei absolutamente por onde começar, em sua intimidade, sua interioridade? Aonde me leva esta condição duplamente trágica de um corpo frágil e um não saber? Que voz eu ouço quando permito a fala desse corpo frágil e ignorante? Quando antes de buscar apressadamente expressar algo, mergulho no fundo escuro do interior?

A fragilidade torna transparente, poroso, o limiar entre vida e não vida. A consciência dessa liminaridade confere um tipo muito especial de poder, um poder com lastro, ancorado no conhecimento e na aceitação da sua sombra, na integração de sua sombra. Portanto, um poder “integrado” e despessoalizado. Um poder que é (sem nenhum possuidor), um poder que prefiro chamar de potência. A potência de um corpo que padece é uma potência íntegra, nascida do reconhecimento e da aceitação de sua sombra.

Há de se pensar o corpo em vida em sua irrevogável mortalidade. Sem essa dimensão o corpo é pura exterioridade. É simples. A vida precisa de polaridades para que haja movimento, e em Artes da Cena, o movimento entre interioridade e exterioridade, entre subjetividade e objetividade, é fundamental. Para se pensar um corpo em vida, é fundamental pensar sua contraparte.²

Padecer é ainda sofrer a ação de deixar-se afetar, tornar-se poroso ao mundo. Receber, escutar. Qual o corpo da escuta? Carl Gustav Jung¹ faz dois comentários que aproximados nos levam a uma interessante perspectiva sobre o corpo. Diz ele que corpo é o próprio inconsciente e que nós não possuímos o inconsciente, é o inconsciente que nos possui. Logo, não possuímos um corpo, é ele que nos possui. Proponho então essa inversão: não buscar decifrar, ou dominar, ou treinar o corpo. Mas deixar que ele nos possua. Aceitar que a consciência (e a ilusão de domínio) não passa de pequenos brilhos fugazes na densidade imensa e escura do corpo.

Lembro-me da aula inaugural que Hilda Hilst ministrou no Instituto de Artes, no meu primeiro ano de graduação em Artes Cênicas, na Unicamp. Ela falou sobre a dor e de como esse sentimento era fundamental para a criação. Hilda Hilst sabe achar as palavras e com elas construir redes de verdade e experiência sensível. Mesmo sem entender direito, percebi que aquilo era uma verdade irrevogável. Desagradável, mas irrevogável.

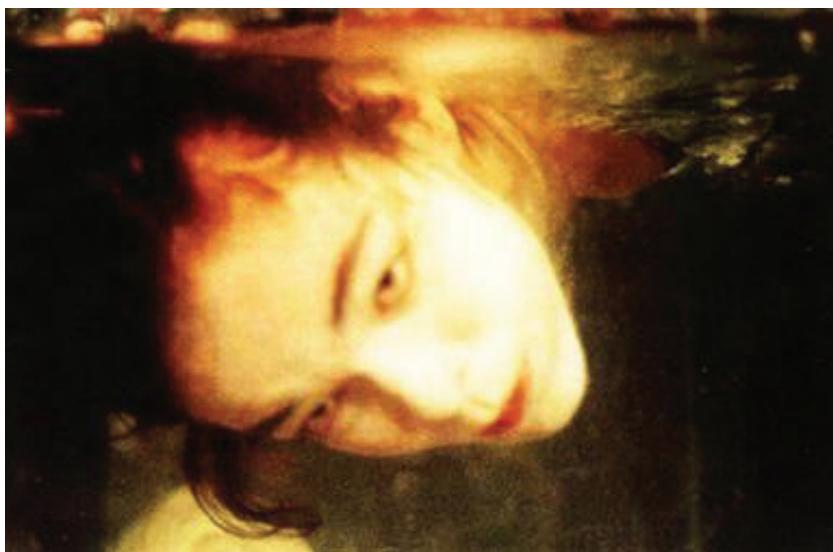
Busco com frequência entender o mundo pelo teatro. A *Obscena Sra. D.*, conto de Hilda Hilst, foi uma de minhas primeiras

1 JUNG, C. G. *A dinâmica do inconsciente*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

direções. Nesse conto, a personagem Ehud diz: “A vida é como se eu tocasse apenas um único instrumento. Flauta, fagote, oboé. Mas a orquestra toda, onde está?”. Ou ainda, mais adiante, na voz de Hille (alter-ego da própria escritora): “a vida é isso: contorno e vísceras”.

A vida dói. E isso é corpo. A vida morre. E isso é corpo.

Figura 1: Atriz Laura Zaccara em *Obscena Sra. D.*, de Hilda Hislt, direção de Verônica Fabrini, 1996.



Fonte: Tika Tiritilli. Boa Companhia, 1996

1. *O corpo é material. É denso. Impenetrável. Se o penetram, fica desarticulado, furado, rasgado.*²

² NANCY, Jean Luc. 58 indícios sobre o corpo. Tradução a partir de J.-L. Nancy, “58 indices sur le corps”. In: *Corpus*. Ed. revista e aumentada. Paris: Métailié, 2006. p. 145-162.

Lembro-me uma vez, ao acordar num hospital, saindo de um estado de choque, deitada numa cama fria da UTI do hospital. A enfermeira veio me dar banho, virando aquela massa falida que era meu corpo em tal momento. Ela disse: o que não nos mata, nos faz mais fortes. A minha vontade naquele momento era de assassinar aquele simulacro de Ana Neri! Hoje, o lugar-comum desse dito popular me empurra para essa difícil compreensão. Pensar que os ditos populares nascem da vivência acumulada dos seres humanos! E todos nós temos um corpo. É o que nos torna (ou deveria nos tornar) solidariamente humanos. Agradeço sempre a essa enfermeira, a esse lugar-comum.

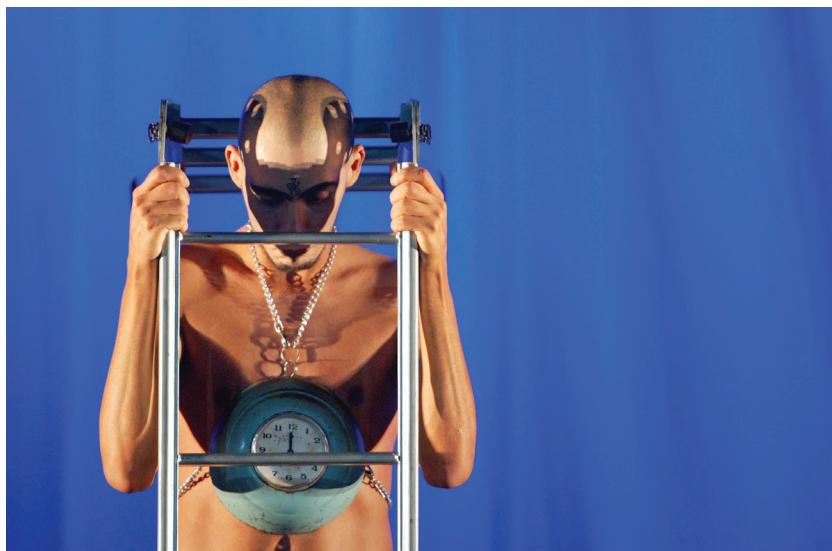
2. *O corpo é material. Fica à parte. Distingue-se dos outros corpos. Um corpo começa e termina contra outro corpo. Até o vazio é uma espécie muito sutil de corpo.*
3. *Um corpo não é vazio. Está cheio de outros corpos, pedaços, órgãos, peças, tecidos, rótulas, anéis, tubos, alavancas e foles. Também está cheio de si mesmo: é tudo o que é.*
4. *Um corpo é longo, largo, alto e profundo: tudo isso em tamanho maior ou menor. Um corpo se estende. Cada lado seu toca outros corpos. Um corpo é corpulento, mesmo se for magro.*
5. *Um corpo é imaterial. É um desenho, um contorno, uma ideia.³*

A dor, a fragilidade, a fraqueza... São experiências vividas no corpo, um aprendizado orgânico. No final da trilha do padecimento está a morte, a finitude do conhecido, aquela

3 *Idem.*

“pessoal e intransferível encrenca”, que nos tira do mundo, que nos abre uma nova temporalidade, pois ela está num futuro indeterminado, porém certo. Por isso, somos frágeis. Confiantes, sobre uma crosta de terra instável, num planetinha perdido no espaço, girando ao redor de uma estrela de quinta grandeza, num canto de uma galáxia, dentre milhares, milhões. Não há dúvida que somos frágeis.

Figura 2: O ator Alexandre Caetano na adaptação do conto de Kafka, *Um artista da fome*, Boa Companhia, 2003, direção de Verônica Fabrini



Fonte: Tika Tiritilli. Boa Companhia, 1996

Padecer é sofrer. É também suportar, admitir, permitir. Padecemos de uma doença (é o corpo quem padece), padecemos de um mal misterioso (o corpo é o sintoma). Ser mãe é padecer no paraíso. Receber a ação do mundo sobre nós. Ser afetado. A

palavra paixão também se relaciona a isso. Acho que *paixão*, no nosso imaginário é onde o sentido da fragilidade (no sentido daquele que sofre a ação do mundo e é transformado – na carne – por ele) encontra ressonância com uma experiência universal. A paixão é alta voltagem do sentimento, alta voltagem do sentir. Como amor ardente, a paixão torna uno sexo e coração, afetividade e sensualidade. Padecer, apaixonar é atar alma e corpo, é fundir alma e corpo. E isso dói. A paixão dói, pois ela é a afirmação máxima de se estar no mundo e de conhecer sua transitoriedade. Por isso, as imagens de fogo, de chama, de ardência, são sempre ligadas à paixão. Intensidade, efemeridade. Um corpo arde. Sem paixão, não há experiência de corpo, sem paixão, não há criação.

Paixão é ainda um vivo entusiasmo, e *entusiasmo* significa *ter deus dentro de si*. É pura exaltação criadora, é viva alegria. Um corpo que padece é um corpo apaixonado, pleno de entusiasmo de exaltação criadora. Porque no padecimento, na dor, eu aceito o mundo, deixo-me penetrar, esposo o mundo. Mas é aí, quando minha languidez acolhe até o limite, que num átimo antes de desvanecer-se no escuro, de aniquilar-se, é preciso reverter a corrente, direcionar o contrafluxo. Se o buraco negro sugou toda a matéria (como as estrelas negras), há o momento do *big bang*. Se realmente acreditamos que tudo é fluxo e movimento (por isso dançamos), temos que dar crédito ao ritmo vida-morte-vida. Expansão, recolhimento, expansão. Acreditar é pouco. Temos de viver isso, de tornar isso experiência corpórea. Por isso devemos fazer como Lucky e Pozzo, em *Esperando Godot*, de Samuel Beckett: “Dançar primeiro e pensar depois. É a ordem natural das coisas”.

Mas a paixão também é um *vício dominador...* Arrebatamento, cólera. É pura intensidade, muito além da lógica. É morte e vida ao mesmo tempo. E pensar que o cristianismo tem seu fundamento na paixão! Era mesmo necessário um Cristo *encarnado*, um Cristo que ama Madalena, uma Santa Teresa que ama Cristo em delírio místico onde corpo, alma e espírito são um só ser. No cristianismo (e não na degradação da instituição Igreja Católica, que fique bem claro) a relação paixão e corpo é fundamental. Por isso o Monte da Oliveiras. Para entender a humanidade (que vem de shūmus, terra), é preciso habitar um corpo, padecer um corpo.

Quando trabalhamos o corpo em profundidade, vivenciamos isso. Pois não é nossa meta essa mobilidade entre *perceber* e *agir*, entre *sentir* e *fluir*? Gostaria de sublinhar a parceria – fundamental em toda técnica – entre percepção e ação, elementos polares do fluxo: *yin* e *yang*, feminino e masculino, dinâmica entre *anima* e *animus*, receptivo e ativo. Isto é *dinergia*, ou seja, a criação de padrões harmônicos pela união e cooperação de opostos, ou ainda, *sigizia*, como nomeava Jung a dinâmica criativa e geradora entre opostos. Cabe lembrar que para a realização da Grande Obra Alquímica, é preciso o alquimista e a sôror mística⁴. Compreender esses pares não como dualidade, mas como polaridades geradoras de energia em que nossa atenção não está em nenhuma das pontas, mas no fluxo entre elas. Não há criação sem esse jogo de cheio e vazio, *animus* e *anima*. A potência de um corpo que padece é ativada pelo reconhecimento da falência do próprio corpo, é o habitar do paradoxo, é o corpo hermafrodita, macho e fêmea, aventura e acolhimento.

4

JUNG, C. G. *Psicologia e alquimia*. São Paulo: Vozes, 2011.

Por isso é preciso pensar o corpo também em sua fragilidade, em seu padecimento, de modo a habitar a raiz do trabalho técnico, no qual técnica não é apenas um saber fazer, mas um fazer que nos transporta e transforma verdadeiramente. Não é meu corpo poderoso e heroico que atua sobre o mundo. Meu corpo padece o mundo, o mundo atua sobre mim. Compreender e experimentar a fragilidade como portal de passagem a um tipo de força que não estamos acostumados a encontrar. Ou seja, uma força-fraca.

Não é novidade essa relação entre dor e criação, entre sofrimento e arte. Já dizia mesmo o poeta Fernando Pessoa, “que chega a fingir que é dor, a dor que deveras sente”. Dor e criação estão associadas desde o parto. O corpo feminino destaca-se como matéria fundamental, o grande paradigma dessa “fragilidade” doadora de vida. Frida Kahlo, Camille Claudel, Edith Piaf, Elza Soares: nomes que evocam obras extremamente vitais (pois criar, equilibra, dá saúde, restaura, vivifica), corpos que padeceram diferentes dores.

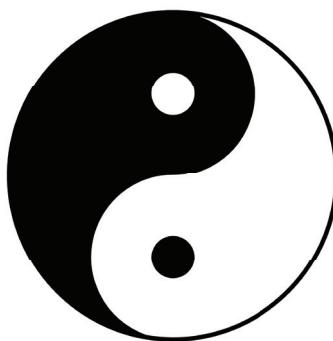
Figura 3: *L'Implorante*, escultura de Camille Claudel



Fonte: The Metropolitan Museum of Art

Perceber essa potência que nasce do padecimento exige uma mudança de perspectiva, de ponto de vista. Se a fragilidade – e por associação, a receptividade, a passividade, não são valores “positivos”, ou pior, são coisas das quais devemos nos afastar, continuamos com uma percepção incompleta do mundo. “Pesamos” na atividade, na agressividade, na anestesia. Ser permeável à dor também nos completa, nos faz responder com criatividade – para manter a roda girando. Trocar a anestesia por estesia. Maravilhamento.

Assim como um corpo conhece o limite de um *plié* para projetar-se num salto, o limite de uma queda para acionar a recuperação, ou o limite de uma expansão para refluir num recolhimento, o movimento se dá no jogo entre apoios e suspensões, e mais profundamente entre percepção e ação, ou ainda entre um tipo especial de percepção ativa e ação perceptiva. Como no desenho do TAO, o olho negro no peixe branco e o olho branco no peixe negro.



Anestesia é o contrário de estesia. Estesia diz respeito ao sentimento do belo, mas antes disso nos fala da sensibilidade e do

sentimento, nos liga à sensação, ao ser afetado. Percebo e me deixo afetar. Convido o mundo para que ele entre em mim. Anestesiar é des-sensibilizar. Ficar impermeável ao mundo. A beleza (ou antes, o sublime) dói uma dor estranha, nos faz chorar. O sentimento do sublime, paradoxalmente, nos agiganta por um átimo, depois nos faz minúsculos, somos engolidos (e nos deixamos engolir, pois somos frágeis) por *algo maior*. Isso é inexplicável, mas plenamente experimentado. Como um determinado trecho de uma sinfonia que nos leva às lágrimas, um fragmento de cena nos arrepia a pele.

Insisto. Há nesse pensamento uma inversão no sentido da própria ideia de técnica: não apenas uma ação do sujeito sobre a natureza, mas uma relação dinâmica e fluida entre os dois. Inverter essa perspectiva quando me deparo com Desdêmona (*Otelo*, de Shakespeare), por exemplo, e antes de buscar analisá-la e decifrá-la, peço que ela se mostre e atue sobre mim. Tantas vezes em nossa formação ouvimos: “o ator é aquele que age”. Transformamos-nos numa máquina de ansiedade. Não. O ator é aquele que escuta, deixa-se afetar e reage. Não representar Desdêmona, nem interpretá-la, mas jogar com ela, ao lado dela, reagindo a sua provocação. Como bem dizia Peter Brook⁵: “a play is a play”. Estar aberto, escutar, perceber é a chave para poder jogar.

Outra vez, a percepção. Foi projeto da arte nos anos 1960 e 1970, balançar, re-nortear a percepção. O movimento da performance teve enorme importância na ação de des-nortear nesse re-nortear da percepção. Inúmeras vezes a direção desse re-nortear tinha como metáfora o corpo que sofre (e muitas vezes o

5BROOK, P. *There are no secrets*. London: Methuen, 1998.

corpo feminino): Marina Abramovich com a estrela gravada a gilete no ventre, Ana Mendieta e a testa ensanguentada. A percepção é a maneira singular com que relacionamos aquilo que nos chega pelos sentidos, nossa maneira singular de nos relacionarmos com o mundo, com o “fora”. A percepção é nossa primeira experiência de conhecimento do mundo.

Figura 4: A estrela gravada a gilete de Marina Abramovich



Fonte: <http://noholodeck.blogspot.com.br/2012/09/phtmlperformance-art-marina-abramovic>

A percepção, porém, não é bloco. Há regimes de percepção. Seguindo a trilha da fragilidade, há ainda que diferenciar as macropercepções, que promovem a objetivação do mundo (ligadas à funcionalidade, à utilidade, ao pragmatismo), e as

micropercepções, que dissolvem os grandes conjuntos, que nos conduzem para dentro, nos convidam a penetrar na matéria até a célula, até o átomo, nos tornando porosos, permitindo a troca, o fluxo entre eu e o mundo. Corpo frágil porque feito de uma *fina membrana sensível à luz*.

Figura 5: Espetáculo *Galeria 17*, baseado no conto *Na Galeria*, de Franz Kafka, Boa Companhia, 2007, direção de Verônica Fabrini



Fonte: Nenê Jeolás. Boa Companhia

Quando falamos sobre o corpo, de que *corpo* falamos? É fundamental que nos interroguemos sobre isso. É importante ter em mente que a imagem de corpo com a qual pensamos os processos de criação em Artes da Cena, antes de serem conceitos vindos desta ou daquela teoria estética, ou poética, é formada pelos

afetos vividos, experienciados pelo próprio corpo dentro de uma determinada cultura. Penso que é uma ilusão acharmos que, como pensadores “acadêmicos”, nós estamos imunes ao peso cultural com o qual cada cultura, cada contexto antropológico, molda a relação que temos com nosso corpo, e, consequentemente, molda também nossas reflexões e teorizações sobre o corpo. A relação que temos com nosso corpo determina a relação que temos com o corpo do outro e, em última instância, com o mundo.

Segundo o filósofo e teólogo Jean-Yves Leloup⁶, quatro pressupostos antropológicos condicionam nossa relação com o corpo. No primeiro deles, o corpo é apenas matéria, como na cultura materialista-consumista. Acaba-se a matéria, finda-se o corpo, finda-se a vida. Nessa concepção, trata-se de cuidar para que o corpo viva o mais tempo possível, produza o mais eficazmente possível. Alma, espírito, são impulsos nervosos da massa cinzenta. Lady Ana (*Ricardo III*, Shakespeare) ou Tia Ruth (*Álbum de Família*, de Nelson Rodrigues), são construções objetivas, materializadas na forma, na musculatura e nos impulsos nervosos do ator.

Para outras antropologias, o corpo é matéria animada; há uma alma que informa esse corpo, e sem ela um corpo não é um corpo, é um cadáver. Sem ela, o corpo se dissolve. Portanto, cuidar do corpo (aquecer, alongar, fortalecer, sensibilizar, tonificar, articular e tudo mais que aprendemos nas técnicas corporais), é cuidar também da alma que o habita. Lembramo-nos também

⁶ LELOUPE, Jean-Yves, na conferência *Corpo: encontro do sagrado e do profano*, CID, Teatro TUCA, São Paulo, 27/04/2006.

de aquecer, alongar, fortalecer, sensibilizar, tonificar, articular as imagens que formam nossa alma e as almas ficcionais com as quais jogamos? Se corpo e alma são um só, na cena corpo e imaginação devem também ser inseparáveis. A alma vive nas e das imagens. Imagem é alma, diria James Hillman⁷. Há uma continuidade entre imaginação e matéria, diria Bachelard⁸ e seu discípulo Gilbert Durand⁹, seguindo essa mesma “família teórica” a qual expande a ideia de imaginário como um desdobramento do inconsciente coletivo de Gustav Jung. Mas isso só é percebido, experimentado pelo artista da cena, se ele se deixa provocar por Lear (*Rei Lear* de Shakespeare) ou Arandir (*Beijo no Asfalto*, de Nelson Rodrigues), se ele dá autonomia à ficção. O personagem é matéria animada, assim como eu.

Para outras antropologias, há ainda um terceiro termo. Além de matéria e alma, há um espírito, uma dimensão noética, ou dimensão espiritual. A palavra grega *nous*, de onde deriva a dimensão noética, é como uma alma racional, uma inteligência que, pode-se dizer, equivale ao *insight* ou intuição que ultrapassa as articulações da linguagem. Pode ser percebida como uma consciência racional, mas vai um além disso. É a dimensão que faz com que possamos compreender – não entender – um sentido maior que nos conecta a toda humanidade. E isso é fundamental para a arte. Essa dimensão permite que *Medea* viaje da Grécia de Eurípedes e aporte na *Gota D’Água* de Chico Buarque e Paulo

⁷ Benjamin Sells, Edited by. *Working with images*, Woodstock, Connecticut, Spring Publications.

⁸ *Idem.*

⁹ *Ib.*

Pontes. Mas a experiência dessa dimensão passa pelo corpo, nasce das lágrimas ou dos arrepios, das palpitações com as quais somos brindados em momentos de beleza, pois toda experiência que podemos vivenciar é através desse corpo que temos. O que sabemos sobre o espírito, é nesse corpo que sabemos. O que sabemos sobre o espírito nos é revelado no silêncio das imagens, na sua reverberação, no seu desaparecimento. É a qualidade invisível e silenciosa da presença.

Por último, há ainda uma quarta antropologia na qual corpo-alma-espírito (ou soma-imago e logos) são atravessados pelo sopro divino, pelo *pneuma*, princípio vital ou espírito santo, pois mesmo que esse corpo mantenha sua unidade física, anímica e espiritual, ele continua sendo mortal. Nessa dimensão do *pneuma* (cuja ideia de sopro e respiração tantas vezes trabalhamos em aula), o corpo não é só aparência ou túmulo da alma, mas é um templo da respiração do universo (e isso nos lembra Isadora Duncan!), e um templo nos pede respeito e nos alimenta com vida. Tomar consciência da vida que encarna em nós a cada respiração é uma experiência sagrada. Em oposição, profano seria simplesmente esquecer-se disso, da vida que se manifesta na forma frágil desse corpo. Aí, o corpo deixa de ser presença e passa a ser objeto – ou instrumento de trabalho; não é mais a “aparição do ser” (Leloup), mas um amontoado de aparências. Há que se desejar, no estado de presença, a transparência do ser para podermos vislumbrar a transcendência que nos habita, além de Antígona, Julieta ou Geni. Não se trata de nos identificar com esse corpo, agarrar o estado de imanência, mas deixar que flua e identificar-se com a vida

que nos atravessa, tendo o corpo (ou o personagem, pois a visão e a percepção de um determinam a do outro) como um lugar e ocasião de manifestação da Grande Vida (ou da Grande Arte). Não tenho um corpo. Sou a vida nesse corpo. E quando ele não estiver mais aqui?

Figura 6: Espetáculo *Galeria 17*, baseado no conto *Na Galeria*, de Franz Kafka, Boa Companhia, 2007, direção de Verônica Fabrini (atores na fotografia: Fabiana Fonseca, Verônica Fabrini e Moacir Ferraz)



Fonte: Nenê Jeolás. Boa Companhia

Shakespeare (2003, p. 237) escreve belas linhas sobre isso, em Macbeth (cena 5): Ato V,

Amanhã, outro amanhã, e outro... eles se arrastam nesse passo, dia após dia... até a última sílaba do livro do tempo. E todos esses nossos ontens só serviram para mostrar o caminho até o pó da morte. Apaga-te, chama breve, que vida é isso: uma sombra que passa.

Um ator que se pavoneia no palco por uma hora, ou duas, e depois não se ouve nunca mais. Uma historinha cheia de som e fúria contada por um idiota, e que não significa nada.

Leloupe¹⁰ recorda a concepção arcaica de um corpo plural, um corpo como uma harpa de dez cordas. Como um instrumento musical, essas cordas devem estar afinadas, cada uma no seu tom, para que a música soe. É desafiador pensar nessa concepção quando pensamos no corpo em processos de criação, não para que ele seja um “instrumento” a ser tocado por uma consciência impositiva, mas sim para ouvir essas outras dimensões corporais, perguntar-se como você se relaciona com cada uma delas e como cada uma delas pode enriquecer o jogo criativo.

A *primeira corda*, ou o *primeiro corpo*, é o corpo de memória, nosso código genético que carrega a herança de uma família, de uma raça, de uma cultura. Woody Allen, em especial nos seus filmes dos anos 1980 e 1990, trabalhava muito com essa dimensão. É uma dimensão essencial para se pensar um corpo cênico brasileiro (de uma forma mais ampla), ou para dar vida a, por exemplo, Edmundo, em *Álbum de Família*, de Nelson Rodrigues. Nossa corpo (do microarranjo do código genético ao macroarranjo de uma maneira especial de gargalhar) está cheio dessa memória que atravessa gerações. Às vezes essa herança pode ser completamente desconhecida, às vezes ela pode pesar demais. O que sei? De onde eu vim? Como são meus laços familiares, culturais? Como eles “informam” meu corpo? Como seria isso

10 Leloupe, conferência citada.

numa construção de personagem? E quando meu corpo encontra outro corpo, encontra também esse corpo-memória do outro? Como conversam essas duas memórias?

O *segundo*, o corpo do apetite, é simplesmente aquilo que comemos, o que está no nosso prato, tanto no sentido literal (como está minha relação com a matéria do mundo) quanto no sentido metafórico. É importante observar se há muito ou pouco. Como está esse corpo de apetite? Não só pelo alimento, mas também pela vida, pois nosso corpo pode ser habitado por todo tipo de desgosto. Como seriam esses corpos, por exemplo, na Gorda, a matriarca de *Sete Gatinhos* de Nelson Rodrigues, ou num Alerchino em um *lazzi* de *commedia dell'arte*?

Parecido com o corpo do apetite, a terceira corda, o *terceiro corpo*, é o corpo de pulsão. Este é o corpo da libido enquanto energia criadora. Há que se levar em conta nosso corpo pulsional e também o corpo pulsional do outro. O que é “ser levado pelos impulsos”? Como seriam os corpos pulsionais dos personagens de *Longa jornada noite adentro*, de Eugene O’Neil, ou em *Cleansed*, de Sarah Kane?

A *quarta corda faz soar a emoção*. Estamos no corpo emocional. Podemos ser inteligentes, mas sermos incapazes de comunicar essas emoções. Quer na vida, quer na cena, isso é fundamental, é o que dá cor à vida, dinâmica à cena. Há que se saborear, estar junto com esse corpo de emoção, sem, no entanto, nos identificarmos com ela. E quando um corpo encontra outro corpo, genealogias, apetites, impulsos e emoções se encontram. Percebemos esses corpos em comunhão numa plateia que gargalha

ou chora em uníssono. Tudo vai ganhando complexidade e, do ponto de vista da criação, vai ganhando material. Como seria o corpo de emoção de *Otelo* ou *Copélia*? E de um cisne que morre?

A quinta corda faz soar o corpo do desejo. É aquele corpo conhecido dos psicanalistas, visto que a psicanálise quer dar a cada um o seu desejo mais íntimo e não aquele dos pais, do ambiente social ou da cultura. Escutar nosso corpo de desejo é penetrar na intimidade, nas profundezas do corpo. E quando encontro outro corpo, é preciso poder contar o desejo que habita meu corpo, tanto quanto escutar e respeitar o desejo que habita esse outro corpo. Como seria esse mergulho na criação de *Macbeth* ou Jasão? Vemos essa corda soar com todo seu brilho em *Mazurca Fogo* de Pina Baush.

Há também um corpo de palavras, a *sexta corda, o sexto corpo*, um corpo de pensamento. Habita nosso corpo todo tipo de pensamento, todo o tipo de falas interiores: julgamentos, conjecturas, expectativas, avaliações. O corpo do pensamento às vezes é tagarela. Como ouvi-los, mas não deixar que eles nos tirem a espontaneidade? Já outras vezes, pensamos, as falas se formam em nossa cabeça, mas não conseguimos dizê-las – e essas falas não ditas pesam. Como afinar essa corda? Como harmonizar pensamento e fala? O dramaturgo Heiner Müller tem uma bela imagem em *Hamletmachine*: “meus pensamentos são chagas em meu cérebro; meu cérebro é uma cicatriz”.

O som da *sétima corda* desperta o *corpo de coração*. É esse corpo que nos faz reconhecer a dimensão sutil do corpo do outro; é uma abertura que nos é dada pelo sentimento, especialmente

pela compaixão, ou seja, o que me permite estar com o outro numa dimensão de intimidade de alma. Esse corpo é essencial para o artista da cena, para que o mundo se imprima nele, para que ele padeça o mundo, como dissemos acima, de modo que possa escutar e receber “de coração aberto”. É ele que nos ensina a aprender as coisas *de cor*, de coração. É também fundamental quando este está diante do público, aberto para o encontro. É com o corpo do coração que se inicia o encontro com a plateia.

Ao tocar *a oitava corda*, despertamos *o corpo de sonhos*. Estamos com ele todas as noites, estamos com ele quando nos abandonamos ao devaneio, quando abrimos caminho para a imaginação. Esse corpo é formado pelas grandes imagens que nos visitam, pelos arquétipos que nos acompanham. É um dos grandes aliados da criação, pois no corpo dos sonhos habitam imagens primordiais, matriciais. É o campo do imaginário que vaza no inconsciente coletivo e dele absorve. São as imagens míticas que em sucessivas metamorfoses e depurações se convertem na brasa que aquece e ilumina cada criação. É um corpo maior, em expansão, o corpo do inconsciente coletivo que nos envolve a todos. Quais imagens te habitam? Quais arquétipos te habitam? Se pensarmos na autonomia da ficção, quais são os grandes arquétipos que habitam Tonho de *Dois Perdidos em uma noite suja* (Plínio Marcos) ou Winnie, de *Dias Felizes* (Samuel Beckett)?

O *nono corpo* é o *corpo do louvor*, da alegria profunda, esta que não é só a alegria emocional. É o corpo do entusiasmo, no sentido de “ter deus dentro de si”, alegria de ser e existir. Assim como o corpo do coração nos conecta com a humanidade, o corpo dos

sonhos nos conecta com as imagens, o coro do louvor nos conecta com a alegria da presença, com o aqui e o agora.

Finalmente, há *a décima corda*, que faz vibrar o corpo de silêncio. Alguns chamam esse corpo de “corpo de luz”, um espaço em cada um de nós que é silencioso. É um corpo de abertura e silêncio, contemplativo. Embora o corpo esteja sempre cheio de barulhos, emoções, apetites, memórias e vozes, é preciso fazer soar essa corda de vez em quando e escutar o silêncio. O silêncio que vem depois da palavra, depois da emoção, depois da imagem. O silêncio do sopro que nos habita. Pura presença.

Figura 7: William Blake, *Glad Day*



Fonte: <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/great-works/great-works-the-dance-of-albion-circa-1795-william-blake-1965101.html>

A cena como corpo, ou o corpo da cena

Antes de tudo a *cena*, assim como o corpo, é o lugar da vida e, como tal, é extremamente complexa, dinâmica, cheia de paradoxos, de surpresas, de imprevisibilidades e muitas, muitas camadas. A cena é arte, e arte é também o lugar de *intensificação* da vida. Que intensidade de vida numa fuga de Bach, num olhar de Leonardo da Vinci, numa peça de Shakespeare, numa escultura minúscula, em feita em jade, pelas mãos de Camille Claudel. Mas a cena é ainda uma arte onde *o corpo* desempenha um papel fundamental. Ou melhor, o corpo funda a cena, é seu princípio vital, sua matéria-prima. E esse corpo é o *humano*. O ser humano. Isso faz com que todas essas questões de complexidade, dinamicidade, paradoxos se intensifiquem, se potencializem, nesse microcosmo em ebulação que é a cena, cena que é vida intensificada, vida da matéria (porque as *coisas* em cena são mais que *coisas*), vida do humano (porque em cena o humano se projeta, se multiplica, irradia, contamina).

Na herança das vanguardas históricas, cujo projeto era justamente esse – o da dissolução de fronteiras entre arte e vida – essa aproximação faz-se ainda mais evidente. Somos descendentes desse momento de ruptura do início do século XX, que começou “desconstruindo” o homem com a “descoberta do inconsciente” (somos muitos, somos múltiplos), desconstruindo espaço com o cubismo, por exemplo, as formas com o impressionismo, a lógica com o dadaísmo, e depois o surrealismo. A própria ideia de construção é posta a nu, com seus mecanismos de construção revelados no construtivismo. Arte e Vida vazam uma sobre a

outra, contaminam-se. Visão de corpo (pois seria o mesmo que dizer “vida”) e visão de cena (o mesmo que dizer “Arte”) projetam-se uma sobre a outra. E esse contágio segue de diferentes formas até desaguar nesse hoje, nesse rápido hoje. Nessa perpetuação desejada e impossível do instante. Como dizia a Clarice, em *Água Viva*: “Estou tentando captar a dimensão do instante já que de tão fugidio não é mais porque tornou-se um novo instante já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa”.

Ou seja, estar vivo é estar no tempo, e estar no tempo é desconstruir-se. A cena é uma arte temporal. Ela se dá no tempo. Dizia Susane Langer¹¹ (em *Sentimento e Forma*), que a ilusão dramática, a ilusão básica que a cena constrói, é um futuro em suspensão. Lugar do devir. Cena que se dá no tempo, mas que é capaz de suspender o tempo. Prolongar a vida. Intensificá-la.

A cena é também um lugar do rito – onde o tempo se repete, é possível de se modular, de se distender, a cena constrói novas figuras do tempo. Como um duplo da vida, a cena desconstrói e reconstrói, desconfigura e reconfigura. Hoje, no campo “do mundo real”, fala-se da espetacularização da vida, como em Guy Debord em *A sociedade do espetáculo*¹². No campo da cena, dos recortes da ficção, fala-se sobre um cotidiano teatralizado. Termos da cena invadem o cotidiano. Fala-se de atores sociais, de performances do cotidiano. As fronteiras vazam. Permito-me divagar um pouco nessa imagem da fronteira. A fronteira é um

11 LANGER, Suanne. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

12 DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro:

Contraponto, 1997.

lugar sedutor, perigoso, lugar onde os viajantes se encontram para trocar impressões de suas aventuras. Lugar de mistura de línguas, de mistura de costumes, de regras muito particulares, lugar no qual uma lei hegemônica não consegue se impor como “A” Lei. “Wellcome to Tijuana, tequila, sexo e marijuana!”, canta Mano Chao, no álbum *Clandestino*. Aproveitando as imagens da canção, veremos onde elas nos levam:

“Tijuana” como *imagem* é fronteira da sociedade tecnológica, tecnocrática, do capitalismo estadunidense, com uma sociedade a qual ainda tem muito de índio. Fronteira da “ordem”, das coisas rígidas, do mundo científico, objetivante com um outro mundo: um México de *brujos*, de *herberos*, mundo de uma outra fala. “Tequila-sexo & marijuana”: evocam estados de dissolução, de desfazer-se, de ampliação da consciência, da inconsciência, dimensão dionisíaca por exceléncia (claro que salvaguardando os aspectos políticos, o que disso está associado à degradação, à exploração...).

É nessa fronteira, nesse espaço liminar, que a cena está constantemente a se desfazer e a se refazer. Cena líquida? Solve, coagula, solve e coagula... Como diriam os alquimistas. Cena a se desconstruir e a se reconstruir em potência, pois é esse o movimento da vida. A vida se alimenta da vida. E assim como a vida só se explica por meio do inexplicável, a cena também: o que melhor explica a cena é aquilo que não se explica. Onde entra em crise a explicação, abre-se caminho para a experiência.

Mas afinal, o que é desconstruído, o que construído?

Considero que a modernidade é filha de uma série de processos de fragmentação, de expropriações sucessivas. Partir, segmentar, separar para analisar. Recortamos o corpo humano em mapas de anatomia, recortamos o planeta em países, a fala em fonemas, a vida em células e seus minúsculos elementos, até as espirais do DNA, picotamos a matéria até o átomo, depois em ondas, até os quarks! Decupamos a peça em cena, as cenas em quadros, os quadros em ações, as ações em partituras de movimento, as partituras em impulsos. Nossa desejo é sempre o de penetrar o corpo. Dentro dele e através dele.

Esse impulso é nosso velho conhecido, desde a infância: desmontar os brinquedos para ver como funcionam. E às vezes é aí que eles param de funcionar. É impossível desmontar um relógio para conhecer o tempo. Mas isso é só um limite de um argumento ingênuo, pois ganhamos muito (e perdemos muito) com essa brincadeira. Desandamos a separar também o homem de sua força de trabalho, liberando a “mais-valia”, pois toda fragmentação libera uma potência que deixa de pertencer à coisa e passa a pertencer a uma outra coisa: homem, alienado do seu trabalho, gerando lucro; átomo separado de seu núcleo... gerando energia. As desagregações, as desconstruções, as explosões geram (de uma maneira ou de outra) uma enorme energia. Explosão – dispersão – atração – reconfiguração – o ciclo conhecido da vida/morte/vida.

O que fazer com essa energia liberada pela fragmentação?

O século das grandes desconstruções também gerou grandes construções, grandes “molaridades”, quer pela objetividade

científica, que insiste em ser dona da verdade, quer pela força das armas. Vimos surgir grandes blocos hegemônicos de pensamento e de poder. Vimos surgir as formas de coesão “perfeitas” do drama burguês, das fórmulas do cinema americano, da telenovela brasileira. Esses blocos se armam, crescem até um dado momento, geram seu próprio esgotamento, cutucam também pensamentos menores que os implodem, que os atacam pelas frestas e de repente... vem abaixo em 11 de setembro ou em outra data, numa performance do La Fura Del Baus, na desconstrução de um texto de Heiner Müller, numa coreografia da Pina Bausch, na atuação cheia de desdobramentos da Companhia dos Atores. Estilhaçamento que revela as muitas possibilidades de relação. Revela redes de relações.

A crítica pós-moderna foi fazendo o árduo trabalho dentro dessa humanidade estilhaçada, dessa natureza estilhaçada, dessa ética estilhaçada. Organizou a desconstrução nomeando seus movimentos, e muitas vezes nomear é dar a ver, conceituar é reconhecer: micropoder, biopolítica, molaridades, linhas de fuga, territórios, desterritorialização, devires, modernidade líquida... Não mais sujeitos, mas processos de subjetivação. Como se os estilhaços dessa explosão flutuassem em câmera lenta e permitissem ser lidos, mostrando suas fendas, suas quebras, as mutilações, as cintilâncias, as coisas se separando de suas origens... onde a própria origem parece estranha e se afasta de si mesmo.

O ator se separa do personagem, o ator estranha o personagem, tenta se reaproximar e o picota, o desconstrói. O gesto se separa do corpo, cria sua autonomia, se fragmenta, estilhaça e se reconfigura

em outro território. Essa câmera lenta deixa entrever estilhaços, mas também novas reconfigurações, novos campos de atração. Há que se detectar novos campos de atração para que a vida da cena continue.

Mas não sou cientista, nem crítica de arte, nem intelectual. Sou só uma artista da cena, e é desse lugar que percebo o mundo e busco reconfigurar essas percepções, às vezes de forma mais sólida num espetáculo mais marcado com rigor, ou mais livre, aberto para que os atores criem em tempo real, sobre roteiros permeáveis ao acaso, mas sempre buscando uma porosidade onde a sensibilidade do espectador, da testemunha, possa se encontrar com a nossa. Porque a grande utopia do homem, já dizia Nelson Rodrigues, é encontrar um ouvinte.

Referências

- BROOK, Peter. *There are no secrets*. London: Methuen, 1998.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- JUNG, Carl Gustav. *A dinâmica do inconsciente*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- JUNG, Carl Gustav. *Psicologia e alquimia*. São Paulo: Vozes, 2011.
- LANGER, Suanne. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LELOUPE, Jean-Yves. *Corpo: encontro do sagrado e do profano*. CID, Teatro TUCA, São Paulo, 27/04/2006.
- NANCY, Jean Luc. 58 indícios sobre o corpo. Tradução a partir de J. L. Nancy, “58 indices sur le corps”. In: *Corpus*. Ed. revista e aumentada. Paris: Métailié, 2006. p. 145-162.



TEATRO, RITUAL E LIMINARIDADE: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO ABOIÁ¹

Robson Carlos Haderchpek

¹ Artigo publicado originalmente nos anais do I Colóquio Internacional Interfaces do Imaginário: Educação Cinema e Religião. João Pessoa: Editora UFPB, 2013. Na atual versão, o artigo foi expandido e algumas imagens foram acrescentadas.

Ambiciono criar um teatro em que o público possa recriar por si só, a partir das sugestões dos atores, a história proposta. É preciso falar à imaginação dos espectadores, fazer tudo para favorecer sua participação ativa no desenvolvimento dos temas do espetáculo (OIDA, 1999, p. 192).

O espetáculo teatral *Aboiá* foi criado pelo Grupo Arkhétypos de Teatro² da UFRN, a partir de uma prática laboratorial desenvolvida com 12 atores, e estreou em maio de 2013 com o apoio do Prêmio Myriam Muniz de Teatro 2012.

O Grupo Arkhétypos iniciou suas atividades em março de 2010 pesquisando as comunidades de pescadores do litoral do Rio Grande do Norte, em especial a Vila de Ponta Negra. A partir da pesquisa de campo, os atores criaram o espetáculo *Santa Cruz do Não Sei*, que estreou em junho de 2011.

O espetáculo foi formado basicamente de histórias de pescadores e teve como proposta retratar um pouco do universo simbólico de quem sobrevive da pesca. Ao longo do processo, os atores mergulharam poeticamente nesse universo a fim de explorar as imagens, os arquétipos e os signos dessa cultura. O ponto de partida deste primeiro trabalho foi o tema “água”, que transbordou em cena gerando metáforas e acordando histórias adormecidas. Vemos abaixo duas fotos do espetáculo:

² Para outras informações sobre o grupo, consultar: <<http://arkhetyposgrupodeteatro.blogspot.com.br/>>.

Figura 1: “Festa na Vila: danças, ritos e canções ao toque do tambor”. Espetáculo Santa Cruz do Não Sei, 2011



Fonte: Marcella Rosseline

Figura 2: Cena em que “Os moradores da Vila avistam a onda gigante”. Espetáculo Santa Cruz do Não Sei, 2012



Fonte: Jeferson Miller

Seguindo com a mesma perspectiva de valorização da cultura local e buscando investigar a relação do homem com a terra, o Grupo Arkhétypos começou em 2012 uma nova pesquisa que deu origem ao espetáculo *Aboiá*. O espetáculo surgiu de uma necessidade artística dos integrantes do Grupo Arkhétypos de Teatro de falar da “terra”, dessa terra, da gente desse lugar e do imaginário desse povo.

A partir da escolha do tema, o Grupo Arkhétypos se inspirou nas obras de Guimarães Rosa: *Manuelzão e Miguilim* e *Grande Sertão: Veredas*, e de Graciliano Ramos: *Vidas Secas*. Paralelamente à pesquisa literária, desenvolveu também uma pesquisa iconográfica e filmográfica, tomando por base a animação *Vida Maria*, o filme *Anjos do Sol e Deus e o Diabo na Terra do Sol*. Posteriormente, agregou à pesquisa o documentário *Terra Deu, Terra Come*.

Em determinado momento do processo, o grupo entrou em contato com a pesquisa dos fotógrafos Pablo Pinheiro e Tiago Lima³ que estudavam e registravam a vida dos vaqueiros da região do Seridó, no interior do Estado do Rio Grande do Norte. As imagens tiradas pelos fotógrafos foram socializadas com o grupo e passaram a integrar o material iconográfico da pesquisa. A seguir, destacamos duas imagens que contribuíram com as pesquisas do grupo:

³ Os dois fotógrafos integram o *Coletivo Byreçá*. Ambos criaram a exposição fotográfica “Fragmentos de uma Tradição”, aberta ao público sempre após a apresentação do espetáculo *Aboiá*.

Figura 3: O vaqueiro seridoense



Fonte: Pablo Pinheiro e Tiago Lima

Figura 4: A “pega do boi” na mata



Fonte: Pablo Pinheiro e Tiago Lima

Apoiado nesse material, o Grupo Arkhétypos iniciou um processo de investigação e construção de personagens, arquétipos que começaram a criar a dramaturgia da cena, uma dramaturgia viva e codificada no corpo do ator.

O processo de criação dos personagens se deu a partir de laboratórios dirigidos. Durante o processo, imagens advindas dos textos e da pesquisa iconográfica se resignificavam nos corpos dos atores gerando os conflitos da cena. Após dois meses de experimentação, as palavras ditas pelos atores foram se desfigurando e começaram a gerar novos significados, perdendo inclusive a forma original. A palavra foi subvertida e reorganizada fisicamente no corpo, deixando vazar para a cena o conceito de neologismo proposto por Guimarães Rosa. No caso desta pesquisa, a palavra perdeu o formato original dando lugar a um dialeto típico que expõe a musicalidade inerente à cultura sertaneja.

A desconstrução da fala no espetáculo *Aboiá* surge como um elemento agregador universal, permitindo que outras pessoas de outros lugares do Brasil e de outros lugares do mundo possam ler o espetáculo sem que tenham necessariamente de conhecer este idioma. Nesse trabalho, a desconstrução da fala gerou sentido no corpo e influenciou diretamente na concepção estética da cena, uma cena que não tem uma lógica linear como nós entendemos, mas uma lógica que faz parte do mundo das personagens, uma lógica quântica.

A cena cria-se como reflexo do tema que se escolheu abordar, por isso ela tem um ritmo, um corpo, uma energia e uma lógica próprias. E a desconstrução da palavra interferiu nos corpos

e trouxe uma ideia de “sujeira”, evidenciando uma cena suja de terra, como se tivesse sido construída pelo barro seco do sertão.

Enquanto a água limpa a terra suja, é a *poética dos elementos*⁴ construindo sentido na dramaturgia da cena. A terra empoeira tudo, deixando os corpos “turvos”, quase irreconhecíveis. Essa terra também estabelece uma forte relação com o Sol, o sol do sertão, que aquece e queima. Um sol que traz aridez e secura, mas que se rende à fé, em Deus, numa religião, na natureza ou no sobrenatural.

A terra seca debaixo dos pés faz brotar uma mente cheia de imagens e fantasias. Nesse lugar, as palavras parecem insuficientes para expressar tudo o que está ao redor, tanto que os habitantes dessa terra falam de uma forma diferente, quando falam, deixam aflorar as falas interiores, os medos e os silêncios. Essa terra é história, a história das pessoas que vivem nela.

É desse modo que o espetáculo se delineou, numa linha tênue entre o real e o fantástico, entre o fantasioso e o cotidiano, revelando assim um pouco das contradições daquele universo popular onde coexistem o sagrado e o profano, a verdade e a mentira, a crença e a descrença.

No processo de criação do espetáculo surgiram personagens e junto com eles vieram muitas estórias. Cabe destacar que, quando se trabalha numa dimensão arquetípica, as histórias são consequência dos personagens, pois cada ser já carrega em si o sentido e o significado da sua existência e, assim, o inconsciente se manifesta na cena tornando-se universal.

⁴ Entendemos a *poética dos elementos* como um *leitmotiv* criador e potencializador da cena, uma poética pautada nos elementos: água, terra, fogo e ar.

Ao longo da pesquisa, deparamo-nos com uma série de princípios que nos remetem a uma relação simbólica do homem com a sociedade e do homem com o universo arquetípico presente no inconsciente coletivo. Segundo Carl Gustav Jung (2000, p. 53):

O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto, uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e, no entanto, desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade.

Dialogando com o conceito de *inconsciente coletivo*, pode-se dizer que o Teatro traz em si um princípio ritualístico que nos conecta uns com os outros a partir de um sistema de signos. Estes signos nos remetem a uma busca, que transcende o físico e encontra respaldo numa conexão metafísica que nos coloca diante de nós mesmos, das nossas histórias e dos nossos mitos. Nesta perspectiva, acreditamos que o teatro como manifestação da cultura tenha como uma de suas principais funções, resignificar os símbolos inerentes ao homem e interpretá-los de modo a provocar um diálogo entre o indivíduo e a sociedade.

Este é um dos princípios ritualísticos da cena, o princípio que transporta o espectador para dentro de um jogo codificado e o faz mergulhar num universo simbólico. Assim, o real dá lugar ao ficcional e o ficcional permite a fruição. Segundo os pesquisadores Bernardo

Marques e Susana Assunção (2009, p. 9-10), “o mito e o ritual não são para serem compreendidos em função do real, uma vez que consistem numa organização da experiência sensível no âmbito de um sistema semântico”. Dessa forma, quando colocamos o espectador em contato com universo simbólico teatralizado, ele se reconhece na ficção e se coloca como parte integrante dessa experiência.

Todavia, para que isso aconteça o ator precisa se disponibilizar integralmente para o ato teatral: “O ator faz total doação de si mesmo. Essa é uma técnica do “transe” e da integração de todos os poderes psíquicos e físicos do ator que emergem dos estratos mais íntimos do seu ser e do seu instinto, irrompendo em uma espécie de “transiluminação”” (GROTOWSKI; POLASTRELLI; FLASZEN, 2007, p. 106).

Esta espécie de “transiluminação” tem forte relação com o que podemos chamar de espiritualidade. É algo que alimenta o ator e que ao mesmo tempo se revela através dele, tal como podemos ver nos escritos de Stanislavski (1989, p. 535, grifos nossos):

Todos os artistas sem exceção recebem o *alimento espiritual* segundo leis naturais estabelecidas, conservam o percebido na memória intelectual, afetiva ou muscular, transformam o material na sua imaginação artística, geram a imagem artística com toda a vida interior aí contida, e a personificam segundo as leis naturais conhecidas e obrigatórias para todos. Essas leis da criação universalmente humana, apreensíveis à nossa consciência, não são muito numerosas, seu papel não é lá muito honroso e limita-se às tarefas de servir. Contudo, essas leis naturais acessíveis à consciência devem ser estudadas por todo o artista, pois só através delas é possível acionar o dispositivo criador supraconsciente.

A partir dessa busca por um “dispositivo criador supraconsciente” e pelo processo de “transiluminação”, passamos a estudar a relação entre o Teatro, o Ritual e a Liminaridade. O termo liminaridade foi disseminado pelo antropólogo britânico Victor Turner (1920-1983), que na década de 1950 fez inúmeras pesquisas de campo junto a tribos africanas e condensou esse estudo no livro *O Processo Ritual*, publicado pela primeira vez em 1969, na Universidade de Chicago.

O Processo Ritual proposto por Victor Turner nos leva a outra dimensão de espaço-tempo, abrindo espaço para novas qualidades de relação, é o que nos coloca o pesquisador Luiz Fernando Nöthlich de Andrade quando compara o tempo da vida cotidiana com o tempo *liminar*:

Se de um lado temos o denso espaço – tempo da vida cotidiana, local onde se ergue a estrutura social normativa com suas regras, papéis, expectativas, deveres, e obrigações, do outro, nos deparamos com o sutil espaço – tempo *liminar*, local onde novas qualidades de relações humanas se tornam possíveis por, justamente, suspender ou dissolver as bases que sustentam a estrutura da representação social. A qualidade *liminar* é característica predominante dos tradicionais ritos religiosos de povos antigos e também do processo ritual que ocorre em tribos e povos nativos que, ainda hoje, habitam nosso planeta (ANDRADE, 2011, p. 82).

Essa mesma qualidade *liminar* também pode ser identificada nos processos ritualísticos da cena, quando o ator trabalha numa perspectiva mítica e arquetípica. Quando pesquisamos o teatro

ritual, colocamo-nos também em relação a esse tempo liminar, propiciando o surgimento de uma nova realidade:

O rito permite recuperar a ideia da ação teatral como um “acontecimento” que envolve e inclui artistas e público, instaurando uma nova realidade, que deve desestabilizar os padrões de percepção e as representações já cristalizados. [...] O teatro ritual se opõe ao teatro como espetáculo, rompendo a distância que institui o espectador (QUILICI, 2004, p. 46).

Quando estudamos o Teatro, o Ritual e a Liminaridade, abrimos caminho para outros tipos de construção cênica, guiados por processos laboratoriais que deixam aflorar *personas* e personagens arquetípicos, também chamados de “entidades”. As “entidades” liminares são ambíguas, efêmeras e trazem consigo um novo pulsar, isso nos coloca diante de uma nova perspectiva de criação, gerando um teatro vivo, repleto de “acontecimentos” e de símbolos:

Os atributos de liminaridade, ou de personae (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e ceremonial. Seus atributos ambíguos e indeterminados exprimem-se por uma rica variedade de símbolos, naquelas várias sociedades que ritualizam as transições sociais e culturais. Assim, a liminaridade frequentemente é comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, às regiões selvagens e a um eclipse do sol ou da lua (TURNER, 1974, p. 117).

Ao se colocar em diálogo com a *liminaridade* e com os aspectos ritualísticos de construção da cena, o ator se oferece em sacrifício, se doando inteiramente para o acontecimento teatral, tal como propõe Jerzy Grotowski (2007).

No *Aboiá* trabalhamos nessa mesma perspectiva e durante quase uma hora de espetáculo, os atores se “doam” e se entregam em sacrifício para o espectador, que constrói a história junto com o ator, tornando-se também combustível para os processos de “transiluminação” decorrentes do Teatro-Ritual.

Esse tipo de processo se concretiza a partir da ideia de uma cena quântica, uma cena pautada no *princípio da incerteza*⁵. Da mesma forma, atuando dentro no *princípio da incerteza*, o ator mergulha no processo laboratorial e permite assim que as imagens condensem em seu corpo, revelando personas, personagens e “entidades” que habitam um espaço-tempo *liminar*, um espaço-tempo quântico.

Segundo Rubens Brito (2006, p. 42), pesquisador da cena quântica:

Existe entre as três formas de configuração do espaço-tempo cênico um gradiente de complexidade de instalação do tipo de espaço-tempo cênico (absoluto,

5 Segundo Amit Goswami (1998, p. 59): “Probabilidade gera incerteza. No caso do elétron, ou de qualquer objeto quântico, só podemos falar na probabilidade de descobrir o objeto nesta ou naquela posição, ou no seu *momentum* (massa multiplicada por velocidade) [...]. Baseado nessas considerações, Heisenberg provou matematicamente que o produto das incertezas da posição e do *momentum* é maior do que ou igual a um certo pequeno número denominado constante de Planck. [...] Se a constante de Planck não fosse pequena, os efeitos da incerteza quântica invadiriam até a nossa macrorrealidade comum”.

relativo, quântico). Assim, o de menor complexidade é o absoluto; o relativo é mais complexo do que o absoluto porque instala mais de um ponto de vista sobre a cena; o quântico, o mais complexo de todos, porque exige um espaço-tempo cênico relativo para neste poder consagrar a apresentação a-sequencial.

Outra teoria que se aplica à cena quântica e diz respeito diretamente à prática laboratorial desenvolvida pelo ator é a das *múltiplas histórias*. Tal teoria coaduna com o fim do determinismo e põe em evidência outro fator de fundamental importância para a cena, a probabilidade:

É o fim do conceito de determinismo formulado pelo marquês de Laplace no início do século XIX (a grande implicação da teoria quântica é que o espaço-tempo não é contínuo e sim, que ele está repleto de flutuações quânticas). Baseando-se nestas ideias, Richard Feynman elabora a teoria das *múltiplas histórias*, já aceita como fato científico: o universo deve ter várias histórias possíveis, cada uma com sua própria probabilidade (BRITO, 2006, p. 42).

É isso o que acontece no espetáculo *Aboiá*, não há uma trama central e muito menos uma história linear. As tramas surgem das relações entre os atores, as quais seguem um roteiro definido depois de várias experimentações, e o espectador lê as histórias que colapsam diante dele, construindo para si o sentido da cena e ressignificando a experiência.

Voltando à fase dos laboratórios, cabe mencionar que trabalhamos sob a ótica do ator em “estado de representação”, e nesse estado ele se conecta com uma série de flutuações quânticas,

resignificando a partir de si a teoria das *múltiplas histórias* e aderindo ao *princípio da incerteza*.

A partir do ponto de vista da cena quântica, o ator que está em constante movimento faz sua energia circular, adentrando num espaço-tempo *liminar* e fazendo colapsar imagens que remetem a um tempo mítico, ambíguo, e que transcende as estruturas sociais. Foi assim que se deu o processo de criação do espetáculo *Aboiá*.

Outro aspecto importante da encenação é a circularidade. Durante os laboratórios o espaço espetacular foi se delineando circular, as relações entre os personagens também começaram a acontecer de forma cíclica, transportando o espectador para uma atmosfera em que este se vê como uma testemunha da ação, tal como a proposta de Grotowski.

O circular se liga ao céu, a um momento de epifania dentro da concepção cênica, e remete diretamente ao sagrado. Em contrapartida, a terra se liga à identidade humana, à vida e ao profano, deixando aberta a possibilidade do retorno. Essas relações transitavam por nosso imaginário e nos ajudavam a compreender o universo ficcional à nossa volta.

Após sete meses de trabalho, o Grupo Arkhétypos já conseguia reconhecer nas cenas criadas os argumentos trazidos pelos estímulos musicais, filmográficos, literários e iconográficos. As cenas deixavam aflorar resquícios das obras de Guimarães Rosa e de Graciliano Ramos. Temos no espetáculo, por exemplo, uma mulher que procura incessantemente a sua cachorra Baleia e há também um menino chamado Miguilim.

Ao longo do processo foram se delineando dois tipos de personagens, os personagens humanos: os vaqueiros Malaquias e Matheus, o Doido da Praça, as três Marias, o Menino e o Suicida, e os personagens míticos: o Diabo, A Morte, A Mulher Morta e o Boi-Encantado. Vejamos alguns deles:

Figura 5: “Os Vaqueiros – Personagens humanos



Fonte: Tiago Lima

Figura 6: “O Boi Encantado e a Morte – Personagens Míticos”



Fonte: Tiago Lima

Figura 7: “A Mulher Morta à frente e a Velha e o Menino ao fundo”



Fonte: Pablo Pinheiro

O Diabo, o Cão, possui uma função importante nessa história, é ele quem movimenta os personagens, é ele quem desperta o inferno dentro de cada um e é ele quem gera toda ação. Ele é o dono da terra, o dono das encruzilhadas e dos conflitos, controla a Morte e brinca de controlar os homens, os bois e os destinos. Vejamos a imagem a seguir:

Figura 8: “O Cão – Personagem Mítico”



Fonte: Pablo Pinheiro

A *antropomorfização* também se faz presente no espetáculo, quando há a transmutação dos homens em bois. O homem-boi, homem que segue cegamente suas convicções, seu destino, e que

não vê para onde vai, apenas vai, sem rumo, sem chão, sendo tangido pelas leis de um espaço/tempo anacrônico e pela miséria de uma terra árida, seca e ao mesmo tempo repleta de vida. Este homem-boi é um dos principais motes de criação do espetáculo, um homem que é boi e que assume provisoriamente a função de homem, integrando-se às procissões, aos cortejos fúnebres e às festas, e depois volta a ser boi.

São *múltiplas estórias* que saltam do inconsciente coletivo e colapsam em cena, diante do espectador, e por mais que não se reconheça todos os personagens há algo dessas mitologias sertanejas que fica na cabeça do espectador. As músicas presentes o tempo todo nas cenas da festa, da procissão e das narrativas pessoais, também transbordam de significado quando imersas no contexto das cenas e ajudam a criar o espaço/tempo *liminar*.

Como se pode perceber, o espetáculo *Aboiá* não foi previamente concebido e não partiu de um texto dramático pronto, ele foi criado num *processo colaborativo* e nasceu nos corpos dos atores. O *processo colaborativo* surge no Brasil na década de 1990, quando o dramaturgo Luiz Alberto de Abreu começa a sistematizar uma prática de composição de peças de teatro a partir de um processo criativo realizado com um grupo de teatro (ABREU, 2003).

Hoje, em pleno século XXI, em função dos imbricamentos entre dança, teatro e performance, e em meio às infindáveis especulações sobre o “teatro pós-dramático” (LEHMANN, 2007), começa a se delinear um novo rumo para os estudos de dramaturgia. Conceitos como a *dramaturgia do corpo*, a *dramaturgia do ator* e

a *dramaturgia da memória*, começam a ganhar terreno no campo das pesquisas teatrais.

No caso do Arkhétypos, Grupo de Teatro da UFRN, propomos uma investigação acerca dos princípios de composição cênica engendrados num fazer artístico de natureza quântica, daí temos a necessidade de uma nova dramaturgia, uma *dramaturgia quântica*.

O pesquisador Amit Goswami, estudioso da Física Quântica e autor do livro *O universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material* (1998), nos fala da crise que nós, ocidentais, vivemos em nosso dia a dia devido às influências do realismo materialista que insiste em separar consciência (espírito) e matéria (corpo), fazendo questão de atribuir uma maior importância a tudo que seja material.

Um dos principais objetivos das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Arkhétypos é a desconstrução dessa visão dualista do mundo, tentamos dar unicidade ao trabalho do ator, permitindo-lhe os *insights*. Nesse sentido, são realizados sempre treinamentos corporais que buscam reconectar o ator com seu imaginário, dando a este a oportunidade de criar a partir do seu universo referencial, do seu universo arquetípico.

Para se contrapor ao realismo materialista, Goswami (1998) trabalha com o *idealismo monístico*, teoria que desconstrói a dualidade “consciência e matéria”, invertendo o paradigma da física clássica e defendendo que a consciência cria a matéria, e não a matéria cria a consciência. A realidade é incerta e só se concretiza através da observação.

Desse modo, quando se desenvolve um processo artístico de natureza quântica, é de fundamental importância que se trabalhe com um “observador”. Se a consciência cria a matéria, a cena só existe a partir do momento em que ela se manifesta no corpo do ator, sendo deflagrada e tornando-se visível para o diretor e os demais observadores. Assim, a dramaturgia se constrói a partir de outra lógica, uma lógica que se dá de modo não linear, gerada por um espaço-tempo *liminar* o qual permite flutuações quânticas.

No Teatro-Ritual, o ator beira as fronteiras do sagrado e resvala no profano, trazendo para o ato cênico o princípio da complementaridade e gerando no espectador um processo *liminar*. A “transiluminação” do ator gera uma cena viva e pulsante que ativa o imaginário do espectador e transforma o ato teatral num ato ritualístico, num ato de celebração.

Em julho de 2013, o Grupo Arkhéytpos foi convidado para apresentar o espetáculo *Aboiá* em Viena, na Áustria, e na ocasião os atores puderam comprovar que a linguagem do espetáculo é universal. Após a apresentação, as pessoas vinham emocionadas cumprimentar o grupo e dizer o quanto o espetáculo lhes tinha tocado. Uma fala ainda ecoa em nossos ouvidos: “este universo de vocês também é um pouco nosso”.

Esse comentário surgiu outras vezes, dito de outras maneiras, mas sempre carregando o mesmo sentido de identificação e pertencimento. As nossas histórias eram um pouco deles também e foram colapsar do lado do mundo na Universidade de Música e Artes Cênicas de Viena.

Figura 9: Apresentação do espetáculo *Aboiá* em Viena, na Áustria, em (2013)



Fonte: Robson Haderchpek

Quando o Grupo Arkhétypos retornou ao Brasil, o espetáculo já tinha se ressignificado e a experiência nos permitiu comprovar que “as entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e ceremonial” (TURNER, 1974, p. 117).

De algum modo todos estamos conectados, todos fazemos parte do mesmo universo autoconsciente. Somos seres humanos, e por conta disso, possuímos uma conexão especial. Acerca desse assunto, Amit Goswami (1998, p. 44) nos deixa uma provocação:

Submeto à apreciação a ideia de que o senso que temos de uma conexão interior com outros seres humanos é devido a uma conexão especial do espírito. Acredito que computadores clássicos jamais poderão ser conscientes como nós, por que eles carecem dessa conexão espiritual.

O Teatro e o Ritual podem nos abrir as portas dessa conexão e podem nos aproximar de nós mesmos, dos nossos mitos, das nossas histórias e dos nossos processos de *liminaridade*. O Teatro precisa falar à imaginação do espectador e estimular essa conexão do espírito, da alma, tal como coloca Yoshi Oida (1999) na epígrafe do início deste capítulo. Foi com esse propósito que concebemos o espetáculo *Aboiá*, um espetáculo ritualístico, repleto de imagens e potencialmente quântico.

Referências

ABREU, Luís Alberto de. CARVALHO; Sérgio. POSSOLO; Hugo. Dramaturgia de grupo. *O Sarrafo*, n. 2, São Paulo, Gazeta de São Paulo, 2003.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. São Paulo: É Realizações, 2012.

BRITO, Rubens José Souza. O conceito de cena teatral quântica e a criação de uma dramaturgia quântica. In: ABRACE – CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. *Memória Abrace IV. Anais*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 42-43.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.

FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

FEINSTEIN, David; KRIPPNER Stanley. *Mitologia pessoal: a psicologia evolutiva do self*. São Paulo: Cultrix, 1992.

FRITJOF, Capra. *O tao da física*: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

GOSWAMI, Amit. *O universo autoconsciente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

GROTOWSKI, Jerzy. *Por um teatro pobre*. Brasília: Teatro Caleidoscópio & Editora Dulcina, 2011.

GROTOWSKI, Jerzy; POLASTRELLI, Carla; FLASZEN, Ludwik. *O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera Teatro, Perspectiva, 2007.

HADERCHPEK, Robson Carlos. *A poética da direção teatral*: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos. Campinas, SP: [s.n.], 2009. Tese de Doutorado, Unicamp.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Tradução de Pedro Süsskind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIMA, Tatiana Motta. “Grotowski: arte, espiritualidade e subjetividade”. In: ABRACE – CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. *Anais*.

MARIZ, Adriana Dantas de. *A ostra e a pérola*: uma visão antropológica do corpo no teatro de pesquisa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MARQUES, Bernardo; ASSUNÇÃO, Susana. *Babel ou o início simbólico: caminhos para uma pedagogia do sujeito*. Covilhã: LusoSofia, 2009.

NÖTHLICH DE ANDRADE, Luiz Fernando. Liminaridade, loucura e o sagrado em Rei Lear de W. Shakespeare. In: SPERBER, Suzi Frankl (Org.). *Presença do sagrado na literatura: questões teóricas e de hermenêutica*. Campinas: PUBLIEL, 2011.

OIDA, Yoshi. *Um ator errante*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

QUILICI, Cassiano Sydow. *Antonin Artaud: teatro e ritual*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

STANISLAVSKI, Konstantin S. *Minha vida na arte*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

TURNER, Victor W. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ, 1982.



VISIBILIDADES DA CENA DA DANÇA NO CINEMA

Marcilio de Souza Vieira

Neste ensaio, tratamos de desenvolver as primeiras reflexões em torno da dança e do cinema como visibilidades possíveis de se pensar a cena dançada na cinematografia. Tal ensaio apresenta algumas aproximações entre dança e cinema, a fim de discutir a transposição de uma arte originalmente cênica para o suporte cinematográfico, assim como sua própria (re)criação na tela. Esse processo implica na imersão do corpo dançante em novas dimensões espaço temporais, fazendo surgir novas sensibilidades, novas visibilidades desse corpo dançante, assim como novas poéticas e estéticas para a dança.

Este ensaio parte também da pesquisa Visibilidades da cena da dança no cinema (Pibic/UFRN), que tem por objetivos compreender a cena de dança sob a ótica do cinema, identificar na cinematografia partituras coreográficas a partir de filmes e/ou musicais filmados que tratam da dança, bem como reconhecer a presença da dança no cinema e suas contribuições para a cinematografia mundial. Essa pesquisa está ligada ao Grupo de Pesquisa Corpo e Processos de Criação em Dança (CIRANDAR), mais precisamente, à Linha de Pesquisa Corpo e Pedagogia da Dança.

Percebemos nessas interfaces da dança com o cinema um hibridismo de duas formas representativas de comunicação, que pode e deve utilizar a riqueza das suas possibilidades de material expressivo para construir narrativas, discursos, pensamentos e reflexões. O estatuto híbrido da associação entre dança e cinema permite construir um corpo fluido que tem o potencial de alterar e enriquecer nossas perspectivas artísticas/estéticas frente às duas linguagens artísticas pesquisadas.

A partir dessas perspectivas de pesquisa, foi possível, em um primeiro momento, cartografar uma produção cinematográfica que tem a dança como elemento estético. Cabe frisar que tais produções apresentam-se em sua maioria nos gêneros drama, comédia musical e musical, a saber: O Picolino – Top Hat, Gold Diggers of 1935 (Mordedoras de 1935), Sapatinhos Vermelhos, Cantando na chuva, Os embalos de sábado à noite, Dirty dancing, Vem dançar comigo, Moulin Rouge, Canções de amor, Across the universe, Dreamgirls, O fantasma da ópera, Chicago, De lovely, Encantada, Amor sublime amor, Minha bela dama, Cabaret, A noviça rebelde, Hello Dolly, Hair, Grease, Rosas danst rosas, Motion control, Nine, Entre nesta dança, Cisne negro, O poder do ritmo, Flashdance, Dançando no escuro, Footloose, White Nights, O último bailarino de Moe, Ama-me esta noite, Ibéria, Salomé, All that jazz, Amor de dançarina, Carmen, Flamenco, Rua 42, Ritmo louco, Tango, O lamento da imperatriz, Bodas de sangue, Fado, West side history, Meshes of the Afternoon, A Study of Choreography for Camera, Oklahoma, dentre outras produções que tratam dessas visibilidades e interfaces.

Partindo desse contexto, é preciso entender que o cinema contribuiu para a popularização da dança, e esta agregou uma dimensão performativa aos filmes, oportunizando novas visibilidades do corpo dançante.

Interartes: algumas aproximações entre dança e cinema

Existem registros de dança no cinema datados ainda do final do século XIX. Simples gravações de dança, em que a câmera

captava os movimentos para reprodução, sem haver um processo de criação para esta ou uma coreografia específica para a tela.

Alguns autores, a exemplo de Machado (1997), afirmam que a representação da dança no cinema se dá no próprio surgimento dele, por volta de 1894, quando Thomas Edison filma Anabelle's Butterfly. O filme exibia a dançarina Annabelle Whitford Moore executando uma dança similar à de Loie Fuller em Serpentine Dance. A filmagem começava e terminava em um único plano, e a bailarina aparecia girando e esculpindo o espaço, fazendo esvoaçar um figurino que potencializava o movimento dos braços e pernas. Tal movimentação dominava completamente o espaço fechado da tela, imposto pelos limites do enquadramento cinematográfico daquela época.

Cabe frisar que os primeiros filmes de dança eram reproduções curtas de coreografias simples, realizadas num espaço restrito e capturadas por um ponto de vista fixo, determinado pelo posicionamento da câmera de filmagem. Convém ressaltar que, nos primeiros filmes de dança, a coreografia era geralmente realizada num palco de teatro e o ponto de vista da câmera estava fixado no centro da plateia.

A partir dos anos 1900, despontaram diversas realizações na convergência entre a dança e o cinema. Dentre esses filmes, estão a adaptação de obras cênicas para o suporte audiovisual e a criação de coreografias especificamente para a tela.

A partir da década de 1920, o desenvolvimento do filme sonoro possibilitou a sincronização da música com o movimento, oferecendo novas possibilidades de composição para a dança na

tela. Nos filmes do coreógrafo e cineasta Busby Berkeley, grande nome do cinema musical, a dança estava a serviço da câmera cinematográfica, a qual executava verdadeiras coreografias. Conforme Rosiny (2007), esse artista liberou a dança das perspectivas frontais no cinema, além de explorar perspectivas incomuns e manipulações de tempo e espaço.

Busby Berkeley, diretor e coreógrafo norte-americano, iniciou uma série de musicais que, com movimentos de câmera inovadores em cenários grandiosos, revolucionou o tratamento das filmagens de dança. Berkeley inventou, segundo Portinari (1989, p. 256, 257), “o *pas de mille*, ou seja, uma dança para uma multidão de figurantes”.

Outra referência para se pensar as interfaces da dança com o cinema é Fred Astaire¹, que vai diferenciar-se da abordagem de Berkeley quando exigia que a câmera permanecesse imóvel, acompanhando raramente os deslocamentos dos bailarinos, dando prioridade exclusivamente à coreografia. Astaire misturava elementos de sapateado, jazz, cabaré e traços de balé. Nos seus filmes, os números de dança eram perfeitamente integrados na narrativa. Ele buscava controlar a distorção da dança pelo aparato filmico ao menor grau possível.

É a partir de Maya Deren que ocorre uma mudança radical ao se propor uma interface tecnológica entre essas duas linguagens –

1 Fred Astaire, grande dançarino do cinema norte-americano, fazia questão que a câmera nunca focalizasse apenas seus pés, braços ou quadris, enquanto estivesse dançando. Para ele, o efeito estético de sua coreografia dependia fundamentalmente de que o espectador tivesse acesso a todo o seu corpo e não apenas a partes dele.

o cinema e a dança – que não fosse apenas documentação, registro ou simplesmente entretenimento (WOSNIAK, 2006).

Cumpre frisar que foi a partir dos trabalhos cinematográficos da bailarina e cineasta ucraniana Maya Deren² que as interfaces entre dança e cinema foram aprofundadas. Maya Deren já se destacava ao dirigir filmes em 16mm como *A Study in Choreography for Camera* (EUA, 1945), no qual dá ênfase aos elementos fundamentais e comuns ao cinema e à dança: movimento, espaço e tempo.

Foi com um dos seus trabalhos desenvolvidos na década de 1940, que se percebeu uma interação diferente entre dança e cinema, a partir da sua primeira obra, *Meshes of the Afternoon*, de 1943, com codireção de seu marido, Alexander Hammid. Esse filme significou um marco para o cinema experimental e para as relações entre dança e cinema, nas quais a cineasta explorava vários aspectos sensoriais através de passagens quase oníricas. Comentadores dessa obra afirmam que é a coreografia em cena, é um trabalho de investigação do movimento com o olhar da câmera. Com esse filme, Maya Deren utilizava uma forte tendência do cinema: a câmera móvel, possibilitando uma nova forma de fazer cinema.

Outra obra significativa da bailarina e cineasta foi *A Study of Choreography for Camera*. Nesse trabalho, ela conseguiu unir a dança coreografada para a tela às técnicas de edição. Esse filme foi realizado em parceria com o dançarino Talley Beatty e

2 Maya Deren é considerada a melhor e mais conhecida cineasta norte-americana no cinema experimental. Ela marcou o movimento da vanguarda americana na filmagem de coreografias para a tela.

nele aconteceu uma espécie de geografia do espaço baseada no movimento do dançarino, construindo a noção de tempo na obra. Tal obra possui um explícito conteúdo de dança e uma utilização muito bem planejada de técnicas cinematográficas.

A partir das realizações de Maya Deren, dança e cinema formaram uma parceria que se mostrou indissociável, uma vez que a dança contribuiu para o cinema não só esteticamente, mas através do movimento e da criação coreográfica.

Os trabalhos de Deren receberam reconhecimento por unir a dança e o cinema e são hoje conhecidos como *dancefilm* ou *cinedance*³. Para Deren, a dança já não era mais apenas uma ferramenta para a narrativa filmica, como nos musicais ou mais uma possibilidade de registro de movimentos de aparatos tecnológicos, mas uma linguagem que poderia ser incorporada e vivenciada no cinema.

Vemos na obra de Deren uma invasão das especificidades coreográficas e cinematográficas, quando experimenta a montagem como composição coreográfica: desconstruir as figuras coreográficas cuidadosamente concebidas para o espaço de um palco teatral e uma audiência frontal fixa. Tal desconstrução no espaço cinematográfico transforma-se num elemento ativo da dança em vez de ser um espaço no qual a dança tem lugar.

3 A autora Cristiane Wosniak (2006) utiliza a expressão cinedança ou cine-dança para identificar os filmes do gênero musical que se estabeleceu principalmente em produções estadunidenses a partir da década de 1920. O termo *cinedance* ou cinedança que empregamos aqui é trazido como referência aos trabalhos de Maya Deren e de outros diretores e cineastas, os quais utilizam a dança e o cinema como partes de um sistema de dança filmica e não em relação aos filmes musicais.

E o bailarino partilha com a câmera e com a montagem uma responsabilidade partilhada pelos próprios movimentos. O resultado é uma dança fílmica que apenas pode ser executada no cinema (DEREN, 2008).

Deren participou ativamente da revolução advinda do surgimento da câmera 16mm, a qual deu espaço para a produção de filmes como expressões artísticas pessoais. Um dos recursos de edição experimentados pela cineasta, a dupla exposição da fotografia, que permite formatar noções de temporalidade, originou a ideia de montagem como composição, transformando os cineastas em verdadeiros coreógrafos da imagem (SPANGHERO, 2003). Nas palavras da própria Maya Deren, o filme “[...] se move no mundo da imaginação, no qual, como nos nossos sonhos diurnos e noturnos, alguém se encontra, primeiro, num lugar e então, subitamente, em outro, sem ter que percorrer pelo espaço intermediário” (DEREN, 2008 *apud* ROSINY, 2007, p. 22).

Cabe pontificar sobre essa cineasta que o caminho por ela proposto influenciou cineastas, coreógrafos e bailarinos os quais passaram a trabalhar em regime de interdisciplinaridade, o que resultou não só em variados tipos de musicais, mas no lançamento de novas propostas de se pensar e utilizar a dança na tela cinematográfica (WOSNIAK, 2006).

Dentro do universo de Deren, Astaire e Berkeley, vemos uma abordagem da dança ou de elementos coreográficos que, mais do que estar a serviço do filme, constitui-se como elemento significativo para a produção de sentido em dança no cinema. Os artistas supracitados, cada um à sua maneira de lidar com a relação

corpo-câmera, têm em comum a utilização da dança para criar por meio do gesto dançado uma imagem capaz de contaminar a narrativa filmica.

Sendo assim, a câmera “revolucionária” de Busby Berkeley, o “experimentalismo” de Maya Deren e o “perfeccionismo” de Fred Astaire, são embriões do que vai se passar ao longo do século XX entre a dança e o cinema, expandindo este encontro entre essas duas linguagens artísticas.

A partir da década de 1960, ampliam-se as pesquisas sobre dança e cinema, devido também às novas tecnologias. Uma nova geração de coreógrafos (Merce Cunningham, Steve Paxton, Yvonne Rainer, Pina Bausch, dentre outros) e cineastas (Carlos Saura, Darren Aronofsky), buscam um corpo que experimenta novas escritas em articulação com mediações tecnológicas entre dança e cinema. No século XXI, a dança e o cinema interagem com o vídeo, o computador e a internet, abrindo novas formas de colocar corpos e imagens em movimento.

Para compreender a cena de dança sob a ótica do cinema, analisamos, para este escrito, o filme *Cisne Negro*, descrevendo as expressões do corpo presentes nele e seus horizontes estéticos, por entender que ele traz elementos significativos para se pensar a dança, e no filme, o *ballet* clássico, à luz da contemporaneidade.

Corpo e beleza no filme *Cisne Negro*

O filme *Cisne Negro* (*Black Swan*), dirigido por Darren Aronofsky, centra o olhar nas questões acerca do domínio do

corpo, bem como das relações entre técnica, estética e criação no balé, a partir da personagem principal da narrativa. No papel do cisne está Nina, uma bailarina extremamente talentosa, mas perigosamente instável emocionalmente.

O filme estreou no início de 2011 e trouxe à cena o famoso balé Lago dos Cisnes, mas de forma muito singular. Tal filme nos faz refletir sobre a beleza, o corpo e o sacrifício no *ballet* clássico. Nele podemos observar o cotidiano de uma companhia de balé a partir da trajetória de uma de suas componentes, Nina, promovida à primeira bailarina para a tradicional coreografia de Marius Petipa⁴ e Lev Ivanov. Seu desafio era interpretar os cisnes branco e negro, personagens principais da obra, um significando o bem, o outro, seu oposto.

As imagens do filme roteirizado por Mark Heyman, John McLaughlin e Andres Heinz, com fotografia de Matthew Libatique e trilha sonora de Clint Mansell nos põem em contato com uma gama de significações sobre o corpo, o sacrifício, a beleza e a perfeição dos movimentos dançados do balé. Ao discutirmos tal produção de imagens no cinema, observamos que

4 Petipa influenciou decisivamente o Ballet Clássico quando criou coreografias revolucionárias para a sua época. Essa revolução deu-se quando a dança clássica tornou-se mais técnica e seus intérpretes encantavam o público com suas virtuosidades técnicas e artísticas. Criador de ballets como “O Lago dos Cisnes”, “La Bayadère”, “O Quebra-Nozes” e “A Bela Adormecida”, Petipa “[...] mostrou-se um coreógrafo de fecunda imaginação que tanto manejava admiravelmente numerosos conjuntos quanto construía elaboradas variações e inspirados *pas-de-deux* que até hoje provocam admiração” (PORTINARI, 1989, p. 103-104).

As relações entre o visível e o invisível, a interação entre o dado imediato e sua significação torna-se mais intrincadas. A sucessão de imagens criada pela montagem produz relações novas a todo instante e somos sempre levados a estabelecer ligações propriamente não existentes na tela. A montagem sugere, nós deduzimos. As significações se engendram menos pela força de isolamento, mais pela força de contextualização para as quais o cinema possui uma liberdade invejável (XAVIER, 1997, p. 367).

Nas cenas analisadas do filme, percebeu-se que a sequência inicial do mesmo apresenta um sonho em que Nina dança suavemente, em imagem etérea, deslizando nas pontas dos pés em seu vestido branco, tradicional cena dos balés românticos. Tudo vai bem até que ela se depara – imaginando-se como Odette, personagem principal do Lago dos Cisnes⁵ – com o mago Rothbart, que a enfeitiça e a transforma em cisne, assim como o fará, aliás, com as donzelas que a acompanham, as quais permanecerão nessa condição até que a ama encontre um verdadeiro amor. Ao dançar com ele um *pas-de-deux* um tanto amedrontado, Nina desperta abruptamente, mas não se desfaz da fantasia que a perseguirá até o desfecho.

No drama, instigada ao máximo pelo seu diretor artístico (Thomas Leroy) e ameaçada por uma sedutora bailarina rival

5 Considerando a evidência de tais aspectos na trama, nota-se que *Cisne Negro*, ao fazer a releitura do famoso balé clássico, não retoma como motivo principal a história de amor entre um príncipe e uma jovem que se transforma em cisne. A narrativa filmica explora outro assunto: o processo de metamorfose de Nina. O filme acentua situações de limiar psicológico, como realidade e fantasia, consciência e inconsciência, sanidade e loucura.

(Lily), o tênue laço que prende Nina à realidade se desfaz arremessando-a num pesadelo de olhos abertos. Lily é seu duplo oposto, é tudo aquilo que Nina não é: espontânea, divertida, não seguidora das regras e, também, uma bailarina sem absoluta perfeição técnica. Na adaptação de *O lago dos Cisnes* de Thomas Leroy, não importa o perfeito, mas sim o visceral, como ele mesmo afirma, isto é, Nina precisa sentir mais do que pensar, precisa se libertar dessas estruturas opressivas que atrapalham a fluidez de seus movimentos.

Um olhar preliminar identificaria quem representaria o cisne branco e o negro na trama, no entanto Nina é a portadora dos dois personagens, e aí começam seus conflitos internos que não são resolvidos pela sua ideia de perfeição, nem tampouco com o dia a dia de trabalho no balé, permeado por muita disciplina, conflitos, abdicações, dores e sofrimentos e a técnica apurada da bailarina.

Trata-se de um papel que exige a representação de gêmeas opostas, o cisne branco, jovem ingênuo e virgem que se apaixona pelo príncipe e é por ele correspondida, e o Cisne Negro, a maligna, sensual e prodigiosa irmã que rouba o amor do príncipe. Para tanto, Nina precisa buscar dentro de si as pulsões intensas que lhe permitam incorporar aquilo que em si não está na superfície, uma vez que é uma moça completamente devotada ao balé, tímida, assexuada, introspectiva e cerceada pela mãe superprotetora. A narrativa filmica nos leva então a um processo de metamorfose construído com base nos delírios de Nina.

Nessa narrativa entre realidade e irrealidades (evidenciadas no imaginário de Nina), é preciso considerar o corpo e a estética

representados num ideário corporal da personagem configurado na perfeição técnica exigida pelo *ballet* clássico para a representação do Lago dos Cíneos. Técnica essa apreendida por meio de uma rotina extremamente regulada, caracterizada pelos cuidados com o corpo fora das salas de dança, não propriamente em relação à saúde, mas ao desempenho. A magreza se apresenta como requisito para ser bailarina, recurso material e simbólico demarcado nos corpos esguios e nos rostos encovados de alguns personagens.

Assim, parece-nos impossível não considerar a tecnicidade como produtora dos corpos e dos gestos, que no filme podem ser observados na rotina marcada por um extremado domínio de si e por um constante dilaceramento corporal, resultado de intensa repetição de gestos. Entendemos a técnica como um conhecimento prático do manuseio de determinados recursos, a um fazer; visa ao aprendizado do desenhar e delinear das ações do ator-bailarino no tempo e no espaço. A técnica é o ponto de referência do bailarino, é o meio pelo qual ele não se desequilibra mas se organiza. No filme citado, evidencia-se a repetição como uma das características da técnica, a qual está vinculada pela personagem Nina como um meio de aprendizado e não como processo de criação. A repetição quebra a imagem popular de bailarinos como seres espontâneos, revelando suas insatisfações e desejos numa cadeia de movimentos e palavras repetitivas, revela, ainda, a dor e o sacrifício em busca da técnica perfeita.

A técnica do balé e as constantes repetições de movimentos codificados desse gênero de dança levam à disciplina corporal e se apresentam como características importantes, exigindo

um extremado domínio do corpo e de suas paixões para a sua execução, ao buscar constantemente a perfeição técnica, alcançada por meio da necessária instrumentalização corporal proveniente do treinamento diário durante longas horas de aulas, ensaios e repetição de movimentos.

O treinamento corporal intenso exige de seus praticantes uma dedicação quase exclusiva, pois o balé é uma prática bastante individualizada, em que a *performance* depende, em grande medida, de si mesmo. No filme analisado percebemos que Nina dedica uma grande parte de seus dias para o balé, percebe-se sua forte ligação com a dança e com a arte, como se a prática fosse algo orgânico, intrínseco a ela.

O corpo, dessa forma, submete-se a grandes esforços físicos, sacrifícios, abdicações, obrigações, muita dedicação e empenho materializados por rotinas nos ambientes de treinamento e de competição. Essa pedagogia do corpo conforma-o em instrumento de aquisição técnica e estética.

O corpo como visto nos parágrafos acima é, como argumentam Nóbrega e Melo (2006), a condição da existência de técnicas diferenciadas que produzem encantamentos os mais diversos, inclusive levando alguns a fazer das técnicas corporais uma profissão, um projeto de vida, um canal de intervenção na sociedade.

O ideal de corpo no *ballet clássico*, apresentado no filme, é aquele que lidera, estabelece regras, impõe submissão, é jovial, esbanja energia; é o corpo do bailarino profissional, não do amadorismo, é o corpo das vitórias, e os atores-bailarinos representam esse corpo do esforço individual, da conquista.

Em nossa análise, observamos um poder disciplinar no sentido foucaultiano na disciplina desse corpo. Esse poder disciplina corpos e individualidades, impondo uma norma sobre o que quer adestrar e garantindo-se por mecanismos específicos, tais como a vigilância constante na alimentação e na repetição dos movimentos do balé da personagem analisada. No filme, o poder disciplinar aplica-se a fim de disciplinar e normalizar a partir de uma definição de comportamento desejável: Nina erige o sacrifício exigido por essa expressão artística que toma o corpo como suporte e o movimento como seu material.

O poder disciplinar no filme pode ser visto nas práticas repetitivas dos movimentos do balé. Percebe-se que tais hábitos diários repetidos de forma imperceptível vão lentamente adestrando os corpos dos bailarinos. É um poder tão próximo dos indivíduos que eles não têm como evitá-lo. Um poder que se exerce sobre o próprio “corpo” dos indivíduos, intervindo direta e materialmente sobre ele. Esse poder significa o controle diário, sistemático, repetitivo e minucioso do comportamento cotidiano do corpo de cada um no *ballet* clássico.

Ainda no filme é possível perceber alguns dispositivos disciplinares, tais como horário, controle do peso, os quais utilizam a “vigilância” em lugar da punição física e violenta para exercer o seu poder. A vigilância, por sua vez, se funda em “saberes racionais e normativos”. Estes “saberes” sempre visam uma maior eficiência, um maior conforto, mais prazer, mais saúde etc. Isto torna a vigilância algo desejado e não algo odiado. Esta é a maior astúcia da sociedade disciplinar: o poder controlador passa a ser desejado como algo prazeroso (FOUCAULT, 1987).

As vantagens dos “saberes racionais normativos” não podem ser negadas, mas também não podemos ignorar o objetivo desses saberes de produzir “corpos dóceis”; corpos submetidos a um regime de poder. Como argumenta Foucault (1987, p. 118), “[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas”.

A disciplina em *Cisne Negro* é realizada em honra do melhor rendimento e da máxima expressão, o ato sacrificial deve compor-se de algo que simbolize a morte, seja na quebra das sapatilhas, ou na dor e na renúncia incorporadas na bailarina.

A dor aparece como elemento configurador da rotina de práticas corporais como o balé, tomada como imprescindível para a apreensão da técnica e, por esse motivo, sua superação ganha importância para que haja um melhor desempenho. Assim como ocorre no treinamento esportivo, no balé a dor também deve ser esquecida, dominada, sendo o corpo tomado como objeto de controle e manipulação em nome da razão instrumental.

A dor deve ser dominada e mesmo esquecida, pré-condição para a extenuante tarefa de moldar o corpo e potencializá-lo para a máxima *performance*. Breves sequências mostram de modo exemplar o duro trabalho corporal a que bailarinas (e também bailarinos) se submetem diariamente: Nina retira as sapatilhas após o ensaio e seus pés estão sangrando; aparece sendo atendida por uma fisioterapeuta, ou coisa que o valha, única vez em que reclama de dores, ou ainda quando a bailarina em sua casa ensaiava até a exaustão, chegando a quebrar uma das unhas de seus pés.

Fica claro como a dor e o dilaceramento corporal são internalizados pelas bailarinas, que reagem ao sofrimento de forma aparentemente tranquila, inclusive mantendo sempre o sorriso nos lábios, como evidenciados nos fotogramas dos ensaios dos bailarinos do filme ou na apresentação final do enredo. Nesse caso, não seria exagero afirmar que o sorriso que mascara a dor é mais um componente técnico do balé, o qual surge da necessidade de tudo “[...] ser concebido logicamente para dar a impressão de leveza, o que faz a beleza do gesto” (BOURCIER, 2001, p. 117).

Apesar do sacrifício apresentado pela personagem, sua esquizofrenia, luta pela perfeição técnica na representação dos cisnes, percebemos momentos de beleza lírica quando Nina tanto representa um como o outro. É como a própria personagem diz no auge de sua agonia com a morte: “atingi a perfeição”.

Vida e arte se misturam o tempo todo, a ponto de o filme apresentar várias sequências de ensaios de Nina tentando atingir a perfeição para incorporar o cisne negro. Gradativamente, o espectador se depara com a metamorfose física e estética, pois começam a nascer nas costas da citada personagem pedaços de asas negras, como se houvesse a troca da pele pelas plumas do cisne, constantemente gestado por ela.

Gradativamente, Nina vai se transformando no cisne negro, rechaçando seu lado puro e virginal, recusando-se a obedecer às ordens de sua mãe autoritária, e deixando aflorar as componentes recaladas de sua personalidade. Após agredir sua mãe, na véspera de sua apresentação no teatro da Broadway, Nina sente que suas pernas parecem se deslocar, como se uma transformação física

se processasse. Na própria apresentação, quando ela chega ao momento apoteótico de vivenciar a identificação, pela dança, com o cisne negro, vemo-la com asas negras. Ela se metamorfoseou em cisne negro. As asas são projetadas pela sua consciência e, no plano material, por duas sombras projetadas pela iluminação do palco.

Para Nina a liberdade estética surge quando consegue representar os antagônicos cisnes, que representam diretamente o afloramento dos dois lados de sua conturbada personalidade. Sua redenção, ironicamente, vem marcada pelo suicídio, semelhante ao destino da personagem do balé.

A busca pela perfeição da *performance* refletida no filme *Cisne Negro* faz com que a personagem-título sacrifique seu próprio corpo, visto que o objetivo é a perfeição técnica e estética, independentemente do sofrimento, da dor e da morte. Também há a incorporação de um projeto de vida (ser a primeira bailarina) que faz com que tudo seja superado em nome da arte: o sofrimento, o treinamento, as dores, as lesões, inclusive a morte. Como se tudo valesse a pena no momento em que a arte se mostra na forma do espetáculo. Talvez Bourcier (2001, p. 222) tenha razão, e durante o espetáculo a bailarina tenha mesmo,

[...] ao menos por um instante, a ilusão de ter se tornado um ser imortal. Então são esquecidos os longos momentos de ensaio, em que [...] sofreu o adestramento de seu corpo para a aquisição de uma técnica tal que possa apagar qualquer traço de esforço.

Nesta análise foi possível observar que a trilha sonora de Clint Mansell está toda centrada em músicas do universo do balé

(principalmente do famoso balé *O lago dos cisnes*), em momentos apoteóticos dos sonhos de Nina, de suas visões alucinantes, da entrada dos cisnes branco e negro. A trilha sonora revela os estados emocionais da personagem principal. Ela cria, como argumenta Pavis (2005), uma atmosfera que nos torna particularmente receptivos à representação. A música no filme supracitado é utilizada no sentido (o mais geral possível) de evento sonoro – vocal (vozes dos atores), instrumental (músicas usadas pela trilha sonora) e ruidoso (alucinações de Nina) de tudo que é audível no filme (na sala de aula, na casa de Nina, na estação de trem, no palco e na plateia).

Ainda sobre a música, pudemos observar algumas características que a tornam um efeito de acompanhamento em função dos serviços prestados à compreensão das imagens filmicas: criação, ilustração e caracterização de uma atmosfera introduzida por um tema musical, efeito sonoro que, segundo Pavis (2005), tem por objetivo tornar uma situação reconhecível, cria às vezes um efeito de contraponto e ainda uma sucessão de climas evidenciados nas cenas do filme.

Outro elemento analisado são os cenários e figurinos que giram em torno do mundo de Nina e do balé. Pavis (2005) diz serem adereços decisivos para a compreensão da representação. Para o referido autor, o figurino é ao mesmo tempo significante e significado, posto que na cena ele apresenta funções de caracterização, de localização dramatúrgica, de identificação ou disfarce do personagem e de localização do *gestus* global do espetáculo. Em *Cisne Negro*, o figurino potencializa as

características das personagens, sua estilização, dando à cena novas proporções, tornando-o mais dinâmico, plástico e belo, conforme mostrado nas imagens analisadas.

Tutus, malhas, sapatilhas de ponta, barras, araras de figurinos, piano, caixinha de música, são elementos que fazem parte do dia a dia da protagonista do filme. Tais elementos se imbricam com suas fantasias, suas alucinações e seus medos.

Sendo assim, esses elementos, a exemplo do figurino, se ajustam à personagem, afinam sua subpartitura ao experimentar seu figurino e a fazem encontrar sua identidade. Dessa forma, concordamos com Pavis (2005, p. 169) quando pontifica que o “[...] figurino transborda naturalmente para o corpo do ator e tudo que o cerca; ele se integra ao trinômio fundamental da representação (espaço-tempo-ação) iluminando assim seu movimento”.

No *Cisne Negro*, ele deixa de ser um disfarce e torna-se um elemento essencial do movimento dramático da personagem em sua transformação de cisne branco para cisne negro, momento de grande epifania para este pesquisador.

Não é surpreendente que cinema (audiovisual) e dança são dois campos de expressão e de conhecimento que estão, na sociedade contemporânea, estigmatizados apenas como formas de entretenimento, mas este ensaio procurou mostrar que essas duas linguagens podem dialogar e serem refletidas a partir de análises do corpo dançante. Dessa forma, o corpo coreográfico e as novas tecnicidades revelam uma potencialidade para expressar discursos além do dizível.

Fica patente que a importância das obras cinematográficas para o estudo das relações entre o cinema e a dança é indiscutível. Esses filmes marcaram a trajetória do cinema e suas interfaces com a dança e são obras de referência para o estudo da interação entre o corpo e a câmera, pois nos trazem um possível diálogo que aproxima a dança e a inovação tecnológica do cinema.

A partir das realizações de grandes cineastas coreógrafos e de diretores cineastas, dança e cinema, formaram uma parceria que se mostrou indissociável, uma vez que a dança contribuiu para o cinema não só esteticamente, como também através do movimento e da criação coreográfica. A partir da convergência entre dança e cinema, surgem novas formas de compreensão da imagem, do corpo e do movimento, tanto no palco como na tela.

Isso autoriza concluir que, artistas das duas linguagens ora mencionadas têm despertado um interesse mútuo pelos recursos que ambas as áreas podem oferecer quando entrelaçadas.

Referências

- BOURCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. 2. ed. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DEREN, Maya. *Essencial deren: collected writings on film*. Nova York: Documentext, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.

- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; MELO, José Pereira de. Beleza e conflito em Olympia. *PAIDEIA: Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física*, Natal, ano 2, v. 1, p. 25-39, jan. e dez. 2006.
- PAVIS, Patrice. *Análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PORTINARI, Maribel. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- ROSINY, Claudia. Videodança. In: BRUM, Leonel; CALDAS, Paulo. *Dança em Foco: videodança*. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2007, 18-33. v. 2.
- SPANGHERO, Maíra. *A dança dos encéfalos acesos*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.
- WOSNIAK, Cristiane. *Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança: dança, tecnologia e comunicação*. Curitiba: Ed PPGCOM, 2006.

The background of the entire page is a photograph of a person's profile, likely a woman, seen from the side and slightly from behind. She has long, wavy hair. The lighting is dramatic, with strong red and orange highlights against a dark, shadowed background, creating a sense of depth and movement.

POR UM PROCESSO DE CRIAÇÃO SENTIDO E SIGNIFICATIVO¹

Patrícia Leal

¹ O presente artigo foi inicialmente publicado para o II Encontro Nacional de Dança, revisto e ampliado para o I Seminário Internacional de Pesquisa: corpo e processos de criação nas Artes Cênicas.

Perfumes epistemológicos

Sinto o aroma doce de uma xícara de café. O ar perfumado expande minhas narinas, a nuca, o coração e o ventre. Ouço conversas infinitas, distantes, internas, próximas. O cheiro acalma, relaxa, alivia, estou em casa seja aonde for. [...] O aroma é como sono, sonho, real, sutil, efêmero. Tempo que ralenta com a sensação de expansão que enche o corpo de ar; quente, doce, familiar. [...] A xícara cheia, cheirosa, quente. Abraço cúmplice, sabor presente. Deleite, delícia, carícia, lento, lento, lento... o aroma vai dissipando, sumindo, sumindo. Solta a cabeça para trás, esterno aberto sorrindo, indo, indo... Amargo Perfume (LEAL, 2012, p. 40, 50).

Figura 1: Espetáculo Amargo Perfume



Fonte: Carlos Milhor

“**A**margo Perfume” inicia o título de minha tese de doutorado e foi o primeiro processo criativo de uma trilogia que compôs esta pesquisa. Foi uma decorrência do primeiro movimento de pesquisa, cheirar. O olfato iniciou um processo como continuidade de um interesse desenvolvido no mestrado: a respiração. E a partir deste primeiro cheiro, de café, e dos desenvolvimentos em laboratórios de criação, que posteriormente culminaram em mais dois trabalhos – “Intenso”, baseado no sabor do vinho tinto cabernet, e “Variações sobre chocolates”, baseado nas sensações olfativas, gustativas e táteis de chocolates – em conjunto com a docênciaria na graduação em Artes Corporais na Unicamp, é que fui delineando escolhas epistemológicas condizentes e enriquecedoras para meu processo de pesquisa.

O movimento do cheirar impregnou meu texto e minhas escolhas referenciais que, pela característica de amplitude primeira do aroma, trouxeram a um primeiro momento da tese intitulado “Primeiros Perfumes”, uma extensão ampla de referências com um foco comum – nota principal aromática – a relação entre olfato/paladar e as emoções/sentimentos. Essa relação se evidencia em várias áreas do conhecimento como história, literatura, psicologia, neurociências, cinema, educação.

Permita-se o leitor, portanto, neste primeiro momento, provocar o efeito de um buquê aromático por meio desses primeiros perfumes referenciais.

Olfato e paladar são considerados sentidos químicos e estão intimamente ligados e interdependentes. Só para citar um exemplo, quando estamos resfriados e não conseguimos sentir cheiro, temos dificuldade, também, em sentir sabores. Somos capazes de perceber cheiros e sabores através de substâncias químicas presentes nos alimentos e no ar que respiramos (em quantidades extremamente baixas). Olfato e paladar juntos são conhecidos comumente na literatura médica como auxiliares reguladores da homeostase do organismo, no que se refere às sensações de fome, que também dependem de outros fatores como culturais, sociais, genéticos. Outras funções pouco esclarecidas também estão associadas a esses sentidos, como o afeto e o comportamento sexual. Moura e Lopes (2008) apontam o cheiro como um importante critério na escolha de um parceiro, mais importante que a aparência, para as mulheres. A associação entre a beleza e um odor atrativo também acontece.

Na psicologia e até na engenharia de alimentos, encontrei informações, relações e tentativas de classificação de odores e sabores. Neste caso, o olfato é considerado o mais enigmático dos sentidos, as relações entre estrutura química e odor são consideradas inconsistentes. Há vários métodos de classificação de odores, nenhum universalmente aceito. Enquanto a visão trabalha com quatro pigmentos e o tato tem em média uma dezena de receptores, o olfato dispõe em torno de mil receptores moleculares diferentes para distinguir cheiros, o que proporciona mais sensações do que todos os sentidos juntos. Um prato cheio para a expressividade artística!

O olfato também depende da hora do dia, ficando mais sensível em períodos que antecedem as refeições, e isso localiza outras influências importantes, como a cultura, por exemplo. Reconhecido por certos cientistas como menos importante, o olfato permite a um bebê com menos de um ano de idade distinguir o cheiro da mãe e o de estranhos. Também relacionado ao comportamento afetivo e sexual, quando em deficiência, provoca a falta de desejo sexual (DAVIDOFF, 2001; HERCULANO-HOUZEL, 2003; MORGAN, 1977).

O historiador Alain Corbin (1987), baseado em discursos médicos, denomina o olfato como o sentido da afetividade. Duarte Jr. (2001), artista e educador, ressalta que a memória olfativa é bastante marcante no nosso ser-estar mundo, o que parece ser um resquício animal, mas se diferencia no homem por sua dimensão simbólica, pela capacidade do homem de atribuir ao cheiro ou ao sabor um sentimento, uma emoção, seja ela agradável ou desagradável.

Proust (2004, p. 48-49), em sua obra *No caminho de Swan*, primeiro livro dos sete volumes de *Em busca do tempo perdido*, associa uma referência gustativa a um prazer tão grande quanto o amor:

[...] ao voltar para casa, vendo minha mãe que eu tinha frio, ofereceu-me chá, coisa que era contra meus hábitos. A princípio recusei, mas, não sei por que, terminei aceitando. Ela mandou buscar um desses bolinhos pequenos e cheios chamados madalenas e que parecem moldados na valva estriada de uma concha de São Tiago. Em breve, maquinalmente, acabrunhado com aquele triste dia e a perspectiva de mais um dia

tão sombrio como o primeiro, levei aos lábios uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de madalena. Mas no mesmo instante em que aquele gole, de envolta com as migalhas do bolo, tocou meu paladar, estremeci, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem noção de sua causa. Esse prazer logo me tornara indiferente às vicissitudes da vida, inofensivos seus desastres, ilusória sua brevidade, tal como o faz o amor, enchendo-me de uma preciosa essência: ou, antes, essa essência não estava em mim, era eu mesmo. Cessava de me sentir medíocre, contingente, mortal. De onde me teria vindo aquela poderosa alegria? Senti que estava ligada ao gosto do chá e do bolo, mas que o ultrapassava infinitamente e não devia ser da mesma natureza. De onde vinha? Que significava? De onde apreendê-la?

Em filmes como *A festa de Babette* (1988), de Isak Dinesen, *Chocolate* (2000), de Lasse Hallström, *Tempero da vida* (2003), de Tassos Boulmetis, entre outros, cheiros e sabores são associados a fortes emoções, sentimentos à flor da pele, capazes de aproximar ou distanciar as pessoas. Os cheiros e sabores agradáveis são associados a encontros, prazer de viver, alegria, sensualidade... Os desagradáveis são associados a brigas, desprazer, caos, morte, sujeira.

Na obra *Saberes e odores*, o historiador Alain Corbin (1987) apresenta todo um imaginário social nos séculos XVIII e XIX, associando o mau cheiro ao perigo da morte, das doenças e a uma progressiva sensibilização do olfato no sentido fiscalizador e higienista. Igualmente ambientado no século XVIII, na França, o romance *O perfume*, de Suskind (2006), também ressalta os maus cheiros e a busca do personagem Grenouille, nascido sem

cheiro, rejeitado pela mãe, em meio aos peixes, pelo perfume mais perfeito, o que o faz matar e ser amado, venerado e morto por uma multidão enfeitiçada por sua obra-prima.

As associações entre fortes emoções/sentimentos e os perfumes e sabores também evocam momentos políticos, festas, decisões entre poderosos. Mais uma vez, em contextos como esses, segundo Câmara Cascudo (1983), os doces desempenham importante papel facilitador da cordialidade e da concordância.

Incluindo meu próprio contexto participante na pesquisa, percebo cheiros e gostos, extremamente presentes e significativos na vida de uma mulher brasileira com descendência italiana, francesa, portuguesa, cangaceira... povoada de sabores e perfumes e afetos.

A essa altura do texto, o leitor deve estar um pouco sem fôlego em meio a esse atordoante buquê de referências, pois é mais ou menos assim que um aroma entra em nosso corpo, numa referência múltipla, intensa, difícil de definir a princípio. Conforme apreciamos um pouco mais o perfume, podemos perceber com mais consciência, suas notas de fundo.

Contexto e continuidade

Encontrar a relação entre olfato e paladar com sentimentos em várias áreas do conhecimento foi para minha pesquisa de doutorado uma ação posterior à vivência dessa relação a partir da continuidade de minha pesquisa de mestrado e das correlações entre as teorias de Laban e categorias junguianas. No mestrado,

pesquisei uma preparação corporal baseada na respiração, investigando os possíveis resultados expressivos dessa ênfase através da análise das qualidades dos movimentos definidas por Laban. Nesse contexto, a respiração mostrou-se extremamente vinculada à fluência.

O fator fluência determina qualidades de fruição do movimento, graduadas do fluxo livre até o controlado. As qualidades do fator fluência demonstram a precisão do movimento, afetando o controle do movimento para a expressão de sentimentos (LEAL, 2006, p. 57).

Dando continuidade a esse interesse em relação à respiração e à fluência, comecei a investigar o olfato, ainda de forma intuitiva. A fluência no desenvolvimento psicomotor está associada aos primeiros meses de vida e até mesmo a atividades da vida intrauterina, que envolvem, de forma ainda inconsciente, graus de controle e soltura, expansões e recolhimento, como no sugar o dedo ou nos movimentos fetais. Ao nascer, esses movimentos propiciadores da sensação de integração corporal estão bastante relacionados ao mamar e ao respirar, e, dessa forma, também relacionados a sensações olfativas e gustativas integradoras. Para o desenvolvimento dessa sensação de integração, o bebê tem o auxílio dos ritmos orais da sucção apoiados pelos ritmos cardíacos e respiratórios da própria mãe. O ritmo oral está associado ao prazer.

O cheiro da mãe e as sensações de conforto e segurança se refletem numa respiração tranquila e um mamar prazeroso relacionados à fluência livre. Da mesma forma, a recusa do leite e

as sensações de desprazer e desconforto retraem a musculatura e os movimentos da criança em fluência controlada (KESTENBERG, 1975; SERRA, 1990; LEAL, 2000, 2006).

Se observarmos a Tabela VII, da obra *Domínio do movimento*, de Laban (1971), podemos encontrar, associada à fluência a categoria sentimento, definida, segundo Hodgson e Preston-Dunlop (1990), a partir do encontro de Laban com as teorias de Jung em 1912. Em meu doutorado, proponho uma coluna a mais a essa tabela, relacionando os fatores do movimento de Laban aos sentidos.

É importante ressaltar que essas correlações se iniciam numa investigação criativa facilitadora do movimento e não são exclusivas. Isso significa que nem fatores nem sentidos acontecem de forma desvinculada, mas se associam em combinações qualitativas e perceptivas. O que investigamos foi que determinados sentidos facilitam mais a expressão de determinadas qualidades, mas as combinações e as correlações são evidentes e consideradas. Assim como as qualidades dos movimentos se combinam, as percepções se interfaceiam de tal forma que é possível até mesmo haver, segundo Sacks (1998), um consenso dos sentidos, ou seja, os objetos são simultaneamente cheirados, sentidos, vistos, saboreados, ouvidos. Essa correspondência permite a uma pessoa sem olfato, por exemplo, sentir o cheiro de uma flor aovê-la, por associação, pelo consenso dos sentidos.

Por isso, para pesquisar olfato e paladar em suas relações com a fluência, pesquisamos todos os fatores e sentidos, primeiramente, tendo consciência das combinações qualitativas e das associações

sensoriais. Nesse sentido, o segundo momento criativo da pesquisa, “Intenso”, focalizou mais o paladar e, com isso, as percepções tátteis do elemento pesquisado, vinho tinto cabernet, ganharam muita importância na compreensão dos movimentos criados. A concepção cênica final ficou impregnada visualmente pelo vermelho. Da mesma forma, o terceiro momento, “Variações sobre chocolates”, já se iniciou dessa compreensão, enfatizando olfato, paladar e tato.

Voltando à correlação entre olfato e paladar e sentimentos, iniciamos essa pesquisa a partir dos fatores de Laban e das categorias junguianas encontradas em sua obra. Segundo Jung (1974), o sentimento é uma função avaliadora, de julgamento, caracterizada pelo sujeito. Os sentimentos classificam conteúdos percebidos em relação ao mundo, por meio de sensações de gosto, aceitação, rejeição (JUNG, 1974; WHITMONT, 1995). Em Damásio (1996) também encontramos essa característica de avaliação, bem como relações de gosto ou desgosto, contudo mais pormenorizadas em uma diferenciação entre emoções e sentimentos e uma classificação entre sentimentos de emoções e sentimentos de fundo.

A emoção, segundo Damásio (1996), é a combinação de um processo de avaliação com respostas desse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo, e isso resulta tanto num estado emocional do próprio corpo quanto em alterações mentais adicionais. Sentimento é a percepção de todas essas mudanças. Dessa forma, se estivermos conscientes dessas alterações corporais, teremos sentimentos, contudo, nem todos os sentimentos provêm de emoções.

Os sentimentos de emoções acontecem à medida que tomamos consciência das alterações corporais provocadas por uma emoção e pelos pensamentos originados desse processo. São sentimentos de emoções: felicidade, tristeza, medo, nojo e variações destes como euforia, êxtase, melancolia, ansiedade, pânico, timidez (DAMÁSIO, 1996).

Os sentimentos que não são originados por emoções são denominados sentimentos de fundo e surgem de estados corporais de fundo, como o sentimento da própria vida, a sensação de existir. Podem ser agradáveis e desagradáveis e ocorrem com mais frequência. As sensações musculares, articulares, a postura, o tom de voz, são determinados pelos sentimentos de fundo: fadiga, energia, excitação, bem-estar, tensão, descontração, estabilidade, instabilidade, equilíbrio, desequilíbrio etc. (DAMÁSIO, 2000).

Também encontramos em Damásio (1996, p. 178), assim como em Jung, além da questão da avaliação, a questão da subjetividade: “um sentimento em relação a um determinado objeto baseia-se na subjetividade da percepção do objeto”.

O interesse de pesquisa pelos sentidos teve início numa investigação decorrente do mestrado, inicialmente relacionada aos fatores de Laban e, cada vez mais, se aprofundando no olfato e paladar e na relação destes com o sentimento. A transdisciplinaridade apareceu na pesquisa para enriquecer e confirmar evidências e congruências entre olfato e paladar e sentimentos e, posteriormente, degustados os sabores, adensamos as referências fundamentais de sentimento, olfato e paladar para o processo de criação, buscando a compreensão do estado de corpo que essa escolha produz.

Sentimento enquanto estado corporal

Figura 2: Variações sobre chocolates



Fonte: Rodrigo Zanotto

Iniciar um processo criativo pelos sentidos significa sentir. Sentir provém do sabor, do saborear os elementos do mundo, incorporá-los. “O sentir, vale dizer, o sentimento, manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente, ser com significação” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 130).

Focalizar olfato e paladar produz um estado de corpo voltado para o sentimento. O que significa isso? Significa que focalizar olfato e paladar favorece uma maior consciência em relação ao corpo, a partir do estímulo criativo. Ao perceber se um cheiro é agradável ou desagradável, podemos perceber relações entre

postura, articulações, musculatura, atualizar sensações de tensão, descontração, equilíbrio... Voltando a consciência para essa materialidade, aproximamos o intérprete criador dos sentimentos de fundo, substância primordial no processo de pesquisa desenvolvido. Para citar um exemplo:

Quando cheiro o café, o próprio cheirar, o tempo da inspiração e da expiração, esse movimento de expansão e contração do corpo a partir do ar, todos esses elementos são movimentos claros da própria percepção olfativa. De forma semelhante, a gustação depende de movimentos, abrir a boca, chupar, morder, lamber, matrizes de movimento que uso como origem do trabalho (LEAL, 2012, p. 76).

Muitas vezes, determinados estímulos olfativos, gustativos, promovem, também, sentimentos de emoções quando conseguimos desenvolver a consciência em relação a emoções geradas pelo estímulo criativo. Essa consciência, muitas vezes, vem acompanhada por uma série de memórias, lembranças, associações. O trabalho proposto pela metodologia dos sentidos considera essas memórias, mas atém-se às sensações corporais causadas pelos estímulos criativos, num primeiro momento.

Focalizando a sensação, uma função de percepção objetiva (JUNG, 1974), favorecemos o domínio interpretativo criativo em relação ao material produzido nos processos criativos, a compreensão e a valorização do movimento em sua materialidade kinética, suas qualidades, sua relação com o espaço, sua plástica... A partir dessa compreensão e manipulando esse material, chegamos aos sentimentos de emoções de forma consciente ou

inconscientemente. Isso resulta numa possibilidade expressiva mais ampla, à medida que permite ao intérprete acessar pela via consciente sensorial, sentimentos que pessoalmente não poderia, ou que, por qualquer razão, não tivesse consciência, ampliando, assim, a potência simbólica do que poderia ser extremamente pessoal para o coletivo.

Quando percebemos o estímulo olfativo gustativo que estamos usando, estamos utilizando a sensação, quando julgamos o que percebemos, atribuindo um valor de caráter subjetivo, estamos utilizando o sentimento. Olfato e paladar nos aproximam desse universo.

O sabor de uma boa taça de vinho!! Tinto, seco, *cabernet*. Agudo, vertical, levanta a nuca, endireita a coluna, empurra os ísquios no chão. Impregna, fixa, gruda a pele na pele, a língua na boca, o corpo com o chão, com outro corpo. Denso, lento, curtido. Anos para que o sabor fixe, a musculatura se adensa, permanece. Contato, pele, empurra, apoia, enraíza, ganha corpo. O líquido na boca amolece, permite, solta, relaxa, respira. O sabor aparece sutil, a princípio fresco, suave e se avoluma, cresce, denso, amargo madeira, seco, abraço forte que não se esvai. Fica, fica, fica, muda o tempo. Suspende o tempo, o tempo para, ralenta. O tempo do sabor, do saborear, do sentimento (LEAL, 2012, p. 98).

Figura 3: Intenso



Fonte: Juliana Melhado

Interfaces de linguagem artístico-acadêmica

Concernente a uma pesquisa artístico-acadêmica – que se inicia com processos de criação, define a maneira de pesquisar a bibliografia, resultando em propostas metodológicas a partir dos sentidos da percepção –, a escrita desta pesquisa exigiu recursos específicos de linguagem, interfaceando a escrita acadêmica, a prosa poético-imagética, as imagens fotográficas e videográficas.

Pesquisar dança, escrever sobre dança, escrever sobre uma pesquisa que, especificamente, trata de um estado de corpo

consciente como sentimento, cria exigências não apenas em relação às referências escolhidas, às áreas de conhecimento e transdisciplinaridades importantes ao processo, mas também em relação à maneira como apresentar, na tese, todo esse conteúdo pesquisado, a configuração é o próprio conteúdo também.

Já sabendo dessas exigências, a Unicamp permite um formato de tese que chama-se “alternativo”. Esse formato mantém a exigência de escrita qualitativa de uma tese de doutorado, porém com a profundidade de interface de linguagem que uma pesquisa artística exige. Dessa forma, não utilizei numeração entre os capítulos, mas os denominei a partir de referências metafóricas sugeridas pelos sentidos pesquisados, intercalei capítulos mais descriptivos, poético-imagéticos e analíticos, apresentando tanto a pesquisa referencial teórica, a pesquisa criativa, a metodologia resultante como proposição, bem como a análise dos resultados da pesquisa em uma contextualização e reflexão do ponto de vista a partir dos sentidos em relação à contemporaneidade, apresentando ainda um DVD com os espetáculos produzidos, como parte integrante da tese.

Considero a discussão sobre as configurações das teses, dissertações, textos na área de dança, uma das mais importantes. Acredito que ainda estamos no início de um percurso em busca de configurações escritas mais apropriadas para se pesquisar sobre dança. A imagem tem um peso enorme nessa escrita, mas, muitas vezes, ainda é lida como decorativa, as metáforas e poéticas são fundamentais e se aproximam mais da linguagem do movimento, mas ainda são, por vezes, consideradas como acréscimo ou adorno.

Ainda utilizamos modelos e metodologias que muitas vezes desconsideram, descharacterizam a própria linguagem da dança. Pensar na pesquisa criativa em Dança significa compreender a complexidade do conhecimento, que não é compartimentado, mas interfaceado. Contudo, essa escolha precisa favorecer a materialidade de pesquisa com a qual se trabalha. Reconhecer a Dança como área de conhecimento é, antes de tudo, compreendê-la a partir de sua própria linguagem, valorizando seus elementos e buscando, no recorte epistemológico, na tradução em palavras/imagens/formatação, a melhor aproximação no sentido da preservação desses elementos.

Vagueia

A instalação artística, exposta no I Seminário Internacional de Pesquisa: corpo e processos de criação nas Artes Cênicas, parte da trilogia composta na pesquisa de doutorado apresentada – “Amargo Perfume”, “Intenso” e “Variações sobre chocolates”. “Vagueia” sintetiza experiências dos três espetáculos da trilogia mencionada, numa perspectiva mais sensorial. O público é conduzido a experimentar sensações tátteis, olfativas, gustativas, auditivas e visuais, transitando de forma participativa pela memória dos espetáculos, tanto no que se refere a experimentar o processo de criação quanto a apreciar estética, visual, sonora, olfativa e sensorialmente.

Pela perspectiva lenta e saborosa necessária a essa instalação, “Vagueia” pode ser degustada por uma ou até cinco pessoas de cada vez, durante 15 minutos. Além disso, “Vagueia” permite

a participação de monitores locais, de preferência artistas em formação, oportunizando o conhecimento de processos de criação em diferentes configurações. Nesse seminário, participaram os alunos da disciplina de Laboratório de criação coreográfica II do curso de Dança da UFRN.

“Vagueia” permite ao público experimentos sensoriais, aproximando a linguagem da dança e alguns sentidos não comumente experimentados pelo público ao assistir um espetáculo de dança em seu formato tradicional: o olfato, o paladar e o tato. Vaguear, passear, sem pressa, numa perspectiva lenta, saborosa. A apreciação estética se dá não apenas pelo testemunho ocular, mas pela vivência cinestésica, olfativa, gustativa e tátil. Os meandros do processo de criação são compartilhados com o público, interfaceando obra e processo/procedimentos.

Como contribuição às discussões sobre os processos de criação, proponho a multiplicação dos sentidos, a lentidão como proposta de apreciação estética, a aproximação e o entrecruzamento contemporâneos entre apreciador e criador, e o sabor significativo que essa escolha pode germinar em arte e conhecimento de linguagem.

Referências

- CASCUDO, L. da C. *História da alimentação no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.
- CORBIN, A. *Saberes e odores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

- DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAVIDOFF, L. *Introdução à Psicologia.* São Paulo: Makron Books, 2001.
- DUARTE Jr., J. F. *O sentido dos sentidos.* Curitiba: Criar, 2001.
- HERCULANO-HOUZEL, S. *Sexo, drogas, rock'n'roll... & chocolate: o cérebro e os prazeres da vida cotidiana.* Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.
- HODGSON, J.; PRESTON-DUNLOP, V. *Rudolf Laban: an introduction to his work And influence.* Great Britain, Northcote House, 1990.
- JUNG, C. G. *Tipos psicológicos.* Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- KESTENBERG, J. *Children and parents: psychoanalitic studies in development.* New York: Jason Aronson, 1975.
- LABAN, R. *Domínio do movimento.* São Paulo: Summus, 1978.
- LABAN, R. *The mastery of movement.* Boston: Plays, 1971.
- LEAL, P. *Amargo perfume: a dança pelos sentidos.* São Paulo: Annablume, 2012.
- LEAL, P. As relações entre a respiração e o movimento expressivo no trabalho de Chão da técnica de Martha Graham. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- LEAL, P. *Respiração e expressividade: práticas corporais fundamentadas em Graham e Laban.* São Paulo: Annablume, 2006.
- MORGAN, C. T. *Introdução à Psicologia.* São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

- MOURA, T.; LOPES, F. “Questão de cheiro”. *Psique Ciência & Vida*, São Paulo, ano III, n. 26, p. 56-59, 2008.
- PROUST, M. *No caminho de Swann*. São Paulo: Globo, 2004.
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SERRA, M. A. *Empatia: um estudo da comunicação não verbal terapeuta cliente*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1990.
- SÜSKIND, P. *Perfume: história de um assassino*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- WHITMONT, E. *A busca do símbolo*. São Paulo: Cultrix, 1995.

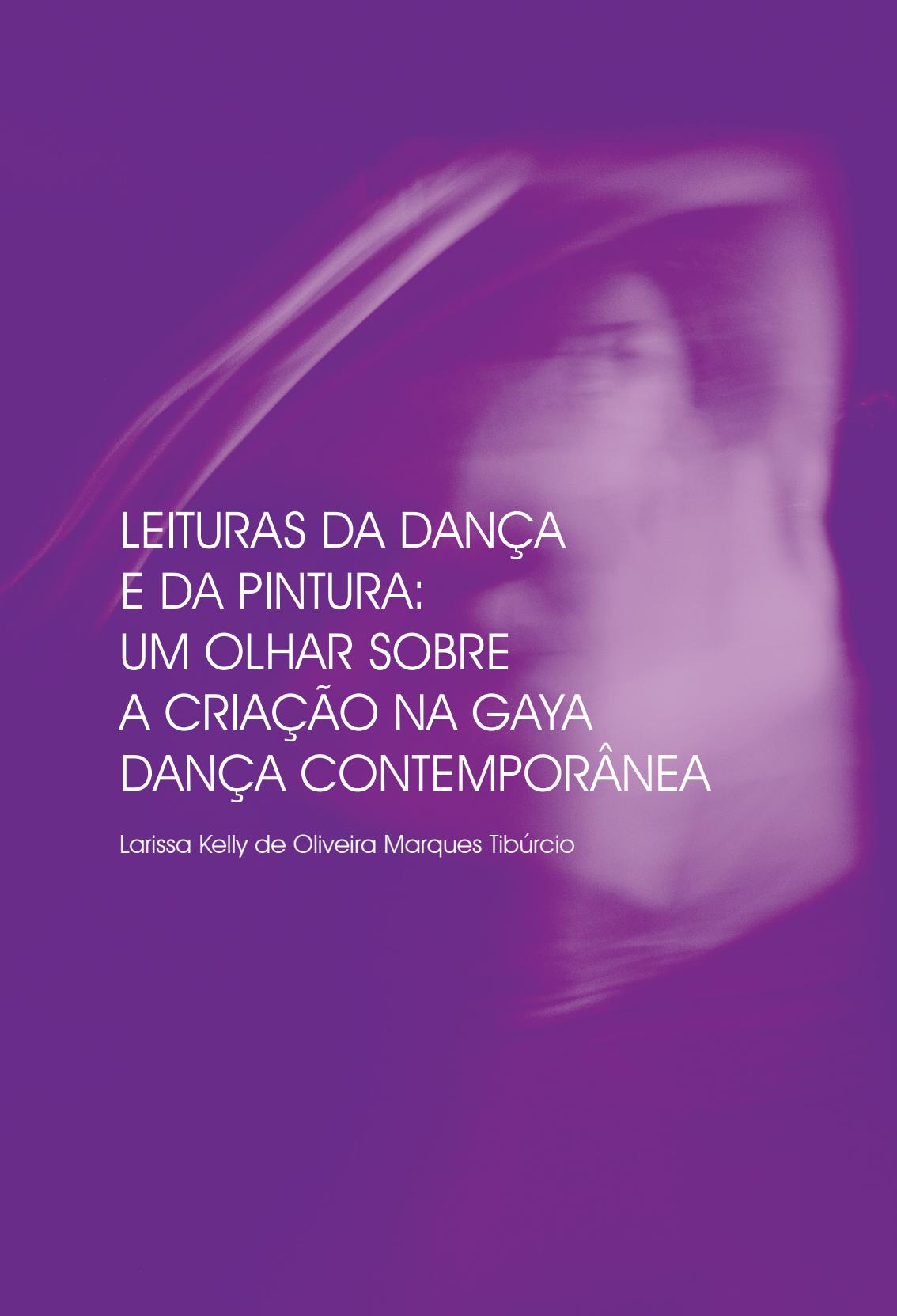
Filmes

A FESTA de Babbete. Direção de Gabriel Axel. Dinamarca/França: PlayArtes Pictures, 1987, 102 min, son, cor. Drama. 35 mm.

CHOCOLATE. Dirigido por Isak Dinesen (Karen Blixen). Intérpretes: Povel Kern; Birgitte Federspiel; Bodil Kjer; Vibeke Hastrup; Hanne Stensgard e outros. 1988. Dinamarca. 1 filme (111 min.), son. color., 35 mm.

CHOCOLATE. Dirigido por Lasse Hallström. Intérpretes: Alfred Molina; Carrie Anne-Moss; Johnny Depp; Judi Dench; Juliette Binoche; Lena Olin; Peter Storemare e outros. 2000. 1 filme (122 min.), son. color., 35 mm.

O TEMPERO da vida. Dirigido por Tassos Boulmetis. Intérpretes: Georges Corraface; Ieroklis Michailidis; Renia Louizidou; Stelios Mainas; Tamer Karadagli e outros. 2003. Grécia. 1 filme (108 min.), son. color., 35 mm.



LEITURAS DA DANÇA E DA PINTURA: UM OLHAR SOBRE A CRIAÇÃO NA GAYA DANÇA CONTEMPORÂNEA

Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio

O contexto da pesquisa

Texto ora apresentado surge de uma síntese das pesquisas que venho realizando no campo da criação em dança contemporânea nos últimos cinco anos, principalmente a partir da experiência como diretora artística e coordenadora da Gaya Dança Contemporânea, desde 2011. Reflete uma curiosidade investigativa, que vem mobilizando a minha trajetória acadêmica no que se refere à pesquisa, e um encantamento pelo pensar acerca do criar.

A Gaya integra um projeto de extensão do Departamento de Artes da UFRN, que completa em 2015 vinte e cinco anos de existência. Há alguns anos, a companhia vem investindo em um trabalho autoral no que se refere à produção coreográfica, priorizando processos de criação em dança que têm no trabalho coletivo e colaborativo entre direção e elenco o cerne das suas elaborações. “O processo colaborativo possui relação direta com a criação coletiva, visto que, em ambos, o corpo coletivo, entendido como o conjunto de pessoas envolvidas na criação, constrói a obra” (CELESTINO, 2014, p. 79). Nesse tipo de processo, horizontalizam-se as funções com uma quebra de hierarquia e, dessa forma, a autoria passa a ser assinada coletivamente. No caso da Gaya, todos (direção, intérpretes-criadores, músicos) participam das discussões e dos encaminhamentos das propostas em vias de elaboração. As criações partem de temáticas eleitas pela própria companhia a partir de um trabalho partilhado de pesquisa em que, direção e elenco investigam, opinam e discutem

juntos a fundamentação teórica que alicerça uma dada criação, os procedimentos de aulas e das técnicas corporais que serão vivenciadas de acordo com a proposta em foco, bem como pesquisam e pensam coletivamente com o apoio de profissionais convidados o figurino, a trilha sonora da concepção, o cenário e a maquiagem. Esse exercício nos permite escutar as várias vozes daqueles que fazem a companhia.

Neste escrito, dirigimos nosso olhar para o processo criativo de elaboração do espetáculo *Almar*, que estreou em 2014. O mar foi o motivo artístico que nos convocou à criação, ao entrelaçar o mundo da pintura e da dança, pondo em diálogo a dança contemporânea e a apreciação de dezesseis quadros pintados entre 1974 e 2013 do artista potiguar Dorian Gray Caldas¹, reconhecidos como as “marinas”, cuja denominação é assumida pelo próprio autor². Esses quadros foram disponibilizados pelo artista em seu acervo particular para serem fotografados a partir de uma visita à sua residência³.

A vasta obra de Dorian compreende incursões pela pintura, escultura, desenho, cerâmica, tapeçaria, poesia e contos,

1 Ao lado de Newton Navarro, Dorian Gray introduziu a Arte Moderna no Rio Grande do Norte. Nascido em Natal-RN, em 1930, seu universo temático é constituído pela atmosfera e o caráter da sua terra, sendo perpassado pela riqueza plástica das fachadas de velhos casarões, dos engenhos em meio aos canaviais, da exuberância de folhagens, flores e frutos da terra, dos motivos folclóricos – bumba meu boi, fandango, congos, pastoril, lendas etc. – e, de modo especial, as marinhas (ONOFRE JÚNIOR, 2010).

2 Essa menção às marinhas é feita pelo próprio artista, ao localizar várias das suas obras que têm o mar como seu foco temático (CALDAS, 2013).

3 Entrevista concedida por Dorian Gray à direção do grupo, em visita a sua residência realizada no dia 19 de março de 2013.

destacando-se, sobretudo, como poeta e pintor (ONOFRE JÚNIOR, 2010). Dentre a sua rica produção, nos aproximamos de algumas pinturas que tinham o mar como seu universo temático. A escolha por esse tema parte de uma identificação da direção e dos intérpretes-criadores com essa referência. O mar atravessa o imaginário do grupo, está nas memórias advindas das experiências aí vivenciadas por mim e pelo elenco. É próximo geográfica e afetivamente de nós, tornando-se o nosso motivo artístico para o desenvolvimento do processo de criação iniciado em 2012. O mar está em mim, no cheiro que exala, na brisa que acaricia e nas suas águas mornas que tanto mergulhei e mergulho na praia de Pirangi do Norte, localizada no litoral sul do Rio Grande do Norte. O mar está na tela de uma das marinhas de Dorian Gray, da qual desde criança escutava minha mãe falar e pude apreciar na sala da casa onde morei. Foram essas tantas impressões que nos seduziram para esse cenário estético.

O encontro com as pinturas de Dorian Gray Caldas

Partimos então para uma entrevista com o artista, a fim de conhecê-lo um pouco mais e interrogá-lo sobre sua relação com o campo da pintura e, especialmente, sobre as suas “marinas”. O encontro foi realizado na própria casa de Dorian, em vinte de março de 2013. Na ocasião, estruturamos algumas questões prévias (GIL, 1999) que conduziram nossa entrevista acerca da aproximação do entrevistado com a pintura e com os movimentos artísticos que o influenciaram, como também sobre o interesse

daquele pela temática das marinas e da sua percepção sobre o modo como se deu a inserção desse tema nas suas pinturas⁴.

[...] Dorian Gray nos revelou que as suas pinturas marinas possibilitam uma reinvenção do mar. Pinta as rochas, os verdes dos morros, o mar ao longe. Não é propriamente uma praia específica que acolhe nas suas telas, mas se utiliza do material que o mar fornece como a areia, a pedra, o registro dos arrecifes para o seu criar (CALDAS *apud* TIBÚRCIO, 2013, p. 2).

Pelo seu dizer, percebemos que o modo de pintar desse artista interroga as imagens marítimas que ele traz para as telas nas suas idas às praias da cidade de Natal e do litoral norte-rio-grandense. O ato de criação aqui não é uma tradução literal de uma imagem apreciada, mas uma transformação e interpretação desse olhar (BARBOSA, 2010).

Ao refletirmos sobre esse ato, consideramos importante compreender o que seria o criar. Ao criarmos, damos uma forma e uma ordenação a algo. Esse ato é de caráter simbólico e reflete uma possibilidade de realizarmos uma ação comunicativa e expressiva (OSTROWER, 2009).

Criamos para transformar, para não enrijecer, para não congelar ou brecar o fluxo do rio da vida. Ao criar, vamos inventando, reinventando, imaginando, sonhando. E, sobretudo, brincando. [...] Criando, vou conhecendo a mim e aos outros, testemunhando informações expressas pelas poéticas corporais em relação amorosa e quase apaixonada com o criado (LOBO; NAVAS, 2008, p. 85-86).

4 O resultado dessa entrevista foi publicado no texto Dança e artes visuais: possíveis diálogos em um processo criativo publicado nos Anais da VII Reunião Científica da ABRACE, 2013.

Ao nos debruçarmos sobre as dezesseis telas comentadas pelo autor, no momento da entrevista, foi possível ler nessas marinas a multiplicidade de sentidos e modos diversos de compor esse mar, o que nos faz lembrar a pintura de Cézanne discutida na obra *O olho e o espírito* de Merleau-Ponty (2004a). No pensar desse filósofo, o pintar de Cézanne remete a essa reinvenção da materialidade das coisas a qual busca arranjar o conjunto das imagens que projeta nas suas telas, constituindo uma unidade da paisagem, reunindo e entrelaçando todas as vistas parciais.

A tessitura do Almar

Após a realização da entrevista com Dorian Gray Caldas, iniciamos uma roda de conversas com o elenco para adentrarmos no processo de criação coreográfica propriamente dito. Conversamos sobre o modo como tinha se dado a entrevista, as impressões causadas em mim e na bolsista de iniciação científica, ao visitarmos a casa do artista.

Partindo da proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2010), que integra o apreciar, o fazer e o compreender arte, socializamos um levantamento bibliográfico pesquisado por todos os integrantes sobre a vida e a obra de Dorian Gray Caldas e apresentamos as dezesseis pinturas selecionadas ao grupo, para que pudessem compreender um pouco do contexto das obras e apreciá-las, observando-as detalhadamente. A autora defende que é preciso aprender a ler uma obra de arte ou o seu campo de sentido, vivenciar o seu fazer e saber contextualizar histórica, cultural e socialmente essa obra como possibilidade de perceber a

nossa cultura, a cultura do outro e relativizar as normas e valores da cultura de cada um. Quando aprecio, produzo sentidos no que observo, sempre implicado pela minha poética pessoal e pelo modo como a obra me toca. Isto é pôr a obra em contexto e não só contextualizar o histórico da obra e do artista. Envolvo-me e sou envolvida pelo que observo. Nessa proposta, Ana Mae (2010, p. 43) nos leva a pensar a criação em arte não como a livre expressão, mas como entendimento, compreensão, “decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte”.

Amparados nessa primeira contextualização, convidamos os intérpretes-criadores a uma apreciação minuciosa das obras em diferentes perspectivas: de perto, de longe, de cima, de cabeça para baixo, como também através do toque, do relato e do desenho do percebido (FERRAZ, 2009).

No decorrer do processo, solicitamos que cada dançarino escolhesse uma daquelas obras com a qual mais se identificasse para subsidiar a construção das suas partituras de movimento dentro da proposta do nosso processo de criação. Deparamos-nos com algumas indagações que acompanharam a elaboração processual das partituras: Quais gestos e frases de movimento foram se descontinuando nos corpos daqueles que vivenciaram essa experiência criadora? Como se deu o modo pelo qual os intérpretes-criadores se interrogaram e descobriram possibilidades de atribuir sentidos à partitura dançada, a partir desse diálogo com as obras apreciadas?

Aqui, nos apoiamos nas contribuições de Rudolf Laban para trilhar esse processo. Laban investia na busca de um corpo

vivo, prazeroso e expressivo, um corpo atento às intenções que atravessam o gesto (TIBÚRCIO, 2010a; MOMMENSOHN, 2006; GUIMARÃES, 2006). No dizer do autor: “O estímulo criativo e a consciência da influência libertadora e vivificante do movimento é tudo o que se deseja” (LABAN, 1990, p. 53). As referências desse estudioso podem orientar a exploração das sequências gestuais as quais irão compondo uma dança, pondo em diálogo os saberes que os alunos trazem inscritos nos seus corpos e as relações que constroem com os saberes pesquisados durante o processo de criação da coreografia.

Destacamos na nossa composição o estudo dos pontos de apoio do corpo⁵ e o estudo dos relacionamentos espaciais⁶ por ele propostos como centrais para a elaboração das partituras coreográficas. Fomos, então, construindo a coreografia, estimulando os intérpretes-criadores a sentir e a descobrir possibilidades de criar, de conhecer a si e ao outro. A coreografia propiciada pela experimentação de modos de se mover e de se comunicar.

Outro aspecto também estudado por Laban diz respeito à conformação espacial dos movimentos. Intentamos provocar uma interpretação das pinturas apreciadas e transpô-las para

5 Os pontos de apoio são as diferentes partes do corpo que apoiamos em contato com a terra, com outro corpo ou objeto. Também pode ser o apoio de uma parte do corpo em outra parte. Dependendo do apoio, o corpo produz na postura pontos de tensão que servem de compensação na eterna busca do equilíbrio (LOBO; NAVAS, 2008).

6 “Em dança, os intérpretes podem se relacionar com o grupo ou com outro intérprete; com o espaço, a luz, o cenário ou o público” (LOBO; NAVAS, 2008, p. 56).

o fazer em dança, construindo uma gestualidade que funde a espacialidade do corpo. Instalou-se dessa maneira uma atitude de atenção que liga o focar do olhar e a presença corporal daqueles que dançam. Lobo e Navas (2008, 2003) expõem que nos desenhos de movimentos, feitos de linhas retas e curvas, podemos pontilar o espaço com nossas articulações ou partes do corpo produzindo formas que irão criando uma ou mais danças.

Para Merleau-Ponty (1994), nós é que arquitetamos o espaço como dimensão da existência. É o corpo que o organiza fazendo surgir uma direção, um trajeto. Ao viver experiências na sua relação com os outros corpos e com o entorno circundante, meu corpo reconhece e “dá sentido às orientações do frente-trás, do acima-abixo” (TIBÚRCIO, 2010b, p. 86).

Paralelo a esse encaminhamento, também trabalhamos com estímulos concedidos pelas palavras “mar” e “onda”. Interrogamos os dançarinos sobre o que essas palavras significavam e pedimos que eles criassem a partir desses significados uma movimentação desenhada espacialmente pelos seus corpos.

A proposição de perguntas para elaboração de uma coreografia pode ser vista no trabalho da coreógrafa alemã Pina Bausch, falecida em 2009. Ela propunha questões aos seus bailarinos de acordo com o projeto predeterminado que tinha para uma dada produção. A partir das respostas recolhidas, tinha o material de base da peça. Os dançarinos formavam séries a partir dessas respostas. A coreógrafa selecionava algumas cenas e utilizava-se do exercício de repetições como instrumento criativo que

possibilitava a reconstrução, a desestabilização e a transformação das próprias histórias dos dançarinos (FERNANDES, 2000).

Dialogando com o pensar de Pina Bausch, também impulsionamos o trabalho por meio das respostas dos intérpretes-criadores. Propomos ao grupo exercícios de improvisação nos quais os intérpretes pesquisassem em seus próprios corpos frases de movimento para elaborarmos a dança. Os elementos cênicos que passaram a compor nossa criação foram surgindo durante as experimentações, de acordo com a temática eleita em torno das marinas. Vale ressaltar que a presença de dois músicos foi fundamental nessa criação, pois a concepção da trilha musical foi sendo gestada a cada ensaio, a cada exploração das células gestuais que foram sendo articuladas para produzir a coreografia.

Em concordância com a historiadora e crítica de dança Laurence Louppé, intentamos uma proposta de criação que investe no fazer da dança como um espaço no qual o corpo dançante funda o ato criativo. Ele é a força motriz que produz a partir da sua “própria matéria e das suas fontes de energias profundas” (LOUPPE, 2012, p. 38) um pensar sobre a própria dança e sobre o mundo. A autora menciona que esse corpo em movimento é, “ao mesmo tempo sujeito, objeto e ferramenta do seu próprio saber” (*Idem*, p. 21).

Esse entendimento do corpo como sistema de referência que explicita um saber, um pensamento, uma expressão, despertou nosso interesse na pesquisa. Foi esse corpo como condição ontológica e epistemológica de existir (MERLEAU-PONTY, 1994) e o qual a dança contemporânea coloca em evidência que almejamos

interrogar e fazer emergir nas várias cenas (denominadas de quadros) que integraram essa composição artística.

O trabalho coreográfico se configurou em oito quadros assim denominados: Quadro 1: “Vem”, Quadro 2: “Poema”, Quadro 3: “Sereias”, Quadro 4: “Ondas”, Quadro 5: “Pescadores”, Quadro 6: “Marinha”, Quadro 7: “Redes”, Quadro 8: “Peixes”. Nos vários quadros, a dança se materializou nos corpos dos dançarinos em uma gestualidade atravessada pelas imagens das pinturas de Dorian Gray, pelas sonoridades nos cantos e nas vozes dos intérpretes e pela musicalidade originada na composição tecida pelos dois músicos que também fazem o elenco em uma melodia dançada e em uma dança melódica. No dizer do filósofo Merleau-Ponty (2004b), a palavra é gesto e é nessa perspectiva que voz e corpo se imbricam em uma unidade que acompanha todo o processo criativo do grupo.

A dança contemporânea se recusa a seguir um modelo exterior e parte de uma ênfase na individualização dos corpos e dos gestos deles gerados (LOUPPE, 2012). Afirma-se na construção da singularidade e autenticidade da pessoa implicada no dançar. Desde o germinar da criação do espetáculo *Almar*, investimos nas idiossincrasias de cada intérprete-criador. As experiências individuais inscritas nos corpos de cada intérprete foram primordiais para mobilizar os ensaios, as experimentações, as explorações e as investigações que permearam o processo de elaboração das coreografias.

Seja quando partimos de palavras desencadeadoras como “mar” e “ondas” e experimentamos possibilidades de transmutar

essas palavras para o elenco, como se observa nas concepções coreográficas da alemã Pina Bausch (FERNANDES, 2000), seja quando lemos e relemos um poema⁷ composto pelo próprio artista Dorian Gray referente ao mar e transportamos fragmentos escolhidos pelos dançarinos para a construção das partituras de movimentos, é na simbologia de cada corpo e na sua força expressiva que encontramos os sentidos os quais se constroem na liberdade inventiva de criação da géstica dançada. Há aqui um aguçar da escuta sensível daqueles que dançam. Como coloca Pedroso (2007, p. 280), os movimentos configurados revelam “um ato de significação, de atribuição de sentidos”.

Além da autenticidade pessoal acima comentada, outros fundamentos presentes na dança contemporânea podem ser citados e foram trabalhados no nosso processo criativo:

[...] a produção de um gesto (e não a reprodução) de um gesto (a partir da esfera sensível individual – ou de uma adesão profunda e cara aos princípios de um outro), o trabalho sobre a matéria do corpo e do indivíduo (de maneira subjetiva ou, pelo contrário, em ação na alteridade), a não-antecipação sobre a forma (ainda que os planos coreográficos possam ser traçados de antemão [...] (LOUPPE, 2012, p. 45).

No caso do nosso percurso de elaboração dos quadros coreográficos, podemos exemplificar esses fundamentos por meio

⁷ Poema “Mar”, criado por Dorian Gray Caldas, que nos foi presenteado pelo artista em 2013.

da concepção de um desses quadros. A pintura⁸ seguinte foi eleita pelo elenco para compor esse momento.

Figura 1: Tela “Marinha”



Fonte: Dorian Gray Caldas, 1984

Realizamos uma leitura dessa obra a partir de um questionamento lançado aos intérpretes-criadores sobre quais as direções espaciais primárias⁹ eles podiam criar ao observá-

8 Pintura intitulada “Marinha” produzida por Dorian Gray Caldas em 1984.

9 A direção é um lugar no espaço que pode ser estudada a partir da relação espaço no corpo e corpo no espaço. Rudolf Laban classificou as direções primárias como aquelas que “percorrem os caminhos de baixo para o alto, da direita para a esquerda, de frente para trás, no centro do corpo ou do espaço determinado” (LOBO; NAVAS, 2003, p. 157).

la e como podiam transpor essa imagem para seus corpos em uma gestualidade dançada. As partituras criadas refletiram uma gestualidade que se pauta nos fundamentos os quais mencionamos acerca da dança contemporânea. Os dançarinos produziram suas frases de movimento pondo em diálogo os seus impulsos individuais e a adesão à imagem apreciada. Não houve uma imposição de formas preconcebidas das frases. Estas se configuraram no decorrer de exercícios de improvisação que mobilizaram a criação.

Lidamos no ato criativo com os acasos, aqui entendidos como acontecimentos não planejados, no entanto, trazendo uma expectativa latente a qual conduz aquele que cria ao encontro dos seus próprios acasos. São “lampejos” que tateamos e que interligam “sugestões, proposições, avaliações, emoções” (OSTROWER, 2013, p. 48). Esses acasos inspiradores conformam, no nosso contexto, uma dança que vai ao encontro da beleza que se traduz na “significação das formas, da harmonia de ordenações, do equilíbrio e da coerência expressiva (PONCARÉ *apud* OSTROWER, 2013, p. 54).

Ainda sobre o acaso, a autora expõe:

Quando ocorre o acaso inspirador, o momento luminoso de compreensão intuitiva, esse “clarão de luz”, ele se apresenta como um fato indiscutível. Ninguém, artista ou cientista, lhe nega o senso de realidade maior, pela ampliação do real. E tampouco nega o sentido quase místico da experiência. Nesses momentos, a pessoa se depara subitamente com seu ser mais profundo, com o substrato de sua sensibilidade e inteligência, num vislumbre de mundos psíquicos, recônditos, assombros,

terrás virgens. São momentos deveras mobilizadores. [...] Há novos apelos, de algo não realizado aspirando a ser realizado, a tornar-se forma e fazer-se compreender, apelos irresistíveis à imaginação criativa. Assim já se esboça em cada chegada uma partida, o começo de outra viagem ao desconhecido, levando para longe, longe e sempre mais longe (*Idem*, p. 33).

Leituras da dança e da pintura

Ao longo dos ensaios, pudemos perceber que esses acasos permearam o processo de criação do espetáculo *Almar*. O processo de criar é um espaço profícuo de formação dos sujeitos ali implicados. Durante o exercitar criativo, tanto para a direção da Gaya como para todo o elenco, estávamos, a todo tempo, realizando escolhas, definindo percursos, recomeçando. Há certamente uma oportunidade de rever nossos pontos de vista, de descobrir modos diversos de se expressar na dança e de aguçar a nossa sensibilidade. O ato criativo nos põe em contato com o imprevisível e o inusitado. Muitas vezes, delimitamos um percurso, e este vai sendo alterado e reordenado no decorrer da construção coreográfica. A criação abriga idas e vindas, trajetos que quase sempre vão se definindo no porvir de cada experimentação.

Nesse sentido, corroboramos Ostrower (2013) quando aponta a criação como caminho de aprendizado, de cada um se conhecer e de se desenvolver. O criar para a pesquisadora é um espaço de realização das nossas potencialidades sensíveis e de expressão da nossa imaginação. É nesse caminhar que a arte se apresenta como possibilidade de transcender a nossa condição frágil de existência

e como possibilidade de amplificar o real instituindo sentidos outros ao vivido.

O acontecer semanal dos ensaios na construção do trabalho *Almar* pode refletir o lugar da arte de transformar uma informação (SAADI, 2007). A cada ensaio nossas escolhas foram estudadas junto com elenco, que opinou, sugeriu o porquê de fazer de uma maneira, o motivo de escolher um dado movimento, o que traduz o modo colaborativo de criação existente no grupo. A cada ensaio nos deparamos com atos criativos que se reinventam, se interrogam e oportunizam o pesquisar constante e a produção de saberes. Dessa maneira, os ensaios são espaços de construção de reflexões provisórias de conhecimentos instáveis e incertos (ARAÚJO, 2012). Há, portanto, uma produção de conhecimento que acompanha os processos de criação e os alimenta cotidianamente.

Outra leitura que conseguimos elucidar a partir desse processo criativo foi o fato de que, ao recorrermos às memórias dos intérpretes-criadores, admitimos que o processo de criar inclui os sentidos culturais peculiares do indivíduo que o realiza, transformando-o e provocando transformações em quem aprecia o que foi produzido (OSTROWER, 2009; SALLES, 2007). O que criamos está sempre implicado e imbricado pelo outro, e essa compreensão é importante para que não adentremos no campo do individual e do hermético (TIBÚRCIO, 2005), produzindo somente para nós mesmos ou partindo para o outro extremo, ou seja, reproduzindo sem a devida reflexão acerca desse caminho. Robatto (1994) argumenta que, para almejarmos uma forma de expressão artística abrangente e autêntica e que tenha uma projeção

universal, é fundamental partirmos da nossa própria realidade, o que convoca o encontro com a nossa identidade cultural.

Essa leitura coaduna com o paradigma da nova história, na qual os historiadores passam a se preocupar com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social, história das mentalidades coletivas, dos discursos (BURKE, 1992). Uma história do corpo e da palavra enunciadora, outro modo de escritura da história (CERTEAU, 2008).

Buscamos oferecer, nesse e em outros trabalhos criativos já produzidos na Gaya, um ambiente de acolhimento no que se refere às respostas que o elenco elaborou quando em exercícios de improvisação e construção das cenas (quadros) em composição. Compartilhando com o que é posto em discussão por vários autores acerca da dança contemporânea, entendemos o corpo do intérprete-criador como aquele que propõe possibilidades e não se vincula a padrões dominantes que determinam modelos fixos de se fazer dança. Corpos em fluxos de transformação (KUNIFAS; INFANTE, 2012).

Nesse sentido, as respostas corporais concedidas pelos dançarinos aos exercícios que propomos no decorrer dos encontros admitem a imprevisibilidade dos movimentos que irão surgir, movimentos que podem vir a ser, em oposição a movimentos predeterminados. O vocabulário criado emerge durante o processo criativo (AGUIAR, 2007) e revela os processos de subjetivação implicados na construção coreográfica. Podemos dizer que cada dançarino anuncia um sentido muito peculiar ao que cria. Invoca uma razão que entrelaça o seu mundo de

experiências e as experiências do outro, que, no nosso contexto, diz respeito a esse mundo vivido e expresso na pintura de Dorian Gray e dos integrantes da Gaya Dança Contemporânea.

O diálogo produzido com as pinturas de Dorian Gray Caldas produziu um conhecimento germinado a partir da intersecção de dois mundos: o mundo desse artista e o mundo dos intérpretes-criadores, que ao interpretarem essas obras duplicam e ampliam a possibilidade de significar a existência através desse encontro com o que é visto e lido por cada intérprete.

Imbuídos nesse compartilhar, entendemos que o estudo foi relevante por buscar revelar os sentidos da experiência vivida pelos intérpretes-criadores de tornar visível e fazer pensar por meio dos gestos de dança criados o que é apreciado nas telas de Dorian Gray. Os dançarinos tiveram oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a obra desse artista e criar no espaço dessa linguagem poética da pintura outra poesia que se configura nos movimentos dançados. Como afirma Rodrigues (2005), eles se formam e se transformam nesse ir e vir. Quando vão ao encontro dessas telas, entrelaçam visão e movimento, juntam-se àquelas. Para Merleau-Ponty (2004a, p. 16), “o mundo visível e de meus projetos motores são partes totais do mesmo Ser”.

Compreendemos que essa pesquisa pôde também contribuir para pensar no ato da criação em dança contemporânea como um processo aberto, que acolhe referências de linguagens artísticas diversas como a pintura e a dança e as coloca em um entrecruzamento em que, uma e outra se fazem e se refazem, nas

descobertas e experimentações de si que os intérpretes-criadores vivenciam durante o processo criativo.

A dança e a pintura são amplificadas no que se refere ao seu campo de sentido no diálogo que estabelecem entre a linguagem da primeira e as vozes do silêncio da pintura, como afirma Merleau-Ponty (1994). Assim, a investigação ora anunciada é significativa para a produção do conhecimento em artes, ao favorecer a interação entre essas linguagens artísticas, reunir e soldar as visões parciais, unir existências que de outro modo talvez nunca se dessem ao encontro. Em *O olho e o espírito* (2004a), o autor acima citado traz esse pensar ao se referir à pintura de Cézanne. Para Merleau-Ponty, o pintor constrói uma imagem. “Cabe esperar que essa imagem se anime para os outros. Então a obra de arte terá juntado vidas separadas” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 136).

Entendemos que esse universo de comunicação que entrelaça imagens e movimento contribui para operar outra racionalidade que embaralha os pensamentos e ideias, permitindo viver a experiência sensível do corpo (NÓBREGA, 2010). Somos transportados para outras possibilidades de leituras do real, transformando-se e transmutando nossas compreensões do vivido, multiplicando o gerar de sentidos nessa experiência estética de viver a pintura e apreciar a dança, ou ainda, de viver a dança e apreciar a pintura.

Desse modo, pôr em interface a dança e as artes visuais pode nos conduzir a um olhar mais atento para esse mundo das imagens e suas possibilidades de transmutar-se em uma dança geradora também de imagens nos corpos em movimento. Temos

necessidade do exercício de observação diante dessa exacerbação de estímulos visuais que povoam a contemporaneidade (FERRAZ, 2009). Atentar, refletir, encontrar relações que nos seduzem, favorece a apropriação crítica da arte e a identificação e valorização das produções artísticas.

Cohen (2006) ressalta que a criação, no contexto artístico contemporâneo, nem sempre conflui para um produto final, o que implica uma abertura ao improviso e ao acaso. É dessa maneira que caminhou e vem sendo pensado o processo de produção artística da Gaya nesses últimos anos. Cada trabalho montado tem sempre algo de inacabado e funda espaços para que a criação em dança instaure sentidos outros os quais redimensionem a cultura, instituem novos valores e atitudes mais colaborativas e afetuosa entre aqueles que estão envolvidos na criação, a saber: intérpretes e plateia.

Referências

- AGUIAR, Daniella de. Dança contemporânea: o dançarino pode ser apto para tudo? In: MENCARELLI, Fernando (Org.). REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4.: Abrace 10 anos: avaliação de um percurso e perspectivas. *Anais*. Belo Horizonte: Fapi, 2007.
- ARAÚJO, Antônio. A cena como processo de conhecimento. In: RAMOS, Luiz Fernando. *Arte e ciência: abismo de rosas*. São Paulo: Abrace, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- CALDAS, Dorian Gray. Entrevista concedida à diretora artística do grupo (2013).
- CELESTINO, Phelippe. Por uma dramaturgia colaborativa. *Revista do Centro de Artes da UDESC*, n. 11, abr. 2014.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FERNANDES, C. *Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetição e transformação*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUIMARÃES, M. C. A. Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Org.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.
- KUNIFAS, Cinthia Bruck; INFANTE, Mônica. Movimentos de um processo de criação coreográfica. In: PEREIRA, Antônia; ISAACSSON, Marta; TORRES, Walter Lima (Org.). *Cena, corpo e dramaturgia: entre tradição e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2012.
- LABAN, Rudolf. *Dança moderna educacional*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LOBO, L.; NAVAS, C. *Teatro do movimento: um método para o intérprete criador*. Brasília: LGE, 2003.

LOBO, L.; NAVAS, C. *Arte da composição: teatro do movimento.* LGE, 2008.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea.* Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A dúvida de Cézanne. In: *O olho e o espírito:* seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Conversas 1948.* São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

MOMMENSOHN, M. Corpo trans-lúcido: uma reflexão sobre a história do corpo em cena. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Org.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.* São Paulo: Summus, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Uma fenomenologia do corpo.* São Paulo: Livraria da Física, 2010.

ONOFRE JÚNIOR, Manoel. *Traços para um retrato de Dorian Gray,* 2010. Disponível em: <<http://www.ubern.org.br/?p=1835htm>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação.* 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística.* Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

PEDROSO, Júnia César. A percepção do corpo cênico em Klauss Vianna e Merleau-Ponty. In: MENCARELLI, Fernando (Org.). REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4.: Abrace 10 anos: avaliação de um percurso e perspectivas. *Anais.* Belo Horizonte: Fapi, 2007.

ROBATTO, Lia. *Dança em processo*: a linguagem do indizível. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. *Bailarino, pesquisador, intérprete*: processo de formação. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

SAADI, Fátima. Dramaturgia em dança: estratégias de colaboração. In: NORA, Sigrid (Org.). *Húmus*, 3. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado*: processo de criação artística. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. *A poética do corpo no mito e na dança butô*: por uma educação sensível. 2005. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. Rudolf Laban e o estudo coreológico: possibilidades para o ensino da dança. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). Seminários de dança 3: *algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra, 2010a.

TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. O corpo e o espaço no contexto das cenas artísticas: diálogos com a dança butô. In: RENGEL, Lenira e THRALL, Karin (Ed.) *O corpo em cena*. São Paulo: Anadarco, 2010b.

TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. Dança e artes visuais: possíveis diálogos em um processo criativo. In: Reunião Científica da Abrace, 7.: Arte da Cena: a pesquisa em diálogo com o mundo. *Anais*. Belo Horizonte: Memória Abrace, UFMG, 2013.

TREINAMENTOS DE RESISTÊNCIA EM PERFORMANCE

André Luiz R. Bezerra

Como os performers treinam? Como o processo criativo em performance se articula na visão de um treinamento? O texto que ora propomos tem como foco uma discussão sobre tais questões. Concentramo-nos, sobretudo, nos apontamentos sugeridos pelo grupo Corpos Informáticos e pelo trabalho da trupe La Pocha Nostra, coordenada por Guillermo Gomez-Peña, através de seus mais recentes trabalhos publicados que dão conta das práticas, visões e metodologias evocadas em seu caminho dentro da performance arte. Nesta discussão, buscaremos ainda levantar algumas perspectivas conceituais, no que condiz com a reorientação do olhar sobre determinados conceitos desenvolvidos na própria linguagem da performance arte, desde o questionamento de sua forma, passando pela definição de origem dessa linguagem artística, até noções discutidas sobre a prática do performer.

Cruzando bordas: bordando perspectivas em performance

É sempre redundante e importante lembrarmos, para efeito de discussão, que as práticas na performance arte, assim como diferentes visões detidas sobre os limites e abrangências desse conceito, são múltiplas e diversas. Mesmo ao tentarmos nos referir a um traçado histórico de seu desenvolvimento, são muitos os pontos que provocam divergências entre teóricos, dependendo da noção de performance que abordem para construir essa percepção de quais fenômenos se enquadrariam ou não em sua prática.

A multiplicidade das práticas em performance arte estende o espaço histórico de alcance desse conceito a pontos diversos,

partindo da proposição de RoseLee Goldberg (2006), que traça uma proto-ontologia da performance arte nas vanguardas artísticas do início do século XX, como o Dadaísmo, ou o surrealismo. Podemos ainda nos defrontar com diversas perspectivas de surgimento da performance arte para diferentes contextos socioeconômicos, como no caso do Brasil, onde grandes referentes da criação artística como Flávio de Carvalho, ou mesmo o Grupo Rex, apontado por alguns críticos como o Fluxus brasileiro, direcionam diferentes paisagens para uma história da performance.

Diana Taylor (2011), diretora do Instituto Hemisférico de Performance e Política, e professora da Universidade de Nova York, com foco de pesquisa na performance arte na América Latina, reitera esse ponto acrescentando uma prerrogativa interessante a nossa discussão. Como aponta Taylor (2011, p. 10):

[...] Maris Bustamante y Mónica Mayer,表演者 mexicanas, trazan sus versiones de performance en México en la trayectoria que va desde la llegada del surrealismo a dicho país, el desarrollo del arte no-objectual, y la inclusión del performance en la currícula de la Academia de San Carlos (1972).¹¹ Teóricos como Josefi na Alcázar, Fernando Fuentes, y Antonio Prieto ofrecen historias de performance en México mientras que otros trazan las genealogías de estas prácticas en sus respectivos países. En Brasil podríamos pensar en precursores como Flavio de Carvalho que trabajó en los años treinta, y en artistas como Hélio Oiticica, Lygia Clark o Denise Stoklos. Como nos recuerda Rebecca Schneider, siempre hay que hablar en plural al referirse a las historias del surgimiento del *performance art* para no fetichizar la noción de orígenes, prácticas específicas y autoría.

O ponto levantado por Taylor, a partir da observação da teórica Rebecca Schneider, é enriquecedor para esta discussão, pois ao apontar por uma retirada do foco de origem da performance para histórias da performance arte, desloca o objeto conceitual para o mesmo nível de processo de suas práticas, ou seja, reflete sobre o termo pensando como processo não totalizável, mas que se desenvolve e amplia em cada contexto e a partir das práticas dos corpos que atuam nestes corpos. Para pensar nesses termos, como discute a própria Schneider (2011), para além da localização histórica com relação a origens, ou fixação conceitual de definição, é importante refletir e observar que a performance permanece.

Eleonora Fabião (2009a) aponta um interessante recorte em uma entrevista cedida por ela sobre o campo da performance arte. A ideia traçada pela autora circunda uma perspectiva de olhar sobre a história que relativiza o conceito e sua origem, um olhar sobre as ações em performance que não permite que o próprio conceito se fixe. E nesse espaço acaba por aproximar-se de Schneider, ao concluir que, a despeito de como definimos o campo da performance, é importante denotar quais práticas se denominam como tal ou podem ser percebidas nessa via de compreensão, continuam e ganham espaço no cenário da arte contemporânea.

É ainda interessante pensarmos que no caso da performance arte a tentativa de um olhar histórico, ou um discurso histórico, no sentido de uma evolução da linguagem, seja uma perspectiva falha sobre o tema, devido a sua vasta amplitude de práticas e ações. Seria talvez mais preciso tratarmos de uma “volução” da

performance, termo definido por Fernando Aquino e Maria Beatriz de Medeiros (2011).

“Volução” trata de uma distinção relativa à ideia de desenvolvimento originada do termo evolução, abarca a ideia de “processos em voluta, em espiral, rodando sem objetivo, sem jamais atingir o centro, sem jamais manter um só movimento” (MEDEIROS, 2011, p. 15). Assim, para pensar performance, poderíamos deixar à parte a ideia da formulação de uma estrutura histórica de origem e desenvolvimentos, para pensar num espaço de movimentos, envolvimentos, cujo objetivo não se identifica na continuidade de expansão da linguagem a partir de um centro, mas na própria ação que gira, que se joga.

Se demonstra nessa discussão que apontamos sobre a visão de uma história da performance, no cerne de uma evolução e origem, a estratégia de resistência da performance em seus trabalhos artísticos, o “jamais manter-se em um só movimento”. Essa proposição acaba por contaminar a esfera conceitual e acadêmica de pesquisa sobre essa linguagem, ou seja, ao estabelecer-se como espaço de resistência e questionamento, a performance torna seu método a impossibilidade de síntese. Como aponta Fabião (2009b, p. 237):

[...] Esta é, a meu ver, a força da performance: turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo. Esta é a potência da performance: deshabituar, des-mecanizar, escovar à contrapelo. Trata-se de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido, de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que

disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial.

Assim, a performance arte, nos múltiplos trabalhos desenvolvidos e traçados por performers em todo o globo, tenciona-se como um campo de experiências que não podem ser resumidas a um único ponto, ou cujo determinado ponto não pode ser reduzido com relação ao levantamento de outro. Resistir como modo de não totalizar, e totalizar quando essa ação possa se tornar resistência, um esforço paradoxal, que toma a possibilidade de uma história da performance arte e a revela apenas como possibilidades de discursos que podem ser afirmados segundo esse(s) ou aquele(s) precedente(s).

Sobre esse quesito é importante levantarmos duas perspectivas construídas para pensar a performance por Maria Beatriz de Medeiros (2008), a partir de reflexões levantadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari, no que diz respeito à conjunção de dois fatores que preponderam na performance. A primeira ideia condiz com a reflexão sobre o conceito de “ciência nômade”, a qual Deleuze e Guattari levantam em *Mil Platôs* (1991).

Deleuze e Guattari partem do conceito de “ciência menor” de Michel Serres, o qual descreve-o como um espaço que deriva em grande parte da física atômica, sendo um tipo de ciência que, distante de se organizar segundo um “modelo régio ou legal definido pela História” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 19), orienta sua percepção através da afirmação da heterogeneidade,

e afirma seu modelo no devir, no espaço de possibilidades gerado por encontros não projetáveis.

A partir desse conceito, pensam na ideia de uma “ciência nômade”, um modelo de ciência cuja base se articula no deslocamento de acontecimentos, que se organiza de maneira excêntrica, ou seja, cuja perspectiva não pode se manifestar a partir de um centro regulador, mas apenas a partir da admissão de uma variação contínua, de uma passagem ao limite e além deste, dado que sua base toma como método o próprio devir.

Maria Beatriz de Medeiros propõe uma aproximação entre a compreensão de “ciência nômade” e a própria performance arte:

[...] Ainda, com Deleuze e Guattari, em Mil platôs, podemos dizer que a arte sempre foi uma ciência nômade. A arte, mas como rasgo maior diríamos que a linguagem artística performance, é, atualmente e desde seus primórdios, a “ciência nômade” por excelência, pois ela vem revertendo o tranquilo mercado econômico onde a arte se instalou confortavelmente. Ela é ciência nômade, ela se quer carícia (IRIGARAY, 1997) e carinho. Nela, subjetividades se dão no respeito recíproco (MEDEIROS, 2008, p. 25).

Retoma-se, dessa maneira, a proposta anteriormente levantada que se refere à performance arte como espaço onde a totalização do processo é “resistida”, onde se torna mais importante produzir variação contínua como maneira de não anular a experiência e a percepção do outro, pois o devir da experiência de cada sujeito diante de determinado acontecimento, ação, não se pode igualar aos demais, aponta-

se dessa maneira num espaço excêntrico de respeito recíproco, de múltipla afetação, onde encontra-se, parafraseando Lourenço Mutarelli, a arte de provocar efeitos sem causa.

A ideia se coloca na modificação provocada pelo pensamento de uma “ciência nômade”, na qual os regimes de compreensão e elaboração conceitual deixariam de ser teoremáticos para tornarem-se problemáticos. A questão teoremática da ciência régia se compõe num esforço para a anulação dos movimentos acidentais ou intuitivos do objeto, para dessa maneira torná-lo um elemento fixo no que diz respeito a sua estrutura, sua composição, suas interações.

Já o modelo problemático traz à tona outra possibilidade à questão teoremática, nele as figuras são consideradas pelas suas “secções, ablações, adjunções, projeções” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 26). Na problemática não se vai “de uma essência estável às propriedades que dela decorrem por dedução” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 26), mas do problema aos acidentes que o desestruturam, aos interstícios que o movimentam, as lacunas que o sustentam, ao incêndio que o arquiteta. Ainda para esses filósofos, no modelo problemático “[...] se caminha de um problema aos acidentes, aqui existem deformações, transmutações, passagens ao limite, operações em que cada figura designa um ‘acontecimento’ muito mais que uma essência” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 26).

Medeiros vai novamente partir desse ponto para pensar que numa derivação da própria capacidade de chamar a performance de uma “ciência nômade”, está a implicação de assumi-la como

espaço problemático, um espaço no qual o acontecimento é compartilhado entre subjetividades, é intersubjetivo e plural em suas diferenças de percepção, de sensação, de carícia. Para essa autora, “o significado de uma performance depende de um reconhecimento de si no outro. O toque tenta sentir o outro. A carícia que é permuta efetiva” (MEDEIROS, 2008, p. 27).

Pensar a performance como ciência nômade e problemática, espaço de variação, transição, adjunção, fissura, quebra e todo revés, e outros movimentos. Essa afirmação que sugere o movimento paradoxal da performance, apontado seu caráter problemático, sugere uma questão, a qual tomaremos neste texto para finalizar essa construção crítica e conceitual da performance arte que desenvolvemos neste artigo, qual seja, como se sustenta esse modelo de compreensão da performance arte, se o seu próprio método é de resistência?

Para pensar tal questão, é crucial que tracemos em nosso olhar uma passagem de um paradigma aristotélico de um princípio da contradição no qual duas proposições que contradizem uma a outra não podem ser ambas verdadeiras ou falsas, organizando assim a tensão entre as duas no pressuposto lógico endurecido, ou mesmo de um paradigma hegeliano, pensando na síntese entre as duas proposições que se contradizem, numa dialética das formas, para pensarmos esse olhar sobre a performance num paradigma da paralaxe.

O filósofo contemporâneo Slavoj Žižek, em seu livro *A visão em paralaxe* (2009), procura pensar de que forma organiza-se em nosso tempo o que ele chama de uma visão em paralaxe, título do

seu trabalho, um paradigma de visão que se articula não sobre os tensionamentos de modelos contraditórios, ou mesmo dialéticos, mas sim sobre as diferenças.

Para refletir sobre essa proposição, Žižek argumenta a partir do filósofo e crítico literário japonês Kojin Karatani, especificamente em sua reflexão sobre as antinomias discutidas por Immanuel Kant (1994) em sua obra *Crítica da razão pura*. As antinomias kantianas propõem uma perspectiva de pensamento em que ambas as proposições que se contradizem são racionalmente defensáveis em suas bases e derivações.

A partir desse ponto, Žižek (2009, p. 177-178) traz o olhar de Karatani para a sua discussão:

[...] Karatani começa com a pergunta: qual é a resposta adequada quando nos defrontamos com uma antinomia no exato sentido kantiano da palavra? Sua solução é que devemos renunciar a todas as tentativas de reduzir um de seus aspectos ao outro (ou, mais ainda, a encenar um tipo de “síntese dialética” dos opostos). Pelo contrário, é preciso afirmar a antinomia como irredutível e conceber a questão da crítica radical não como posição determinada e oposta a outra posição, mas como lacuna irredutível entre as posições – o interstício puramente estrutural entre elas. A postura de Kant, assim, é ver as coisas “nem de seu próprio ponto de vista, nem do ponto de vista dos outros, mas encarar a realidade que é exposta por meio da diferença (paralaxe)”.

Dessa forma, ao pensarmos num paradigma da paralaxe poderíamos encontrar para a ciência nômade e problemática da performance um espaço de “crítica radical”, onde não existiriam contradições em seu método resistente, mas seria este mesmo uma

perspectiva excêntrica de lidar com as diferenças não excludentes entre cada proposição, considerando sua singularidade não como status de uma forma que predomina sobre outras, e sim como movimentos de diferenças entre espaços defensáveis, propondo, como na leitura de Žižek, uma paralaxe, o deslocamento das perspectivas sobre os objetos.

Esse apontamento sobre o conceito de paralaxe, o qual traçamos associadamente à performance, permite ao performer não tematizar o objeto de que trata, não percebê-lo como objeto em si, mas defrontar-se com a investigação de discursos sobre o objeto, linhas constitutivas de uma rede que articula sua compreensão, seus usos, suas ações, seu(s) espaço(s)-tempo(s), suas formas e de-formas.

Essa travessia traçada por nós até este ponto, no que diz respeito à performance arte, leva a uma questão mais básica: como o performer articula essa “crítica radical” no seu processo criativo? E talvez mais precisamente: de que forma o performer treina para estar em meio à investigação corporal dessas questões? Deteremo-nos a essas indagações a seguir, com foco na prática de dois coletivos de performance: o Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos (GPCI) e o coletivo, ou mesmo como se colocam, a organização sem fins lucrativos La Pocha Nostra.

Na travessia das bordas: treinamento e performance

[...] Performers são, antes de tudo, complicadores culturais. Educadores da percepção ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não para de nascer e não cessa de morrer, simultânea e integradamente. Ser

e não ser, eis a questão; ser e não ser arte; ser e não ser cotidiano; ser e não ser ritual (FABIÃO, 2009, p. 237).

O Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos, coordenado por Maria Beatriz de Medeiros, foi criado em 1992, em Brasília, e opera seu trabalho em diversos campos, tais como performances, performances em telepresença, instalações e vídeos. Desde então, atua na cena nacional com um projeto conciso de pesquisa no campo da performance arte, pensando seus conceitos e suas práticas nas esferas artísticas e acadêmicas.

Figura 1: Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos: *Kombunda*, 2011



Fonte: <<http://www.corpos.org/>>.

Durante o IV Encontro Científico do Grupo de Trabalho Territórios e Fronteiras da Cena, cujo tema central

foi “Treinamentos e Modos de Existência”, Maria Beatriz de Medeiros, em fala proferida sobre o Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos, apontou, ao ser questionada sobre o treinamento dos performers no grupo, uma questão interessante, a ideia de que o GPCI trabalha numa rotina de leituras compartilhadas, de textos teóricos ou literários, trazendo à tona também um alongamento/aquecimento corporal realizado por seus membros antes de cada leitura compartilhada entre eles.

Escolhemos abrir esse ponto da discussão com essa perspectiva, pois existe nela um ponto muito caro, a ideia de uma leitura compartilhada, assim como uma leitura de corpo inteiro. Ora, se o performer defronta-se e investiga as diversas ordens de discursos que incidem sobre o objeto, este o faz com seu corpo, não o pensando apenas como potência individual, mas também como espaço coletivo de compartilhamento (*sharing*).

A leitura compartilhada sugere, em primeiro lugar, um espaço de rede, um espaço de conexão com a leitura que não se faz pela predominância de uma inteligência, ou discurso, mas a partir do movimento entre os corpos. A leitura não é o deciframento, é o movimento das diferenças entre perspectivas, a paralaxe do coletivo.

Em segundo lugar, a ideia de leitura com o corpo todo também desponta, afinal, para que serve um alongamento/aquecimento antes de uma leitura? Que leitura é essa que se faz para realizar ou propor uma performance?

As leituras em questão, realizadas pelo GPCI, passam por textos filosóficos, literários, teóricos, que trazem para o performer

uma abertura de percepções distintas sobre sua realidade, sobre seus corpos, suas práticas e comportamentos. Não seria como uma leitura cujo fim é criar uma performance, uma leitura *cêntrica* e objetivada, mas uma leitura *excêntrica*, na qual o sujeito move e é movido pelas passagens abertas pelo texto e por seus companheiros de leitura.

Essa visão de leitura traz à tona outra necessidade: todo o corpo necessita estar atento, pois é nele que a experiência dessa leitura compartilhada se dá, não apenas na mente, não apenas na visão das páginas, mas nos seus diversos sentidos, posições, posturas, no espaço presente. Assim é preciso acordar o corpo, já que se trata de um exercício compartilhado cuja prática contorna em sua carícia deslocar o sujeito e o coletivo de si, colocar-se em jogo.

Dois pontos são ainda trazidos para discussão sobre a percepção do sujeito na prática da performance no GPCI, ambos apresentados por Maria Beatriz de Medeiros (2011), a partir do filósofo alemão Martin Heidegger¹, são estes: o conceito de “dasein” e a relação modificada entre sujeito e objeto.

1 É importante ressaltar a tensão existente entre os trabalhos de Martin Heidegger e Immanuel Kant, no que concerne, sobretudo, à reflexão promovida por Heidegger em relação à filosofia crítica de Kant, não necessariamente em como este a trabalhou, mas na apropriação que a escola neokantiana de Marburgo fez dessa filosofia crítica, ao tentar dissolver a dualidade entre sensibilidade e lógica, o intuitivo e o cognoscível, fazendo prevalecer a esfera de uma lógica do entendimento através de um modelo de filosofia crítica como teoria do conhecimento. Heidegger, em discordância aos neokantianos, propõe que essa dualidade proposta por Kant é formada por elementos irredutíveis, em que um pressupõe o outro. Para aprofundar mais essa discussão, veja: SÁ, Alexandre de Franco. *Finitude e liberdade na confrontação de Heidegger com Kant*. Covilhã: LusoSophia, 2009.

“Dasein” é um conceito heideggeriano que procura compreender o sujeito, o ente, como um ser aberto, um ser que não se totaliza no ato de sua presença *per si*, mas que apenas é possível de se admitir como um espaço não terminado, não tomando como base a ideia de existência de modelo a ser alcançado ou acabado por esse ser, mas pensando a prerrogativa de que esse ser aberto é constante processo, movimento que caracteriza o próprio ato de ser. Como coloca Medeiros (2011, p. 23, grifo nosso):

[...] *Dasein* (presença), é entendido por Heidegger como aquilo que, sendo, coloca em jogo seu próprio ser; aquilo que se comprehende em seu ser, isto é, sendo; como ente determinado em seu ser pela existência. O *dasein* tem seu sentido na temporalidade. Assim as ciências, inclusive a arte, como atitude do ser humano, possuiriam aquilo que, sendo, coloca em jogo o próprio ser.

A concepção abordada de *dasein* opera então uma mudança na compreensão do sujeito no interior do GPCI, abordado como ser aberto, cujo treinamento coletivo é o próprio ato de existir em coletivo, de compartilhar a presença do colocar em jogo seu próprio ser. Jogar com outro, jogar com seu próprio ser, para nessa ação ativar a percepção da presença do corpo naquele momento, da presença do corpo que se abre em devir, uma carícia inserida no tempo.

Tal concepção retoma ainda uma aproximação com a proposta de ciência nômade, trabalhada por Medeiros a partir de Gilles Deleuze, ao propor um modelo aberto de ciência, ao invés

de pensar em um estado régio e endurecido de suas forças, que se coloca no espaço da fissura, num espaço problemático, que coloca em jogo o próprio ser.

Nessa constatação, já podemos denotar o aparecimento de uma maneira distinta de pensar a relação entre sujeito e objeto. Medeiros (2011) vai buscar em Heidegger a ideia de que toda procura tira do procurado sua direção, ou seja, é preciso haver abertura do sujeito e abertura do objeto, é preciso haver um encontro entre sujeito e objeto, para existir o ato de investigação, de pesquisa. Ou melhor expressando, é preciso haver um encontro que se dê num espaço que não é sujeito nem objeto, mas ambos, um espaço onde o movimento entre ambos se torna a investigação.

A modificação dessa relação entre sujeito e objeto caracteriza a compreensão de uma presença aberta, do ser que existe sendo modificado e deixando de ser, sempre num movimento de si para o outro. Dessa maneira, ações como uma leitura compartilhada tornam-se um ato de movimento coletivo, no qual não apenas o sujeito engaja-se no ato de ser-à-procura, mas assume que essa procura, essa investigação, permite diferentes modos de existir, diferentes perspectivas e aberturas, pensando assim que ser e ser entre outros é a paralaxe do próprio ato de existir.

Dessa feita, é necessário alongar/aquecer antes dessa leitura que se compartilha, pois é necessário que a leitura seja de corpo inteiro, é necessário estar ali presente (em “dasein”), para perceber o movimento entre, e necessário acionar o corpo para investigar seu próprio devir em meio a outros, para perceber como os outros contaminam esse devir. Assim, o foco deixaria de ser o tão referido

termo processo, isto é, como o coletivo desenvolve o processo, para ser a ação de processar, como o movimento entre os corpos processa, processar com o corpo, a volução da performance de processar, como os corpos, os objetos, o espaço, o tempo, o contexto, o texto, a leitura, o entre, processam isso?

No bordar das travessias: performance em treinamento

A trupe La Pocha Nostra foi criada em 1993 por Guillermo Gomez-Peña, Roberto Sifuentes e Nola Mariano, com o objetivo de formalizar a colaboração de Gomez-Peña com outros performers. Hoje, a trupe é formada por quatro integrantes e conta com mais de trinta colaboradores por todo o globo.

Em 2011, Gomez-Peña e Sifuentes lançaram um livro que traz para o leitor o método de trabalho utilizado pelo La Pocha Nostra em seus workshops para performers. Essa obra reúne diversas práticas trabalhadas pelos membros da trupe em *workshops* internacionais na área de performance arte e visa difundir e ampliar essa prática para todos, permitindo-os modificá-la e dar-lhe novos contornos.

Figura 2: La Pocha Nostra: Divino Corpo: Temple of Improbable and Invisible Causes, 2008



Fonte: <<http://www.pochanostra.com/photoperformances/>>.

A ideia do *workshop* surge para a trupe, segundo Gomez-Peña, na segunda metade dos anos 1990, diante da emergência de tantas novas demandas tecnológicas, da internet como possibilidade cada vez mais concretizada de compartilhamento e rede ao redor do globo. Como exemplo disso, podemos citar a pirataria modificando os modos de distribuição de materiais. Para ele, era preciso redefinir naquele momento as práticas do coletivo, pensando em como transpor as formas encontradas nos trabalhos de cada performer e nas colaborações do Pocha Nostra para um espaço que permitisse a outros performers e artistas de

todos os campos um encontro radical e *rebel* com uma proposta de performance arte que articulasse em sua crítica teoria, comunidade e ativismo político.

Dessa forma, La Pocha Nostra construiu um método aberto de propostas a partir de seu treinamento e práticas como performer, para compor o *workshop* que varia entre dez e quatorze dias de duração e é aberto internacionalmente. Nesse *workshop* são unidas estratégias dos mais diversos campos, como colocam Gomez-Peña e Sifuentes, (2011, p. 8):

[...] our eclectic methodology includes performance exercises, rituals, and games that have been borrowed, “cut-and-pasted”, and excerpted from several disciplines and cultures. They range from experimental theater (Boal, Grotowski), dance, contact improvisation to ritual performance, Shamanic practices, and everything in between. “In between” is a zone we deliberately inhabit. As in our artwork, we have tried to cross each methodological border as we encounter it. In this process, new exercises specific to the ethos and performance work of La Pocha Nostra have been discovered and developed while the participants themselves have passed others on to us.

É nesse espaço de metodologia aberta que o corpo é trazido para o que a trupe chama de *performance mode*, descrita como um estado de alta consciência do tempo presente emparelhado com um senso de performatividade corporal total (GOMEZ-PEÑA; SIFUENTES, 2011). É interessante observarmos que a estratégia que incorpora o próprio campo da performance na metodologia do grupo, permitindo-a transgredir a si mesma, é

novamente uma leitura de corpo completo, desta vez no curso de cada exercício e de experiências cruzadas entre participantes e performers-professores.

A proposta do *workshop* e das práticas realizadas pelos performers do grupo coletivamente não é propiciar um momento de ensaio de performance que, ao saírem da sala estarão prontas para serem apresentadas. Gomez-Peña (2003, p. 25) reflete sobre essa questão:

[...] performance artists spend more time researching the site and subject matter of the project, gathering props and objects, studying our audiences, brainstorming with collaborators, writing obscure notes and preparing ourselves psychologically, than “rehearsing” behind closed doors. It’s just a different process.

Nessa proposta retorna-se, novamente, à ideia de colaboração, de investigação e de abertura do sujeito, um padrão que comentamos também na prática do GPCI. O que se encontra por ensaio no teatro passa a ser na performance um processar de encontros com os movimentos e bordas de cada objeto, um motivo claramente latente pelo qual os performers na trupe constantemente classificam-se como *cross-borders*, como cruzadores de bordas, de fronteiras, sujeitos que estão abertos para a consciência e crítica do outro e que compartilham com o outro uma passagem para mutuamente serem afetados, como provoca Maria Beatriz de Medeiros a partir de Martin Heidegger.

Assim, a ideia de treinamento na prática da trupe La Pocha Nostra fugiria em direção a uma prática de corpos que

compartilham práticas para assim modificá-las, sujeitos que pesquisam formas e práticas para abri-las a diferentes leituras, a outras perspectivas, para ativá-las no processo de paralaxe propiciado pela performance, cientistas menores de redes manifestas na vivência de cada corpo que, com sua presença, toca e é tocado simultaneamente pelo mundo, pelo outro.

Ao encontrarmos essa prática descrita por Gomez-Peña e Sifuentes, nos deparamos com uma reflexão muito interessante apresentada por eles e que discutimos ao propor uma passagem pela compreensão de performance no início deste artigo, para então pensarmos o treinamento em dois coletivos nessa área, seria esta reflexão a mistura sobre o que é pensar na linguagem artística da performance, e como mesmo múltipla essa ação evoca padrões na prática dos grupos que se apontam nessa área.

Apontamos ainda um elemento para discussão que deriva também dos apontamentos feitos sobre o GPCI: ora, se no grupo Corpos Informáticos denotamos que a perspectiva não é criar e realizar um processo, mas processar de corpo inteiro, pensamos também que na ideia de *cross-borders* reincidente nos escritos da La Pocha Nostra, na ideia de “cruzadores de bordas”, a perspectiva não é apenas atravessar a borda, mas na travessia bordar zonas esquecidas, bordar cruzamentos, encontrar na rede espaço para puxar linhas de formas distintas, bordar as “possibilidades de outros comportamentos artísticos, políticos, sexuais e espirituais” (GOMEZ-PEÑA, 2003, p. 30).

Dessa maneira, podemos atentar que o treinamento em performance segue por outras vias de percepção do corpo, como

espaço político, vivo e aberto, que investiga as diversas zonas de diferença no outro, seus comportamentos, formas, hábitos, contextos, tempos, acionando seu corpo para perceber essas instâncias como espaço de movimento contínuo e irredutível. Não há ensaio para a vida, que não viver. O treinamento em performance resiste nesse confronto, de que modos vivemos? Por onde se enunciam eles? De que outros poderíamos viver? Como pensar a vida no corpo que vive?

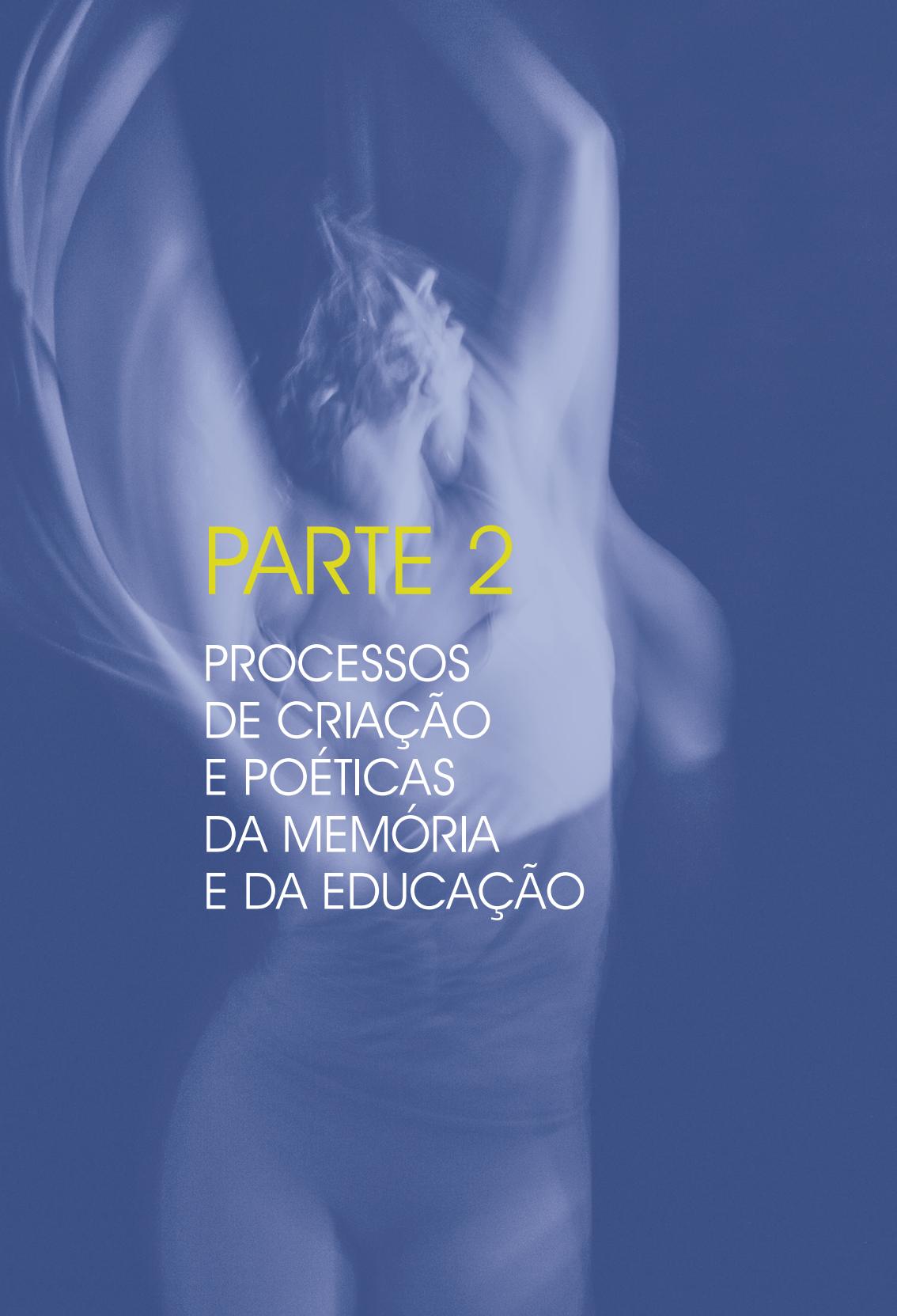
Essa perspectiva corporal ativa uma ponte de conexão com a própria abertura metodológica e conceitual da performance, uma arte de resistência, em que é necessário firmar-se como nômade, vagar sem pouso permanente, pois o movimento contínuo e irredutível da investigação é sempre produtor de novas proposições problemáticas. A performance que evolui em seus movimentos, sem objetivo fixo senão vagar pelas bordas sem centro, *desbordando* territórios e campos, puxando linhas de tensão crítica radical para bordar outros limites. Bordar e *desbordar*, o movimento do performer, o *cross-border*, que nessa travessia, nesse atravessar, não chega jamais, pois estabelece seu esforço em resistir a todos os pontos de chegada e de partida, para se colocar errante (MEDEIROS, 2011) no corte de cada caminho.

Referências

- DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.
- FABIÃO, Eleonora B. Definir performance é um falso problema. *Jornal Diário do Nordeste*, Fortaleza, 07 set. 2009a.
- FABIÃO, Eleonora B. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. *Sala Preta* (USP), v. 8, p. 235-246, 2009b.
- GOLDBERG, RoseLee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GÓMEZ-PEÑA, Guillermo; SIFUENTES, Roberto. *Exercises for rebel artists: radical performance pedagogy*. New York: Routledge, 2011.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. Performance artística no vivo e ao vivo. In: LABRA, Daniela (Org.). *Performance Presente Futuro*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. Pesquisa em arte, linguagem da arte, ou como escrever sobre o pensamento corpóreo. In: AQUINO, Fernando; MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). *Corpos informáticos: performance, corpo, política*. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte UnB, 2011.
- SCHNEIDER, Rebecca. El performance permanece. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela A. (Org.). *Estudios avanzados de performance*. Tradução de Ricardo Rubio et. al. México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, 2011.

TAYLOR, Diana. Introducción. Performance, teoría y práctica. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela A. (Org.). *Estudios avanzados de performance*. Tradução de Ricardo Rubio et. al. México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, 2011.

ŽIŽEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2009.



PARTE 2

PROCESSOS DE CRIAÇÃO E POÉTICAS DA MEMÓRIA E DA EDUCAÇÃO



MEMÓRIA E PRESENÇA: CONEXÕES PARA DANÇAR E ENSINAR DANÇA

Karenine de Oliveira Porpino

Memória Rasa

Ver de longe cada vez mais perto
Distante, a memória se faz plena
Terna e tranquila esquece o tempo
Acolhe-se no agora
Não prevê, somente sente
Não aguarda novo despertar
Não conta cronologias
Apenas se faz presente
Como quem sente a si mesma
Como quem lembra sem pressa

Passada uma cronologia do tempo, resta a memória, onde o tempo que passou se torna presente. Às vezes tênue, mas sincera, essa presença concretiza uma sensação de quem transvê o tempo do relógio, leve e tranquila rumina a vida, uma temporalidade que gera novas maneiras de sentir o mundo e pode mobilizar novos pensamentos, novos gestos e novas compreensões da existência. A memória e a presença, neste texto, colocam-se ambivalentemente, como ato de produzir a escrita e como conteúdo desta, mas também permitem um conjunto de sensações inexplicáveis pelas palavras, que fazem colocar em dúvida a potência estética do texto acadêmico frente à arte. Daí a necessidade de iniciar o texto com uma forma de expressão que se aproxime mais da dança, a exemplo da poesia “Memória Rasa”, criada, assim como tantas outras, ainda sob o efeito prolongado de uma tarde de dança.

Nas linhas que se seguem, mais distantes da poesia, mas sem perdê-la de vista, retomo experiências e reflexões advindas

de duas pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Corpo, Dança e Processos de Criação CIRANDAR. A primeira tem o foco na memória¹ e a segunda na presença². Em ambas, está presente a relação com a arte e a educação, territórios comunicantes, e por vezes híbridos, nos quais tenho encontrado alento para inquietações pessoais que acabam por se transformar em pesquisas acadêmicas. Embora me detenha no texto às reflexões advindas das duas pesquisas, me atenho às experiências vividas na primeira e a algumas reflexões que dela decorreram para pensar a pesquisa subsequente focada na presença. Tanto a memória quanto a presença se justificam como conceitos e como vivências, por dois motivos que se complementam. O primeiro deles é que venho de uma trajetória de pesquisa cuja abordagem fenomenológica me dá a oportunidade de considerar minha própria experiência como conhecimento, como lugar da percepção de onde emerge a articulação com conhecimentos diversos (PORPINO, 2006; MERLEAU-PONTY, 1994). O outro motivo é a minha compreensão de que a pesquisa no âmbito das Artes Cênicas se enriquece e se mistura com a experiência de ser artista, da sua possibilidade de tocar o mundo e ser tocado com sua própria arte, experiência da qual são geradas possibilidades

1 Refiro-me à pesquisa Dança, corpo e memória: territórios convergentes, realizada de 2009 a 2012, com o objetivo de investigar as relações entre corpo, dança e memória no contexto da experiência de bailarinos e as implicações dessas relações para o ensino da dança.

2 Refiro-me à pesquisa Dança, Corpo e Presença: articulações entre a arte e a docência, iniciada em 2013, com o objetivo de investigar as relações entre corpo, dança e presença, tendo como foco a articulação entre as experiências artísticas e a experiência docente com práticas de sensibilização corporal atreladas à dança, dentre elas o Tai Chi Chuan, a meditação etc.

diversas de produção de conhecimento, tais como podem ser descritas em obras de Telles (2012), Isaacsson (2013), Carreira *et al.* (2006).

Neste texto, refiro-me em particular ao artista da dança que realiza sua arte em espaços diversos, sendo o palco e a sala de aula dois espaços de excelência para a discussão sobre as conexões entre a arte e a educação. Considero que nesses espaços a cena da dança é capaz de se realizar, como conexão entre o corpo e seu entorno. Essa conexão é prenhe de sentidos, os quais movem a vida de quem dança e também movem a atividade de pesquisa artística e acadêmica.

Ressalto, aqui, a minha compreensão de que fazer pesquisa não é simplesmente uma organização de estratégias para responder a certos fins, mas uma ação existencial que envolve o pesquisador em campos férteis de conhecimentos ainda em gestação, em trajetos que só podem ser delineados enquanto percorridos e em possibilidades diversas de questionar a própria existência e os modos recorrentes de pensar (MERLEAU-PONTY, 1994).

Nas discussões apresentadas neste artigo, mesclam-se conceitos e narrativas de experiências como forma de fazer jus ao modo de pesquisar citado. Os contextos dizem respeito a minha atuação em laboratórios de criação em dança, em disciplinas da graduação e em grupos de dança, espaços da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nos quais busco respostas para as minhas questões de pesquisa. Nesses territórios do dançar mesclam-se também experiências diversas, as minhas próprias, as de meus alunos e de colegas professores.

Contextos da memória e da presença como dança

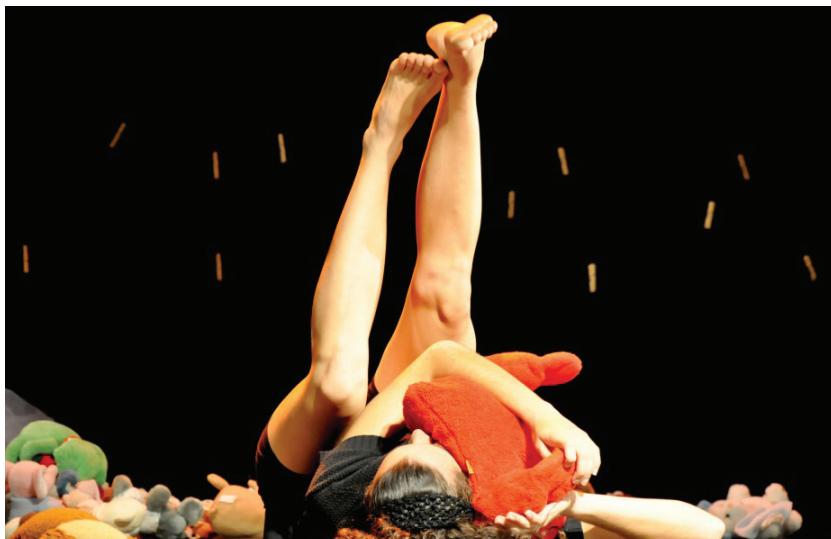
Durante o período de 2009 a 2012, debrucei-me a pensar a relação entre dança, corpo e memória em vários contextos do dançar, dentre eles a sala de aula, o palco e as produções acadêmicas no contexto das Artes Cênicas. A primeira dessas experiências se deu na Gaya Dança Contemporânea³. Realizamos um trabalho de criação que partiu das memórias pessoais advindas da manipulação de objetos de memória, ou seja, objetos que se tornaram significativos no trajeto de vida dos bailarinos. A partir deles, vivenciamos o espaço circundante como algo que podia ser explorado a partir de novas perspectivas e funções. Assim, tomamos a memória como via de significação da dança, e para mobilizar os processos criativos, queríamos investigar como se dava a experiência estética através do acesso às recordações, uma memória que poderia ser gerada no contato com objetos pessoais. Questionamos: O que fazemos com esses objetos? O que eles significam? Como a lembrança e o manuseio de tais objetos podem se transformar em gestos de dança?

A tentativa de resposta a essas questões nos fez perceber que guardávamos os objetos significativos para eternizar provisoriamente alguns momentos os quais não queríamos esquecer. No entanto, esses objetos, ou a relação que estabelecemos com eles, estariam sempre em nós e se atualizariam constantemente no nosso modo de ser. Essas relações se refaziam

³ Trata-se de uma ação extensionista da UFRN, projeto permanente de arte e cultura vinculado ao Departamento de Artes. A Gaya Dança Contemporânea foi criada em 1990, pelo Prof. Edson Claro, e atualmente é dirigida pela Profa. Larissa Kelly de Oliveira Marques.

a cada instante, nos chamando a novas aventuras do movimento. Tivemos, assim, como ponto de partida para a criação em dança, o ato de explorar objetos guardados como lembrança de nós mesmos. Como trajeto metodológico do processo criativo coreográfico, realizamos inicialmente um inventário dos objetos significativos, por bailarino, e após a socialização dos inventários escolhemos alguns para o trabalho. Para a exploração dos objetos e criação das partituras coreográficas, tomamos como base a resposta gestual a questões geradoras, como também a repetição desses gestos, estratégias utilizadas tendo como referência o trabalho da Dança Teatro de Pina Bauch (FERNANDES, 2000). Outra referência importante no trabalho foi a improvisação a partir das referências de Laban (1978) como meio de explorar o movimento na relação com os objetos escolhidos. Anterior ao manuseio dos objetos para a criação coreográfica, também experimentamos a técnica do Tai Chi Chuan para a sensibilização dos bailarinos. Essa experiência foi muito significativa para a descoberta de estados corporais ainda não experimentados e necessários ao trabalho coletivo de criação cênica.

Figura 1: “As coisas em mim”. Julia Vazquez



Fonte: Marcela Rosseline

Como base para a organização da dramaturgia, após várias partituras coreográficas criadas e registradas em vídeo, discutimos uma ideia explorada por Maciel (2004), a de que muitos artistas se empenhavam em descrever verdadeiras taxionomias que se fundavam no ato de catalogar memórias, objetos, momentos de vida.

No Brasil, segundo a autora, Artur Bispo do Rosário pode ser citado como um dos que integra essa lista de artistas que primam por uma catalogação criativa de seu mundo, por uma memória que pode ser colecionada. Dos inúmeros objetos recolhidos da Colônia Juliano Moreira, onde viveu parte de sua vida, Bispo produziu sua obra intermitente durante longos sete anos. Objetos

diversos foram recolhidos, agrupados e destituídos de seu valor funcional para dizerem mais de seus novos contextos e de suas promessas estéticas. Os objetos foram renomeados, ganharam status de uma vida que precisava ser lembrada e de um modo de ser que o próprio corpo escondia de si mesmo.

Tomamos a figura emblemática de Artur Bispo do Rosário em seu gesto de colecionar objetos para inaugurar novos sentidos, como mote para a produção do espetáculo de dança *As coisas em mim*. Tomamos uma memória das coisas em nós para adentrarmos em um mundo de sentidos a serem transmutados em gestos para dança. Portanto, não era a estética das obras do autor que estava em jogo no trabalho da Gaya, mas seu gesto de juntar objetos, colecionar uma memória das coisas e assim produzir arte.

Lembramos também uma “memória da pele”, a exemplo da música de João Bosco e Wally Salomão, na qual o paradoxo entre esquecimento e lembrança traz à tona um registro no corpo. Esses registros de memória fundam uma infinidade de sentidos existenciais, que são o alicerce da arte. Le Breton (2009), antropólogo francês, ao esboçar uma antropologia do corpo em cena, comenta sobre uma “memória afetiva, matéria-prima dos processos de criação nas Artes Cênicas capaz de engajar o ator em experiências enraizadas, cujas implicações podem ser percebidas na relação paradoxal entre o ator e seu personagem. A “memória afetiva” é capaz de suscitar a criação de “identidades provisórias” que, paradoxalmente, se confundem e se distinguem do próprio ator.

Compreendemos nessa experiência, vivida na Gaya, o sentido de transubstanciação entre o corpo e o mundo citado por Chauí (2002), ao reportar-se à obra de Merleau-Ponty, somente possível porque o corpo é um “vidente visível” para si mesmo, é capaz de ver a si próprio quando vê as coisas do mundo; é um “tátil tocante”, é capaz de se tocar quando toca as coisas; é um móvel movente, é capaz de mover as coisas movendo-se a si próprio. Retomando a experiência de *As coisas em mim*, poderíamos dizer que quando o bailarino lembra, toca, manuseia e reconfigura os objetos da memória, é a si mesmo que está lembrando, tocando, manuseando e reconfigurando. Assim, o dançar metamorfoseia o tempo e os objetos, torna duráveis os instantes a partir da invenção de novos formatos gestuais e afetivos.

Figura 2: “As coisas em mim”. Leila Bezerra



Fonte: Marcela Rosseline

Sob o olhar da Fenomenologia, compreendemos tal processo como palco de significações e interpretações abertas e inacabadas. Ao compartilharmos as experiências de criação de *As coisas em mim* com os bailarinos, consideramos que éramos portadores de uma intencionalidade com a qual reconhecíamos e nos relacionávamos com o mundo. Segundo Merleau-Ponty (1994), é na relação com o mundo vivido que os sentidos da experiência se originam e se multiplicam. Assim, o artista é capaz de captar um mundo a ser reaberto a partir dos objetos que o tempo eterniza ou esquece. Sem que o presente seja abandonado, o passado retorna como espaço de vida possível e projeta mundos ainda por vir. Nesse contexto, faz sentido a expressão empreendida por Merleau-Ponty (2002): “historicidade de vida”. Conforme esse autor:

[...] é o interesse que nos liga ao que não é nós, a vida que o passado, por sua prova continua, encontra em nós e nos traz, é, sobretudo a vida que ele continua a levar em cada criador que reanima, relança e retoma em cada quadro o empreendimento inteiro do passado (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 99).

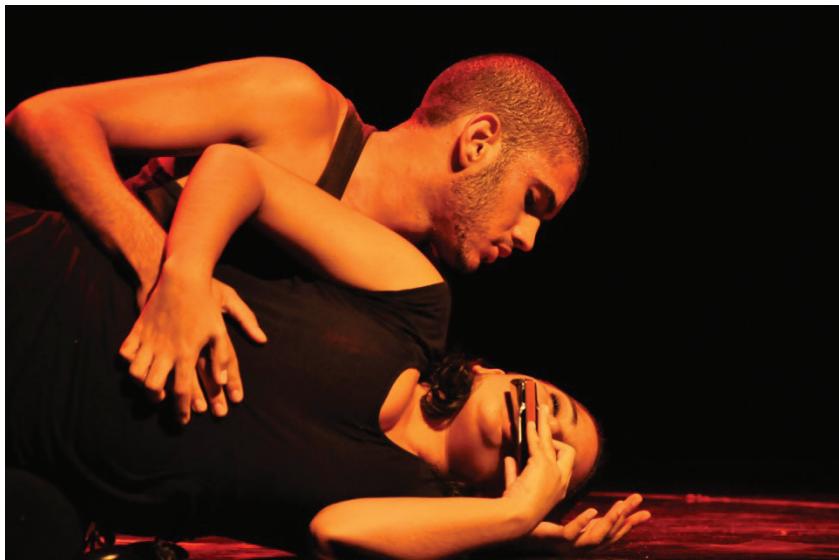
O ato de lembrar nossa relação com os objetos que podem ser inventariados por nossa memória já é em si criação, compartilhamento de sentidos coletivos em nós. Lembrar das coisas que apreciamos ou que marcaram momentos, é lembrar de nós mesmos, de nossa relação indissociável com o mundo. Questionamos, no processo de *As coisas em mim*, como a percepção dessa relação podia se transformar em dança, abrindo

caixas de cartas e amuletos, desenhando no espaço o som de alguns objetos, buscando o contato com os objetos de desejo da infância, manuseando os objetos de beleza e higiene, experimentando texturas e os espaços cujos objetos ocupavam. Ações vividas e compartilhadas por tantas outras pessoas, mas que na Gaya tornaram-se gatilho para a produção de novas configurações gestuais para a dança.

A intenção era dançar o que emergia das coleções e objetos de memória, para poder dizer de uma dança que só podia ser pensada a partir de uma vida e de uma vida que encontrava a sua conexão com o mundo das coisas no ato de dançar. Desígnio do corpo, estar atado ao mundo. Desígnio da dança, estar atada ao corpo. Na experiência da Gaya, pensamos a dança como uma das formas de percepção possível desse corpo e desse mundo a partir do movimento gerado pelos objetos. Recorremos à compreensão de recordação em Merleau-Ponty (1994), como experiência perceptiva e não como anterior à percepção. O apelo à memória não é pré-requisito para a percepção, afirma o filósofo, mas emerge desta (PORPINO, 2006). Somente no ato de perceber é encontrado o sentido a partir do qual relembramos nossas experiências passadas.

Perceber não é experimentar um sem-número de impressões que trariam consigo recordações capazes de completá-las, é ver jorrar de uma constelação de dados um sentido imanente sem o qual nenhum apelo às recordações seria possível (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 48).

Figura 3: “As coisas em mim”. Alexandre Américo e Jéssica Boaventura



Fonte: Marcela Rosseline

Figura 4: “As coisas em Mim”. Josie Pessoa e Nadja Pimentel



Fonte: Marcela Rosseline

Tomamos, portanto, o corpo como território biocultural de memória, que é constantemente atualizado pela dança e ao mesmo tempo a possibilita. Assim, compreendemos a evocação da memória como experiência estética que pode ser tomada como via de mão dupla entre o corpo e a dança. Como já discutimos anteriormente, dançando é possível retomar o passado, criar o presente e projetar mundos simultaneamente (PORPINO, 2006).

Compreendemos que o estudo das relações entre corpo, dança e memória, na perspectiva dessas experiências, pode contribuir para as reflexões no campo da Arte e da Educação. No primeiro, porque essas relações podem ser pensadas como alicerce dos processos de criação em dança. Na segunda, porque é possível pensar tais processos como educativos, uma vez que a dimensão estética neles presente envolve o sujeito em uma ação reflexiva e criativa, questionadora de realidades vividas e propulsoras de novas produções. Em ambos os casos, a dimensão sensível da experiência é condição primeira para compreender a relação de simbiose entre o conhecimento, o conhecedor e do conhecido (MERLEAU-PONTY, 1994).

O trabalho semelhante ao desenvolvido na Gaya Dança Contemporânea também foi vivenciado posteriormente, em 2011 e 2012, no Laboratório de Teatro e Dança⁴, do qual fiz parte junto às duas últimas professoras do Departamento de Artes da UFRN⁵. Nessa oportunidade, pude viver na própria

4 Trata-se de um projeto de extensão, coordenado pela Profa. Dra. Nara Salles.

5 Refiro-me a Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio, Nara Graça Salles e Teodora de Araújo Alves, professoras do Departamento de Artes da UFRN, além da artista Leila Bezerra, à época aluna do Curso de Dança da UFRN.

pele os processos de criação em dança a partir da manipulação de objetos de memória. O acesso à memória como estratégia para criação em dança contribuiu significativamente para que eu mesma pudesse compreender e ampliar minhas possibilidades de expressão artística para além das formas estéticas já conhecidas. Essa situação também apontou para o reconhecimento do corpo que dançava como fenômeno que nem sempre queria ser controlado ou modelado por um movimento idealizado, dada a sua necessidade expressiva premente de experimentar outras estéticas e primar por um discurso gestual honesto e potente. Nessa perspectiva, tornou-se esclarecedora a ideia disseminada por Pina Bausch, em vida, quando buscava saber o que movia seus bailarinos e não como se moviam, embora possamos refletir, hoje, sobre a importância também de buscar saber como nos movemos para compreendermos o que nos move. As duas situações não estão desconectadas.

O trabalho com objetos pessoais, os relatos de experiências da infância e outras estratégias, permitiram ricas possibilidades de composição coreográfica e forneceram pistas para a criação de uma dança capaz de expressar o corpo como poética, tal qual discorre Louuppe (2012). Recorremos novamente à afirmação de Merleau-Ponty de que a recordação é uma experiência perceptiva, não se dá anterior a ela. Assim, o acesso à memória pessoal pode ser pensado como recurso para a criação em dança, embora possamos entender também que na experiência do dançar o acesso à memória acontece mesmo quando não intencionamos fazê-lo, e pode se dar a cada momento presente no qual o movimento é

realizado como revisitação do que passou. No entanto, o recurso à recordação daquele que vai executar a dança pode ser pensado como fomento a um estado sensível do corpo que não se dá necessariamente a partir do aprendizado de um movimento já pronto, ensinado pelo coreógrafo. Vale acrescentar que nesse contexto cabe uma compreensão de dança que não se restringe ao aprendizado ou a um padrão estético de execução de um código prefixado, mas à descoberta de uma poética própria do bailarino, a partir da qual o mesmo pode ganhar autonomia para a produção de outros trabalhos de sua autoria, assim como para a geração de uma produção artística aberta e atenta a infindáveis referências estéticas (POUPPE, 2012).

A questão da autonomia do bailarino nos processos de criação também foi um ponto destacado na discussão com alunos das disciplinas Pedagogia do Corpo e Tópicos Especiais em Dança⁶, nas quais foram vivenciadas em aula experiências com os objetos de memória. A produção da dança a partir desses elementos provocou nos alunos a discussão sobre uma posição não hierárquica dentro do processo de elaboração coreográfica. O coreógrafo ou o professor de dança passava a ser um proposito, e o trabalho só era possível a partir da coautoria. Esse processo foi percebido como gerador de reflexões não vivenciadas em trabalhos prescritivos, nos quais o bailarino somente segue as orientações do coreógrafo, mas não propõe. A referência da memória como ferramenta da criação em dança foi discutida nesse contexto como

⁶ Disciplinas ofertadas pelo Curso de Dança da UFRN nos semestres de 2013.1 e 2014.1, respectivamente.

oportunidade do discente ser proposito de seu próprio processo de criação em dança, considerando o redimensionamento de suas experiências com a dança. Nesse caso, não há como prever uma estética anterior ao início e finalização do processo de produção coreográfica, ela é imprevisível e somente toma forma a partir das referências que são recrutadas ao passo que coreografia vai sendo produzida. Portanto, nesse caso, no que se refere à formação do bailarino e ao ensino da dança, não cabe somente pensar na produção de um corpo para uma determinada dança, mas em como cada corpo pode produzir uma poética (LOUPPE, 2012).

Outro ponto a destacar, advindo das experiências citadas, é que os objetos inicialmente escolhidos pelas lembranças pessoais permitiram o desencadear de estados sensíveis do corpo que transitavam entre o voluntário e o involuntário e, por vezes, dizia respeito a situações as quais não tínhamos controle ou explicação. Nesse caso, o uso dos objetos, portanto, passou a estar ligado muito mais à abertura do bailarino para esse estado de receptividade corporal do que simplesmente para o desencadear de lembranças pessoais. Encontramos em Suquet (2008) uma discussão muito próxima dessas experiências. Ao se reportar ao trabalho de Rudolf Laban, a autora comenta sobre uma forma de abordar a improvisação que parte mais do esquecimento das formas de movimento adquiridas do que de suas lembranças. Trata-se de despertar um estado de receptividade do corpo para fluxos sensoriais, certa “embriaguez cinestésica” que permite a criação de novas possibilidades de movimento a partir de registros motrizes adormecidos ou que conecta o bailarino ao “saber gestual de gerações passadas”.

Conforme Suquet (2008, p. 525), Laban refere-se ao desenvolvimento de um “saber sentir”, um aprimoramento da percepção capaz de conectar o bailarino aos “fluxos rítmicos da vida moderna, as suas vibrações”. A autora lembra as produções da tecnologia do início do século XX, com suas possibilidades de permitir experiências perceptivas inéditas até então, a exemplo do uso do elevador, da produção cinematográfica e fotográfica, assim como a experiência das montanhas-russas. As mudanças nas formas de percepção e as rupturas spaçotemporais permitidas naquela época, comportavam o perigo de ofuscar a memória e um consequente empobrecimento da vida sensorial. Para Laban, era preciso reavivar as vibrações corporais para “despertar” a memória. O autor se refere a uma “memória involuntária”, que não se assemelha às lembranças pessoais, seu trabalho de improvisação visa mais o esquecimento dos saberes já aprendidos como possibilidade de criação de um estado de “receptividade” necessário não só à criação, mas também ao próprio ato de rememorar.

Assim, o trabalho a partir da memória como lembrança (ou como recordação), tal qual descrito anteriormente, permitiu outra forma de compreensão da memória, mais alargada, capaz de ligar o bailarino a tempos outrora vividos, pelo avivamento de sensações, cuja lembrança às vezes era apenas uma porta de entrada. Essa situação pode ser relacionada ao que Laban denominou de memória involuntária, ou seja, a redescoberta de fluxos corporais ou estados do corpo. Suquet (2008) afirma que seus objetivos de desvencilhar-se dos hábitos já aprendidos para chegar a esse estado de receptividade assemelha-se à busca de estados alterados

de consciência próprios de algumas práticas orientais, a exemplo do Zen ou do Teatro Nô. Um estado de “presença-ausência” que torna o bailarino “permeável a fluxos sensoriais sutis, aos quais reage com todo o seu ser e instantaneamente” (SUQUET, 2008, p. 526). Em outro trecho, a autora afirma:

Levada a suas consequências últimas, a improvisação abre a porta para uma perturbação proprioceptiva, uma embriaguez cinestésica onde se perdem as referências, reavivando disposições motrizes adormecidas (SUQUET, 2008, p. 526).

Embora não tenhamos trabalhado explicitamente com essas ideias durante os processos descritos neste texto, foi possível perceber, posteriormente, no trabalho realizado, muitas afinidades com as mesmas. Soma-se a essas percepções o fato de o trabalho de improvisação (com base nos fatores de movimento de Laban) ter sido também vivenciado, em paralelo, com algumas práticas, tais como o Tai Chi Chuan e exercícios de meditação, os quais se aproximam das referências citadas por Suquet (2008). Essas práticas foram vividas em várias das situações mencionadas, como oportunidade de adentrar em um estado de atenção ao corpo, o que denominamos de presença.

Para ampliar essa discussão, retomamos leituras anteriores, como Varela et al. (2003) e Varela (1992), e empreendemos novas leituras, como Stern (2007), dentre outras. Essas ações tiveram início e começaram a ser aprofundadas em outra pesquisa à qual me referi anteriormente: *Corpo, Dança e Presença: articulações entre a arte e a docência*, a partir da qual passei a focalizar a

presença, buscando ampliar as referências já utilizadas, tendo como base experiências vividas nas disciplinas citadas do Curso de Dança. Nessa nova oportunidade, coube priorizar a busca por um estado de atenção ou mobilização sensorial (presença), não só como desencadeador dos processos de criação em dança, mas também como capaz de levar o bailarino a perceber a própria dança enquanto dança, assim como os vários fluxos que permitem sua potência expressiva.

Últimas palavras

As reflexões empreendidas neste texto podem levar a questionar ou redimensionar algumas referências de ensino da dança, centradas em modelos únicos e na figura do professor como alguém apto a mostrar como essas formas podem ser executadas conforme seus padrões estéticos. Embora não desconsidere tais práticas, é possível ampliar as referências do ensino da dança para incluir experiências nas quais o professor promova situações a partir das quais os alunos possam criar e/ou reconhecer os processos que lhe permitem uma disponibilidade expressiva para dançar. Compreendo que essas ações, seja por via da memória como recordação ou da presença, podem se constituir formas de pensar a dança como um fenômeno educativo de longo alcance. Elas podem significar modos do indivíduo sensibilizar-se com o mundo que lhe cerca e consigo mesmo, referências nem sempre explicáveis pelas vias da razão, mas certamente necessárias à aventura do aprender e de produzir arte. Esse modo de pensar a memória como substrato da arte, como algo que dá significado

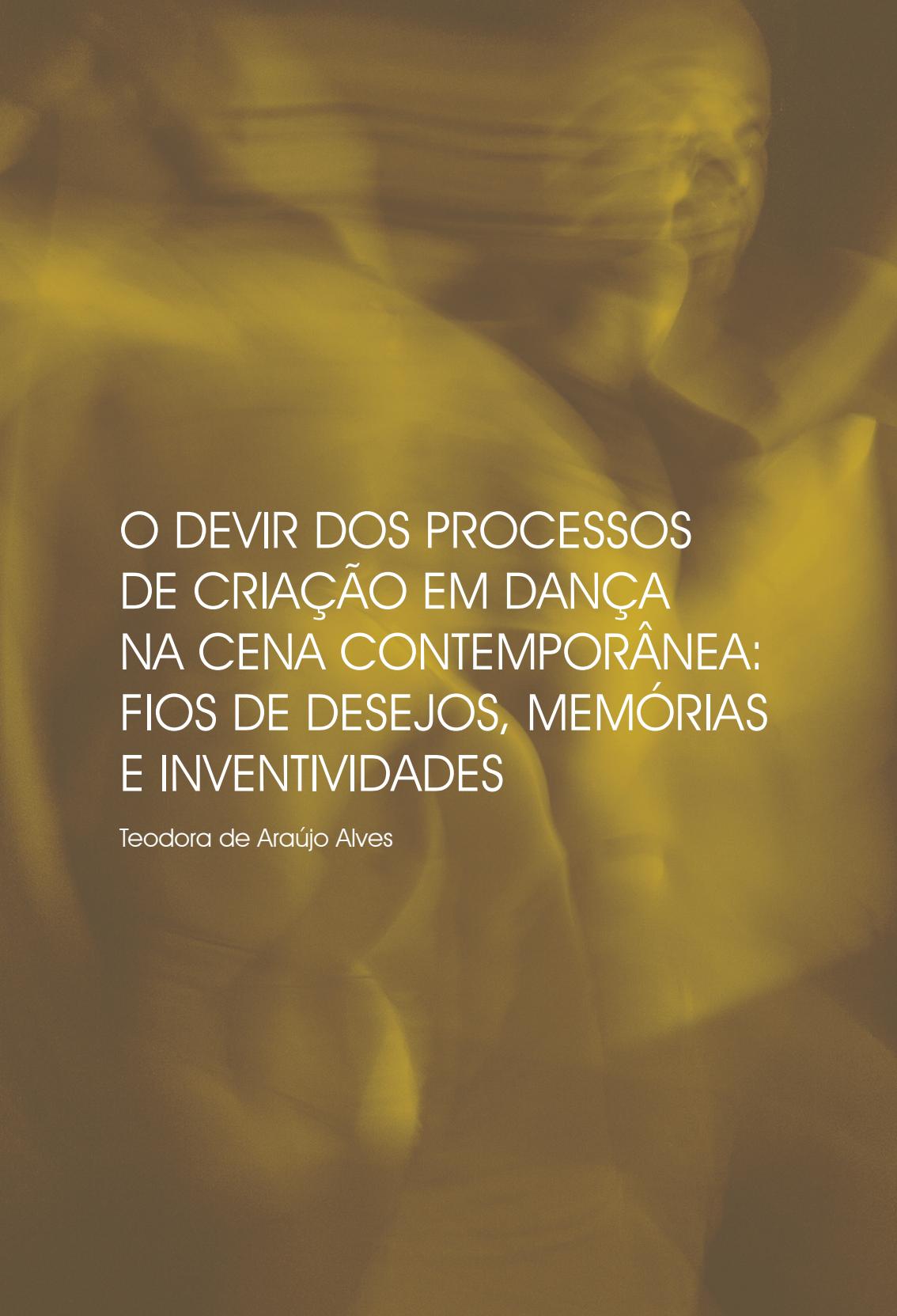
ao movimento, pode ser um modo de permitir que a dança exista para além dos clichês.

Dessa forma, o ato de dançar pode ser pensado como ato no qual o indivíduo pode refazer-se a cada momento em que se dança, e assim criar suas próprias poéticas. Cabe ao artista e ao professor de dança buscar estratégias ou modos de pensar o dançar e seu ensino que sejam capazes de levar o indivíduo a encontrar esse estado sensível, de reconhecimento de si enquanto dança, a partir do qual é possível criar seu próprio movimento em conexão com o mundo. Essa, certamente, é uma reflexão que continuará latente em outros textos que virão depois deste.

Referências

- CARREIRA, André; CABRAL, Biange; RAMOS, Luiz Fernando; FARIAS, Sérgio Coelho (Org.). *Metodologias de pesquisa em artes cênicas*. Rio de Janeiro: 7Letras. 2006.
- CHAUI, M. *Experiência do pensamento*: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ISAACSSON, Marta (Coord.); MASSA, Clóvis Dias; SPRITZER, Mirna; SILVA, Suzane Weber. *Tempos de memória*: vestígios, ressonâncias e mutações. Porto Alegre: AGE, 2013.
- FERNANDES, C. *Pina Baush e o Wuppertal Dança-Teatro*: repetições e transformações. São Paulo: Hucitec, 2000.
- LE BRETON, David. *As paixões ordinárias*: antropologia das emoções. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis: Vozes, 2009.

- MACIEL, Maria Esther. *A memória das coisas: ensaios de literatura, cinema e artes plásticas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.
- LOUPPE, L. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- PORPINO, K. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: EDUFRN, 2006.
- MERLEAU-PONTY, M. *A fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- TELLES, Narciso (Org.). *Pesquisa em artes cênicas: textos e temas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.
- STERN, D. *O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- SUQUET, Annie. Cenas: O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: CORTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VARELA, F. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan, ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.



O DEVIR DOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA CENA CONTEMPORÂNEA: FIOS DE DESEJOS, MEMÓRIAS E INVENTIVIDADES

Teodora de Araújo Alves

Quando somos instigados a desenvolver processos criativos em dança, muitas vezes elencamos questões que nos levam a encontros com as nossas memórias – com registros vivenciais que nos situam em algum espaço-tempo, mas também nos levam a encontros com as nossas incertezas, com aquilo que possivelmente nos tira do eixo e de alguma forma nos mobiliza em direção à criação.

O que ocorre conosco quando entramos em estado de criação? Como o corpo é acionado? Em que nos pautamos para criarmos? De onde vêm as ideias, as sugestões, as criações? Serão impulsionadas por uma espécie de placa mãe que guarda a codificação do vivido pelo corpo, uma memória capaz de registrar e promover a expressão das experiências vividas? Mas como acionamos, então, essa memória? Ela se basta no processo de criação? O que vivemos quando aprendemos certas codificações de dança? Essas codificações são suficientes para processarmos novas trajetórias, novas possibilidades na dança? O que nos move quando queremos criar? Evidentemente não temos respostas para todas essas indagações, mesmo porque entendemos que não há uma única resposta. Aqui, elas servem para nos dar pistas na direção da reflexão acerca de processos de criação em dança.

De início, baseando-nos nas palavras de Marilena Chauí ao se referir à “imaginação criadora”, seguimos na perspectiva de que processos criativos em dança podem se inserir no contexto reflexivo desse tipo de imaginação, haja vista que nela

[...] combinam-se elementos afetivos, intelectuais e culturais que preparam as condições para que algo

novo seja criado e que só existia, primeiro, como imagem prospectiva ou como possibilidade aberta. A imaginação criadora pede auxílio à percepção, à memória, às ideias existentes, à imaginação reproduutora e evocadora para cumprir-se como criação ou invenção (CHAUI, 2012, p. 184).

Quando queremos criar algo, o fato de já desejarmos pode se tornar um dos impulsos criadores. Nesse sentido, compreendemos que dois aspectos são fundamentais para o processo criativo acontecer: o primeiro é o encontro com a nossa realidade, que, embora não seja estável, não seja existencialmente acabada, nos torna sujeitos em potencialidade criativa, ela nos permite lançarmos mão do vivido, do já codificado, do já conhecido, ao passo que o desejo pelo novo nos permite ir além, ampliando o que temos em potencial para o que queremos em criação. Junto com o desejo de criar, existe a busca pela novidade, pelo diferencial que será capaz de transformar o desejo em uma nova realidade – a realidade da criação, do novo, do até então desconhecido, segundo a sua configuração atual.

Partindo então dessa perspectiva de realidades e desejos frente à criação artística, podemos compreender a dança como um advento, pois, conforme nos diz Merleau-Ponty (1991), a arte é um vir a ser do que nunca existiu antes, e nesse sentido o filósofo nos provoca ao questionar por que a expressão do mundo seria sujeita à prosa dos sentidos ou do conceito. O autor diz: “É preciso que ela seja poesia, isto é, que desperte e reconvoque por inteiro o nosso puro poder de expressar, para além das coisas já ditas ou já vistas” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 53).

A obra de arte, como entende Marilena Chaui (2012, p. 338),

nos dá a ver o que sempre vimos sem ver; a ouvir o que sempre ouvimos sem ouvir; a sentir o que sempre sentimos sem sentir, a pensar o que sempre pensamos sem pensar e a dizer o que sempre dizemos sem dizer.

Exatamente por isso é possível pensarmos que, quando exercitamos nossa capacidade criativa na arte e nos tornamos artistas, conseguimos perceber a novidade do mundo a cada criação. Afinal,

o artista é aquele que fixa e torna acessível aos demais humanos o espetáculo que participam sem perceber; é aquele que passa pela experiência de nascer todo dia para a eterna novidade do mundo. O artista busca o espanto e enxerga o mundo em seu estado nascente, sempre possível de ser transformado (CHAUI, 2012, p. 338).

Por isso, diríamos que a utilidade da arte é ser útil a ela própria, ser útil aos seus sentidos e significados atribuídos por quem a produz e por quem a percebe nos diferentes contextos vivenciais, configurando, assim, um outro mundo vivido, experienciado pelo artista e pelo espectador que, ao entrar em contato com a arte, desloca-se do seu contexto costumeiro e diário para percebê-lo em outra dimensão: a dimensão instituinte do novo.

Nessa direção, podemos pensar sobre o que nos leva a estados de criação em dança. Seria o desejo de criarmos um mundo novo a cada dia? Ou mesmo para enxergarmos “a eterna novidade do mundo”, como nos diz Merleau-Ponty (1991)?

Evidentemente não podemos encapsular a criação em dança, buscando compreendê-la apenas a partir de padrões, métodos, definições. A criação, como nos diz Nachmanovitch (1993, p. 27), emerge de dois momentos distintos e, eu diria, complementares, isto é, o momento da inspiração, “em que um *insight* de beleza ou verdade chega ao artista”, e o momento da apresentação da criação ao público. Nesse caso, anterior a este momento, acrescentaríamos ainda a fase investigativo-construtiva da criação.

Nesse sentido, aqui optamos por problematizar a temática do processo de criação em dança na cena contemporânea a partir da lógica metodológica que segue a fase do *insight* ou suspensão e a fase investigativo-construtiva.

Embora fundamental, o momento do *insight*, da inspiração ou mesmo de suspensão, deve ser pensado como o impulso inicial da criação, haja vista ser necessário um outro tipo de esforço para o processo criativo ser desencadeado. O *insight* terá sentido ou será desconsiderado na medida em que as próximas fases desse processo forem se configurando, de modo que, mais do que o próprio *insight*, será a luta, a busca, o esforço investigativo e o que dele advir, que possivelmente efetivará a criação.

No que tange ao primeiro impulso criativo, o *insight*, ele pode ser pensado como um estado onírico da criação, isto é, o sonho e o desejo de desvelar algo que parece latente em nós mesmos e em nosso mundo vivido, em nosso “corpo onírico”. Para Mindell (1989, p. 42), “o corpo onírico é aquela parte da pessoa que está tentando crescer e se desenvolver. É o nome empírico de um mistério que na prática aparece como sonhos e vida corporal”.

Sendo assim,

A existência do corpo onírico significa que quando estamos com os outros eles fazem parte de nós. Somos indivíduos e podemos agir como se estivéssemos sozinhos, mas não existe uma divisão nítida [...] e nessa medida, independente do quão solitários possamos nos sentir, somos partes do mundo inteiro, ele nos influencia da mesma forma como nossa capacidade de não havermos com os outros influí no mundo. A existência do corpo onírico universal dá-nos a chance de um relacionamento mais humano e mais íntimo tanto com os que estão próximos, quanto com os que jamais veremos (MINDELL, 1989, p. 42).

Considerar a possibilidade de um corpo onírico e do *insight* não significa restringirmos a capacidade de criar somente a determinados artistas, ou a possíveis seres iluminados ou especiais; ao contrário, significa valorizar a capacidade criativa de todos os sujeitos com suas histórias de vida, seus sonhos, desejos e potencialidades de criar um mundo novo a cada dia. Assim, “o artista não é um gênio solitário e excepcional, mas um ser social que busca exprimir seu modo de estar no mundo na companhia dos outros seres humanos” (CHAUI, 2012, p. 354).

Para Buhler (*apud* KELLERMANN, 1999, p. 108), “todo *insight* reverbera através do corpo e, por outro lado, as mudanças em nossa condição física influenciam nossa atitude mental como um todo”. Dessa forma, devemos ser constantemente lembrados de que o pensar sobre si mesmo é um processo humano básico importante.

A fase investigativo-construtiva da criação artística requer foco na direção que o *insight* apontou, contudo, com o decorrer do processo, essa direção poderá receber influências outras que poderão gerar novos desejos e perspectivas para o criador. Referimo-nos, por exemplo, aos registros de memórias, ao contexto situacional e à técnica do criador. Técnica aqui entendida a partir de Marcel Mauss como sendo “as maneiras pelas quais os homens de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 2003, p. 401). Ao considerar a técnica como um ato tradicional eficaz, Mauss entende que não há técnica e não há transmissão, se não houver tradição.

Voltando ao momento inicial da criação artística, incluindo o *insight* e os momentos subsequentes, entendemos que o criador “suspende” o tempo cotidiano, com suas rotinas e preocupações, e permite que o tempo da memória, da novidade e da inventividade, se instalem, muito embora estas podem ter relação com o tempo cotidiano. A esse respeito, criar e dançar, no contexto da cena contemporânea, requer, ora momentos de suspensão do tempo presente para mergulharmos no tempo das referências, no tempo das memórias, ora a suspensão desse tempo passado para dialogarmos com o tempo que está sendo vivido hoje, com suas questões e provocações contemporâneas. Nesse processo de idas e vindas, de passado e presente, de referências e novidades, vamos puxando os fios dessa dualidade e compondo “a dança que nos revela na pluralidade de ser quem somos”¹ (ALVES, 2011).

Será, portanto, possível pensarmos que processos de criação em dança podem ser construídos a partir das fases de

1 Trata-se do título de um outro texto da autora.

insight e suspensão, de memórias, de atualidades e, por fim, de inventividades.

No que concerne à memória, o criador artístico lança mão de lembranças, de referências, de identificações identitárias que integram sua “história incorporada” (BOURDIEU, 2001). Esse pressuposto nos permite compreender aspectos relacionados à memória do sujeito e da sua dança, de modo que, conforme dissemos em outro momento,

Essa história incorporada, por conseguinte, constrói-se, perpetua-se e manifesta-se na relação corpo-mundo, portanto, na corporeidade, de modo que nossas ações, como sujeitos corpóreos, são orientadas pelo nosso *habitus*. O *habitus* que nos liga à nossa sociedade de origem e produz nossas heranças. Contudo, é pertinente sublinhar que a herança entendida aqui pelo viés do *habitus* e constituinte em grande parte da história incorporada e da corporeidade dos seres humanos não se refere à ideia de um destino determinado e imutável, ele “é um sistema de disposições aberto, que está incessantemente diante de experiências novas e, logo, incessantemente afetado por elas” (BOURDIEU, 1992, p. 108). O *habitus* nos fornece intencionalidades, motivações, orientações que nos fazem agentes sociais, seres expressivos, simbólicos, racionais, intuitivos, resistentes, apreendentes (ALVES, 2006, p. 31).

Os *habiti* são registros incorporados que podem vir à tona durante o processo investigativo do ato artístico. São fios de memórias registrados e desvelados nos corpos que criam sua dança. São traços de histórias vividas e perpassadas pelos gestos, pelos olhares, pelos sentidos e significados existenciais.

Existencialidades que, de geração a geração, vão estruturando os modos de viver e ser de cada corpo-sujeito e de cada dança.

Aqui podemos considerar também memória como evocação das imagens, conforme Deleuze (1999, p. 56) resume ao dizer que a memória:

Trata-se da adaptação do passado ao presente, da utilização do passado em função do presente, daquilo que Bergson chama de “atenção à vida”. O primeiro momento assegura um ponto de encontro do passado com o presente: literalmente, o passado dirige-se ao presente para encontrar um ponto de contato (ou de contração) com ele. O segundo momento assegura uma transposição, uma tradução, uma expansão do passado no presente: as imagens lembranças restituem no presente as distinções do passado, pelo menos as que são úteis. O terceiro momento, a atitude dinâmica do corpo, assegura a harmonia dos dois momentos precedentes, corrigindo um pelo outro e levando-os ao seu termo.

Desse modo, imagens do passado são revisitadas, atualizadas e, quando identificadas como supostas propulsoras de novas possibilidades presenciais, são escolhidas e inseridas no processo de criação.

Parece-nos, portanto, que o corpo, ao ingressar em processos criativos da dança, se depara com um constante *devir*, e nesse sentido o corpo não pode ser considerado como um recipiente que nos abriga ou nos isola, mas como um sujeito encarnado e em construção na trama da vida, num devir no tempo que vai construindo sua história (NAJMANOVICH, 2001).

Neste texto, consideramos que *devir* pode ser compreendido como realidades, desejos e diferenças do ser e que através de um constante movimento de transformações de seus desejos ele segue rememorando e atualizando seu mundo vivido, sem jamais tomá-lo como imitação ou ajustá-lo a um modelo. Como afirmam Deleuze e Guatarri (1997, p. 64), “é nesse sentido que o devir é o processo do desejo”.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extraír partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma. Ele indica o mais rigorosamente possível uma zona de vizinhança ou de copresença de uma partícula quando entra nessa zona (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 64).

Outros filósofos que poderão trazer outros aprofundamentos acerca do devir e ser, consultados posteriormente, são Heráclito de Éfeso (aproximadamente 540 a.C. –470 a.C.), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) e Henri Bergson (1859-1941). Coube-nos, aqui, do ponto de vista conceitual, um breve mergulho nesse termo, mesmo porque outras reflexões presentes aqui coadunam com essa mesma compreensão de *devir*. Mesmo assim, vale lembrar Nietzsche (*A Gaia Ciência*, §381) ao se referir a esse tipo de mergulho,

dizendo: “Encaro os problemas profundos como um banho frio – entrando e saindo rapidamente. [...] E mesmo assim, são banhos revigorantes”.

Nesse processo de construção criativa do ato de dançar e de encontro com traços da história incorporada/rememorada pelo criado, o inesperado também surge muitas vezes como um aliado, mesmo porque “o inesperado nos aguarda a cada esquina e a cada respiração. [...] E o mundo é uma perpétua surpresa em perpétuo movimento. É um perpétuo convite à criação” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 31).

Por isso,

o artista é aquele que recolhe de maneira nova e inusitada aquilo que está na percepção de todos e que, no entanto, ninguém parece perceber. Ao fazê-lo, nos dá o sentimento da quase eternidade da obra de arte, pois ela é a expressão perene da capacidade perceptiva de nosso corpo (CHAUI, 2012, p. 338).

E nesse processo de movimento de coexistência entre o que existe e o que virá a ser, podemos considerar o que denominamos de “corpo religado”, isto é,

[...] aquele [corpo] que, na atualidade, ao construir sua dança prima por aspectos inusitados, descontínuos, borrados, livres de códigos e padrões preestabelecidos, e ao mesmo tempo busca um retorno a si próprio, a sua liberdade de expressão, de envolvimento e de revelação com sua história, com elementos de sua cultura corporal. É aí nesse vértice que o tradicional e o contemporâneo se encontram. O tradicional de um corpo que tem em si marcas de sua existência e o contemporâneo de um corpo que é e estar no hoje, na

dinâmica de um tempo que, na dança, parece não mais se valer de dualismos, mas de unidade e diversidade, de racionalidade e de sensibilidade, de presença e ausência, de uma ritmicidade estética pautada no local e no global que se insere esse corpo (ALVES, 2015, p. 40).

Pensar a dança na cena contemporânea como expressão de histórias incorporadas, de corpos religados e, por conseguinte, de corporeidades, nos leva à compreensão de que a experiência do corpo não está apartada de seus pensamentos, ao contrário: o corpo, em sua totalidade, constrói pensamentos e é o meio de integração com o mundo, de maneira ativa, subjetiva, perceptível e aberta a transformações e a possibilidades racionais-sensíveis. “O homem não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vaivém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 130).

O corpo em cena na contemporaneidade parece revisitá-lo a si próprio, a sua história, a sua memória incorporada-vivenciada, e se coloca à disposição para novos trânsitos, novos diálogos. Um corpo inserido na cena artística a partir da cena vivida, da cena contemporânea, cena esta que também transita na tradição desse corpo.

O processo criativo é, por um lado, em maior ou menor grau, permeado pela memória do criador e, por outro lado, configurado pela novidade, traduzindo-se, portanto, em um mundo eternamente novo. “Eternamente, porque tão antigo e perene quanto a percepção humana. Novo, porque o artista o percebe como nunca fora percebido antes pelos demais homens” (CHAUI, 2012, p. 338).

A memória é o que nos situa no tempo e no espaço, nos orienta e nos torna capazes de seguir adiante, afinal, para construirmos saídas, precisamos saber onde estamos. Essa memória não pode ser confundida com repetição, com padrões preestabelecidos ou convenções, ela é nosso impulso indicativo no processo de criação, nos levando a perceber o que pode ser rememorado como referência para a criação.

Diante disso, o que significa postular que a dança na cena contemporânea é capaz de engendrar, não apenas um espaço, mas espaços, não apenas um tempo, mas tempos, não apenas um corpo, mas corpos? Espaços e tempos do vivido, do memorável, do inventado e, sobretudo, do dançado.

O que há no processo criativo da dança na cena contemporânea é o entrelaçamento do corpo com sua dança e, por conseguinte, o entrelaçamento daquilo que constitui e presentifica, em grande parte, esse corpo no ato de dançar.

Assim, como entende Valle (2001, p. 105-6),

O espaço do aqui-e-agora presentifica e faz coexistir o passado como memória e o futuro como projeto: mas, para além dessa possibilidade de ordenação, o ser é criação de novas singularidades [...] e portanto: o que faz ser o espaço e o tempo é sempre a criação, a posição não do mesmo, em um lugar diferente, mas do novo, da emergência de uma singularidade que marca a passagem do tempo.

O corpo, retomando o pensamento de Merleau-Ponty (1999), fala do nosso *ser* e *estar* no mundo, da nossa existência e presença. A dança, como uma das expressões da corporeidade

desse corpo, criada em espaços-tempos vividos por ele, traduz muito dessa existência-presença, de modo que a experiência do corpo no processo de criação de sua dança permite que ele deseje, crie, acione memórias, seja afetado por questões outras e chegue à inventividade de sua dança.

Essa realidade referente à presença do corpo na cena artística contemporânea não é passaporte para uma certa tranquilidade e clareza. Muitas dúvidas e emaranhados emergem em meio a esse cenário. De tal modo que, no século XXI, há diversas frentes que colocam o corpo em pauta, desde a manutenção do viés orgânico, passando pelos corpos virtuais e desvirtuados, até o corpo como representação da existência humana. O fato é que, diante desse cenário e tomando por base as palavras de Courtine (2009, p. 12), “é mais do que nunca necessário interrogar, experimentar o limite do humano: meu corpo será sempre meu corpo?”. Ou ainda, como interrogam Lins e Gadelha (2002, p. 7): “o que pode o corpo?”.

Não se trata aqui, obviamente, de uma discussão genérica sobre o corpo na história da humanidade, mesmo porque nosso intento é colaborar com a discussão sobre questões epistemológicas e vivenciais que se apresentam como contraposição à via linear e dicotômica de se pensar o corpo. O caminho escolhido aqui, portanto, é o da afirmação da corporeidade do sujeito. O sujeito encarnado é convidado a se perceber e a ser percebido pelo prisma de um corpo-próprio, de um ser-no-mundo, de um corpo multidimensional e relacional, inclusive na cena contemporânea da dança.

Nessa perspectiva, o corpo, somente por sua materialidade, não diz necessariamente quem ele é, mas é na relação com o outro, na existência social e pessoal, na convivência, na comunicação, no espaço do “entre”, onde ele consegue se afirmar enquanto corporeidade e construir expressões coerentes com sua condição complexa de *ser* e *estar* no mundo.

Assim, pensarmos em termos de processos de criação em dança ou criação no contexto da dança, implica considerar a interação sujeito-objeto, isto é, corpo-dança, corpo-consciência, corpo-percepção, corpo-sujeito, pois aprendizagem-corpo-dança estão imbricados nesse sistema autoprodutivo ou autopoietico² do corpo e de sua corporeidade. Há nesse contexto o ser que produz a dança e a dança que produz o ser que dança,

[...] noutras palavras os processos de criação em dança se dão na zona sutil entre corpo-mundo-dança, como dualidades permeáveis; como simbioses, como processos encarnados. O fato é que estamos imbricados no mundo como constituinte dele e isto implica em dizermos que temos encarnados em nós mesmos elementos da nossa história, de nossa cultura e natureza que embora não determinem, influenciam nossas formas de criação, de percepção, de construção e expressão da/na arte. Nessa perspectiva, ao pensar o corpo em estado de dança é preciso não desvinculá-lo de seu estado de vida (ALVES, 2010, p. 3).

Por fim, compreendemos que, pelo exposto até agora, o devir dos processos de criação em dança na cena contemporânea

² *Poiésis* vem do grego que significa produção ou ação de fazer algo; autopoiesis (autoprodução) é um termo advindo da biologia de Maturana e Varela, entendidos como seres que produzem continuamente a si mesmos.

requer o encontro do sujeito com seus desejos, suas memórias, suas inquietudes contemporâneas, na perspectiva de construção de suas inventividades artísticas. Para isto ele precisa permitir que os aspectos afetivos, cognitivos e culturais, traduzidos inicialmente em *insight* e *imaginação criadora*, impulsionem o processo de criação artística, direcionando-o para o esforço investigativo-construtivo de sua dança, não necessariamente como representação do mundo *a priori*, mas como uma realidade que precisa ser percebida, rememorada, explorada, apreendida e construída a partir do entrelaçamento consigo e com as referências e identificações que o cercam. Afinal, a dança a ser criada não estará disposta diante de um sujeito desencarnado, ao contrário, se materializará a partir dos fios puxados dos vários espaços e tempos vividos pelo corpo que cria sua dança.

Referências

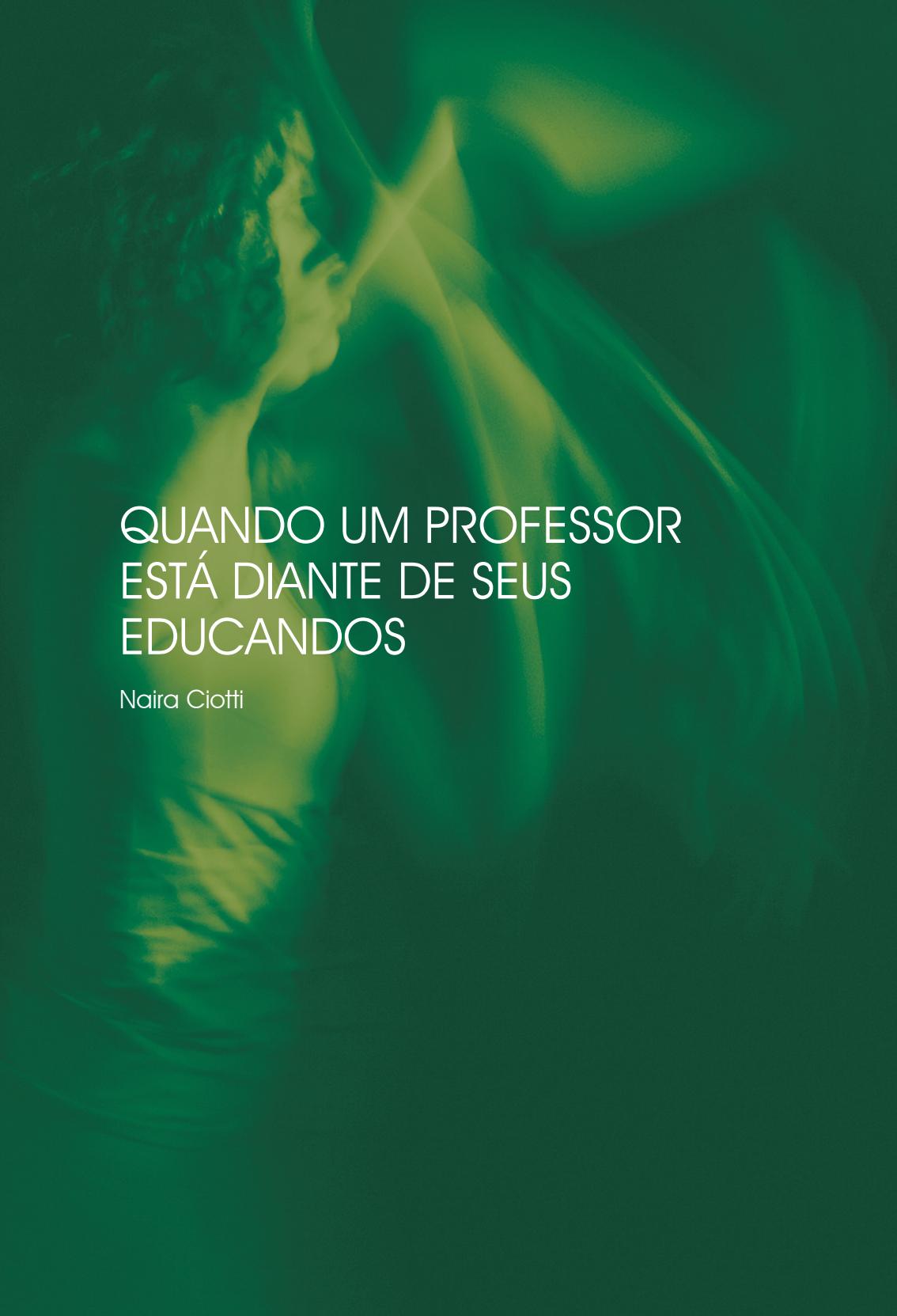
- ALVES, Teodora. *Herdanças de corpos brincantes: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras*. Natal: EDUFRN, 2006.
- ALVES, Teodora. *Entre o perene e o transitório na dança: corpo, memória e novos repertórios para a cena contemporânea*. CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., São Paulo, 2010. *Anais*. ABRACE, São Paulo, 2010.
- ALVES, Teodora. Corpo religado: entre o tradicional e o contemporâneo do corpo na dança. In: SOUZA, Alysson; PINHEIRO, Elvis (Org.). *Tradições e contemporaneidade nas artes*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2015.

- ALVES, Teodora. *A dança que nos revela na pluralidade de ser quem somos*. Projeto Continnum. Natal: UFRN, 2011.
- BOURDIER, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2012.
- COURTINE, Jean J.; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges (Org.). *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 3.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.
- KELLERMANN, Peter. *O psicodrama em foco e seus aspectos terapêuticos*. São Paulo: Ágora, 1999.
- LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio (Org.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto, 2002.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MINDELL, Arnold. *O corpo onírico: o papel do corpo no revelar do si mesmo*. Tradução de Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1989.
- NACHMANOVICH, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus, 1993.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. Gaia Ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VALLE, Lilian do. Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a Paideia democrática como emergência do singular e do comum. In: CANDAU, Vera. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

A person in a graduation gown and cap is shown from the side, holding a diploma. The background is dark and out of focus.

QUANDO UM PROFESSOR ESTÁ DIANTE DE SEUS EDUCANDOS

Naira Ciotti

Esta pesquisa iniciou-se em 2009, ano de minha chegada ao Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para ministrar as disciplinas de Encenação para o Curso de Licenciatura em Teatro. Advinda de outro tipo de curso, inovador, segundo o Ministério de Educação e Cultura, a saber, o Curso de Comunicação das Artes do Corpo das Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tinha a tarefa de reformular meus conhecimentos teóricos e práticos que anteriormente estavam dirigidos a disciplinas tais como Teorias da Performance, Corpo e Espaço e Performance como Linguagem, além do Projeto Final e Iniciação Científica.

Assim, iniciei uma migração desses saberes acumulados em direção à nova demanda pedagógica e ao desafio de trabalhar com disciplinas com uma grande carga horária, como a proposta pela ementa de Encenação.

Em termos não pedagógicos, tratei esse problema como um incentivo ao meu projeto de pesquisa que visava mapear meu próprio trabalho artístico como estratégia para entender o campo da performance na sua entrada como área de conhecimento na universidade.

Por isso, nessa pesquisa pedagógica, insiro uma série de figuras do meu próprio mapeamento da arte da performance que acontece dentro dos muros da universidade, seus desafios estéticos e epistemológicos.

Figura 1: Projeto final de Encenação 4, 2013.2, Teatro Jesiel Figueiredo, cartaz da travessia performática *Era um sonho...*, coordenado por Naira Ciotti



Fonte: Ciotti (2013)

Professor-performer

Quando um professor está diante de seus alunos, ele tem condições de usar vários elementos, como a voz, o corpo e o lugar onde está, para comunicar aquilo que pensa aos corpos que estão diante dele. Segundo Pineau (2010, p. 92),

A afirmação de que ensinar é uma performance nos parece de pronto autoevidente e um oxímoro. Como uma expressão coloquial, a metáfora da performance é imediatamente reconhecida por educadores

experientes que percebem que um ensino eficaz frequentemente repousa sobre técnicas teatrais de ensaio, dramaturgia, improvisação, caracterização, timing, presença cênica e crítica.

Pensemos na atuação do professor da escola. Vamos comentar a atuação do professor enquanto performance em três situações de aula. O primeiro caso é o da ausência quase completa de performance.

Principal caso

O professor da escola, em geral, cumpre etapas predeterminadas. Coloca para os alunos exercícios que ela considera serem os mais adequados para que ele compreenda o universo da matemática, o mundo da matemática, por exemplo, como informam Deleuze e Guattari (1997, p. 7):

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda. Os mandamentos dos professores não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina.

O professor da escola sabe de antemão qual é a resposta certa, o que deve fazer para que o aluno acerte os exercícios, aquilo que deve memorizar/compreender. Seus sinais são o do certo e do errado. Os alunos, as crianças, encontram sempre o mesmo corpo numa trajetória uniforme.

Segundo caso

O segundo exemplo é diferente. O corpo da performance do professor universitário, o professor pesquisador, já é um corpo relativizado pelo recorte que sua pesquisa proporciona. Os movimentos entre os alunos e o professor não são, como no primeiro caso, conhecidos de antemão. Embora o professor universitário tenda a provocar uma determinada direção ao movimento, ele sabe que só conseguirá imprimi-lhe essa direção a partir do momento em que ele conseguir seduzir seus alunos por sua pesquisa, por sua paixão.

Nesse movimento, alguns alunos não se deixarão seduzir, outros terão uma repentina e passageira admiração pelo ardor com que o professor-pesquisador demonstra a sua paixão. Alguns, poucos, compartilharão com ele e performatizarão futuramente com o movimento. Entrarão em relação ao movimento iniciado pelo professor-pesquisador.

As aulas do professor de arte, em seu ateliê, podem vir a ser apenas uma forma do primeiro caso: há um movimento inercial, cujo fim é determinado, esperado, conhecido.

Aqui, temos o caso do professor que ensina pintura a óleo (ou acrílico, ou aquarela, ou outra técnica) a partir de modelos. Seus alunos aprendem com ele o que é certo, o que é “belo”. Aprendem a representar corretamente nos seus quadros os modelos que usam. Aprendem a comprar material, aprendem a usar as ferramentas. E, enfim, ganham no final do curso o aval de seu professor. Colocam seus quadros em suas casas, presenteiam os amigos no casamento ou aniversário, vendem-nos para decorar casas comerciais.

Olhar a produção desses alunos é um verdadeiro desafio. Qual é o corpo dessa pintura? Uma pergunta que não pode ser respondida.

Quando o professor é também um artista e tem uma pesquisa específica, recortada do universo da História da Arte, a partir de sua experiência e de técnicas pessoais, a relação é, como foi dito para o segundo exemplo, de sedução.

O movimento do corpo de conhecimentos transmitidos aos seus alunos é o de propiciar o entendimento da obra específica daquele artista e de sua família artística, ou seja, dos artistas que o influenciaram. Ao final do curso, o aluno tem como aval ter em seu currículo aulas com tal professor durante determinado tempo, ter continuado sua pesquisa, ou não.

Terceiro caso

Figura 2: Performance *Cilindro*, na Praia de Ponta Negra, Natal, performers Rose Lotte, Erhi Araujo <à esquerda>, Hórus (ilusionista) <à direita>, coordenação Naira Ciotti para a disciplina de Encenação 4, 3 de dez. 2012



Fonte: Ciotti (2012)

O professor-performer movimenta os conhecimentos que possui sobre a arte em direção ao seu aluno. Ele pode movimentar corpos de conhecimentos, além da representação e da técnica. Seus alunos estão, na verdade, em muitos lugares, não necessariamente no ateliê.

Eles podem estar vendo uma exposição após terem ficado durante horas na fila junto com seus colegas e com o professor, para serem atendidos pelo serviço educativo de um museu, de uma grande exposição coletiva ou individual.

Já que as práticas artísticas se sobrepõem à programação educacional, é claro que a divisão entre os departamentos curatoriais e os departamentos educacionais das instituições é artificial e reforça certas hierarquias de valor para diferentes formas de produção cultural. Projetos pedagógicos instigados por artistas tendem a enfatizar o modo discursivo ao invés da validação e canonização que tipifica o modo clássico do museu. Eles abrem o museu para outros tipos de prática.

Figura 3: Aula de Encenação 2, 2009.2, Teatro Jesiel Figueiredo, toda a turma experimentando o *Corpo Coletivo*, coordenação e documentação Naira Ciotti



Fonte: Erhi Araújo

Podem estar num espetáculo, num recital, num determinado local da cidade. Os materiais do professor não são predeterminados, uma vez que ele não pretende passar nenhuma técnica específica (muitas vezes suas aulas requerem apenas um material simples). Sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance.

A palavra performance refere-se a uma forma artística existente. A performance, como a vida e toda a experiência, é complexa. À medida que vamos adquirindo instrumentos para ler a performance, passamos a nos dar conta de que esse fenômeno é múltiplo, polissêmico e misturado.

Todos os atos pedagógicos são performativos. Eles não apenas apresentam um discurso, eles o reapresentam, o expressam. Reconhecer essa dimensão performativa da pedagogia pode levar uma instituição a se dar conta de que ela também tem uma dimensão performativa no sentido de que todos os que interagem com uma instituição (seus executivos, funcionários, o público, os críticos etc.) estão envolvidos em algum tipo (muito sério) de *role-playing game* (RPG). O fato de isso ser um jogo não o torna falso ou inofensivo. Ao contrário: se uma instituição se dá conta de que está jogando um jogo (muito sério), ela pode ser mais crítica de si mesma.

Somos todos performers no sentido geral, mas existem diferenciações. O artista se apropria da performance num sentido de ruptura com padrões tradicionais da arte. E eu, enquanto professor, me aproponho da palavra performance para falar de uma atitude pedagógica diferenciada.

Giorgio Agamben (2010) propõe a importância do restabelecimento da dimensão crítica do jogo, a sua capacidade de desfazer o poder. Ele chama isso de “Profanação”, e valoriza a maneira como ela vai além do processo de secularização, desnudando não apenas o culto de valor de algo, mas tornando-o literalmente impotente através do jogo.

Projetos pedagógicos propostos por artistas poderiam fazer exatamente isso com as instituições. Ao alterar a forma como parte da instituição funciona, o todo poderia se dar conta de que ele é, afinal, um jogo (muito sério), e consequentemente encontraria modos diferentes de o jogar. Ao fazê-lo, as relações de poder se modificam, os papéis são invertidos, e a estabilidade da instituição é performativamente, e não apenas discursivamente, desafiada.

Não só corpo, voz e lugar estão imbricados, como também, nessa forma de ver a performance, está implícita uma preocupação pedagógica: artistas performáticos usam a memória e a história cultural para criticar pressupostos culturais dominantes, construir a identidade e intervir politicamente.

Figura 4: Apresentação dos projetos finais de Encenação 3, 2009.1, Sala Jesiel Figueiredo, Paulo Webson <esquerda> e Naira Ciotti <direita>



Fonte: Erhi Araújo

Um dos teóricos que discutem o processo de apreensão de conhecimento é Francisco Varela. No livro *The Embodied Mind* (ROSCH; THOMPSON; VARELA, 1991), o conceito de corporização ou *embodiment* é desenvolvido a partir de uma ideia geral que altera princípios hermenêuticos estabelecidos há muito tempo. Os autores afirmam que o conhecimento depende de estar em um mundo inseparável de nosso corpo, linguagem e história social, elementos que constituem a corporização. Argumentam que parece pouco realista tratar o senso comum como uma representação, pois o nosso mundo não tem limites

predefinidos: “Ainda que a mente e o mundo surjam juntos na enação, seu modo de emergir em qualquer situação particular não é arbitrário” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992, p. 207 *apud* SADE, 2009, p. 47).

A arte contemporânea, nesse sentido, exerce uma função pedagógica habituando o olho e o pensamento do homem a uma sucessão ininterrupta de outras visualidades.

A pesquisa que realizei mostrou que os impulsos em formatos pedagógicos na arte contemporânea são extremamente variados. Alguns respondem a mudanças na pedagogia institucionalizada, mas outros respondem as exigências de uma situação local, ao trabalho através de (e a compensação pelas) suas próprias experiências educativas, a ser um autodidata (essa é uma motivação particularmente forte) – juntamente com outras motivações que envolvem a “escultura social” e repensar o engajamento do público (BISHOP, 2012, p. 242).

Figura 5: Proposta de *Tatuagem no camarim*, Encenação 2, 2011.1,
aluno Rodrigo Severo



Fonte: Naira Ciotti

Do mesmo modo, a performance provoca mudanças no olhar e na sensibilidade dos indivíduos, tendo uma função pedagógica. O professor-performer, caracterizado neste momento, propõe uma pedagogia sobre questões da arte contemporânea na qual se inscreve.

Consequentemente, em nossas escolas tão precárias em termos de material para sensibilização dos alunos, o professor de arte que tem essa maneira alternativa de ensinar pode conseguir resultados valiosos para provocar mudanças na percepção dos alunos. A própria obra de Lygia Clark fornece todos os encaminhamentos de suas propostas, sem que seja necessário criar qualquer outro método para que isso aconteça. Sua intenção de colocar a obra de arte perto do corpo do espectador, transformando-o em participante é, a nosso ver, uma proposta pedagógica alternativa e possível para o ensino da arte contemporânea na universidade.

Não se trata de um método rígido, mas sim de uma atitude de pesquisa. Portanto, essa perspectiva incorpora na atuação do professor conteúdos específicos da própria arte contemporânea.

A sua proposta da “incorporação” do objeto pelo espectador deu-lhe uma posição conceitual radicalmente diferente, tanto da escultura avant-garde que emergiu nos anos 60, como da body-art posterior, apesar de que Lygia pode ser considerada como uma inovadora em termos puramente escultóricos, tal como pode ser considerada uma pioneira do “retorno ao corpo”, muitas vezes descrito como uma das características mais marcantes da arte recente (BRETT, 1999, p. 24).

Todo o material usado na aula de Lygia Clark pertence ao grupo de estudantes, cada um colaborou com uma parte do material, que está sob nossa guarda, no ateliê. Esse material é o que permite que Lygia seja entendida a partir da corporização de suas propostas.

Figura 6: Grupo de pesquisa experimentando a proposta *Canibalismo*, de Lygia Clark, Laboratório de Encenação, 2011.1, alunos Chrystine Silva, André Bezerra, Paulo Webson, Felipe Fagundes e Telma



Fonte: Naira Ciotti

Fica aqui documentado que, mesmo em condições precárias, é possível trabalhar com artistas sofisticados como Lygia Clark, transformando a sala de aula de um lugar passivo em um lugar complexo e aberto a experimentações.

Conclusão

Não proponho aqui uma teoria da performance. Proporciono uma reflexão sobre a relação entre a prática da performance e a prática da educação. O corpo, as novas tecnologias e uma infinidade de acontecimentos e de situações sociais contemporâneas confundem a fronteira entre a cognição pessoal e o mundo. Assim, também a experiência pedagógica não pode ser separada da artística.

Penso na universidade brasileira no século XXI vivendo um momento favorável ao ensino da Performance Arte. Começa a surgir na cena acadêmica uma série de programas de curso ou disciplinas com a performance em sua grade.

A universidade e a performance estão em diversos níveis de relação. A afirmação de novos artistas que ministram oficinas, tornam-se professores-performers, mesmo que não estejam conscientes disso, ganha a cada momento maiores proporções.

Já não se trata de uma minoria de artistas. A universidade – em particular os cursos de artes cênicas, teatro, dança, poéticas contemporâneas e tecnológicas – reagiu favoravelmente à entrada da performance como uma instância, uma espécie de dispositivo de contemporaneidade para fazer ativar suas agendas. A cada dia nos tornamos mais performers: pesquisadores, professores e artistas.

Figura 7: Naira Ciotti <esquerda> e Vicente Martos <direita> em *Cartas a Renato Cohen: teorias do Esquecimento*, Mube, 2014.2

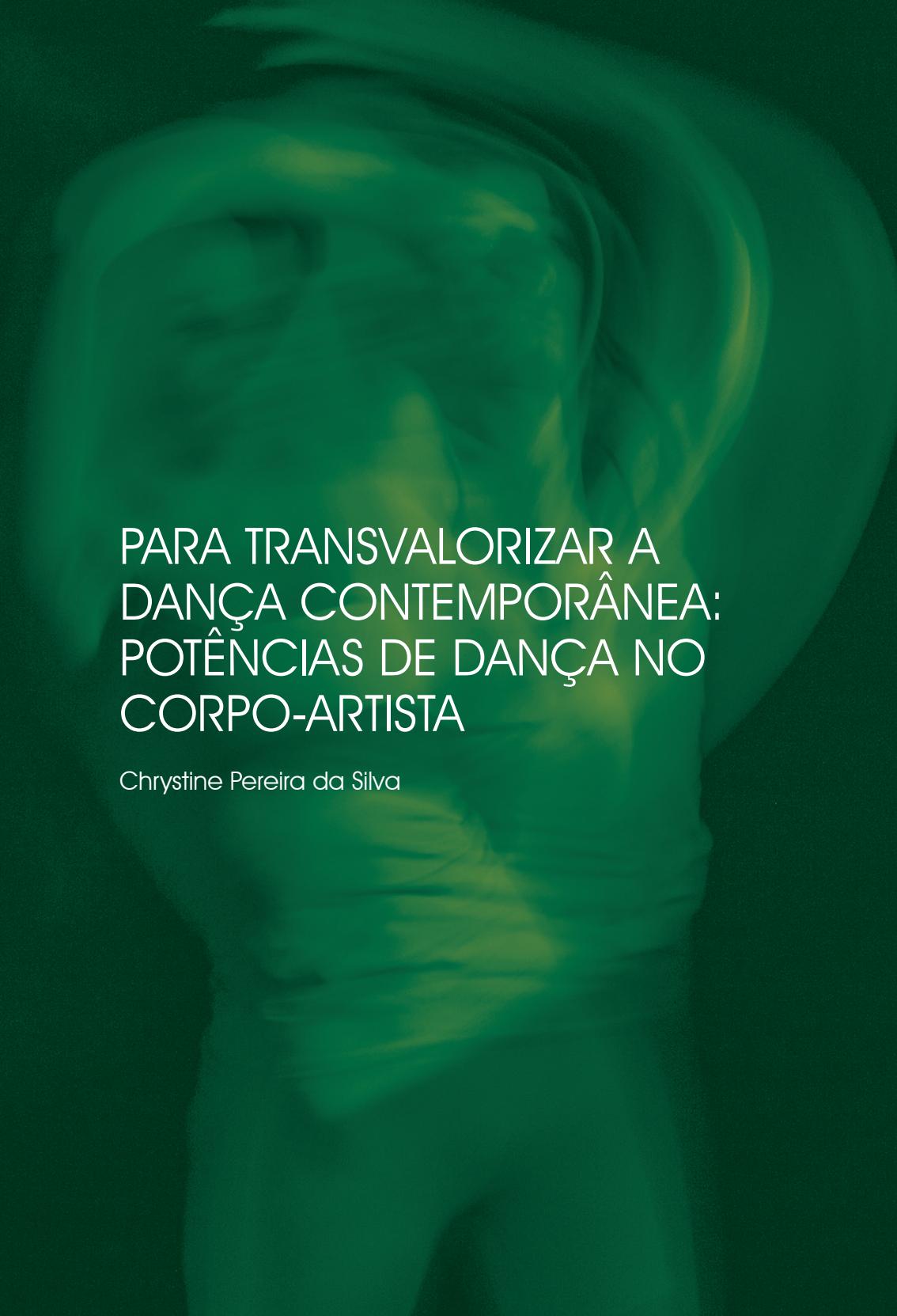


Fonte: Rita Cavassa

Referências

- AGAMBEM, G. *O que é o contemporâneo?* Chapecó: Argos, 2010.
- BRETT, G. Lygia Clark: seis células. In: *Lygia Clark*. Paço Imperial do Rio de Janeiro, 1999.
- BISHOP, Claire. *Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship*. Brooklyn, New York: Verso, 2012.
- CIOTTI, Naira. *O professor-performer*. Natal: EDUFRN, 2014.
- COHEN, R. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- COHEN, R. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

- CLARK, L. *Livro-obra*. Rio de Janeiro: Funarte, 1968.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, v. 2, 1997.
- GOLDBERG, R. L. *Performance Art: from futurism to the present*. New York: Thames and Hudson, 1995.
- HELGUERA Pablo e HOFF, Mônica (Org.) *Pedagogia no campo expandido*. Catálogo da B Bienal do Mercosul, 2011. Disponível em: <http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal%20Portuguese.pdf>.
- PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, 2010.
- READ, H. E.; STANGOS, N. *Dicionário da arte e dos artistas*. São Paulo: Edições 70, 1989.
- ROSCH, E.; THOMPSON, E.; VARELA, F. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Massachusetts: MIT Press, 1991.
- SADE, Christian. Enação e metodologias de primeira pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 47, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9604/7239>>.



PARA TRANSVALORIZAR A DANÇA CONTEMPORÂNEA: POTÊNCIAS DE DANÇA NO CORPO-ARTISTA

Chrystine Pereira da Silva

O presente artigo foi escrito a partir de questões apontadas na dissertação de mesmo nome, defendida em março de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN. Esse trabalho teve como objetivos investigar a capacidade que a Dança na Contemporaneidade tem de atravessar os espaços de conceituação já estabelecidos para implicar a constante construção de uma pluralidade de fazeres, pensar as manifestações de Dança na Contemporaneidade para além do que se entende por Dança Contemporânea, além de pensar a dança através da potência que imprime no corpo-artista, e como este se comporta no espaço do entre-linguagens.

Tais objetivos foram delineados através da retomada de experiências próprias em arte na organização de uma Narrativa, conceito estudado por Elza Dutra (2012), em que tecí o caminho do pensamento que aqui discutirei, assim como apontei as práticas que se mostraram relevantes para cada descoberta. Uma vez compreendido que essa experiência pessoal não precisaria ser deixada de fora do trabalho acadêmico, mas poderia ser seu fio condutor, restou a tarefa de pensar a metodologia de um trabalho que havia sido vivenciado em experiências práticas e seria sistematizado em uma dissertação.

Edgar Morin, em *O Método III – Conhecimento do Conhecimento* (1986), pensa a metodologia como um conjunto de técnicas dispostas para viabilizar as investigações, enquanto que o método diz respeito às estratégias de elaboração do pensamento que se reorganizam de acordo com as necessidades do processo, seria o caminho que vai sendo atravessado e estabelecido no decorrer da pesquisa.

Dessa maneira, vislumbrei um método que utiliza o recurso da Metáfora nas perspectivas de Michel Maffesoli (1998) e Christine Greiner (2005), enquanto uma alavanca metodológica que nos abre para outras possibilidades de construção do pensamento sobre um objeto/conceito que pode fazer sobressair este ou aquele estado das coisas ou acentuar esta ou aquela característica antes não percebida.

Crio metáforas através das ideias de *travessia*, de Renato Cohen, estudada por Ana Goldestein (2012), *cartografia* e *cidades invisíveis* do texto de mesmo nome de Ítalo Calvino, para a construção do pensamento sobre o corpo do artista e suas relações com as diferentes linguagens artísticas, tomando por base minha própria experiência.

Estado da Arte

Tanto no contexto acadêmico quanto no artístico e mercadológico¹, é crescente a discussão sobre o espaço de conceituação da dança contemporânea e suas fissuras, que deixam de conter esta ou aquela manifestação artística ou mesmo acaba

1 Ao nos referirmos ao contexto artístico mercadológico, pensamos num espaço que envolve editais de fomento à dança, oficinas e academias de ensino informal. Não descartamos as possibilidades de interação entre esses dois contextos, mas operamos essa divisão como maneira de enfatizar as produções de cada um deles. Como exemplo de projeto que se manifesta nesse contexto, apresentamos o edital de residência artística “Outras Danças”, que propõe aos artistas selecionados um mês de residência e estudos com um artista convidado para a criação de danças solo. A participação nessa residência não implica, necessariamente, uma pesquisa acadêmica, embora deixe espaço para esse tipo de investigação também. Disponível em: <<http://www.outradasdancas.com.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

por abarcar aquelas manifestações que não se encaixam em outros espaços de conceituação.

No que concerne ao contexto acadêmico, quando ainda não se supunha a forma que tomaria esse momento da dança, como que num processo de evolução do pensamento, se apresentam estudos que vislumbram suas fissuras, miscigenações com outras linguagens artísticas ou mesmo processos criativos diferenciados. Denise da Costa Oliveira Siqueira (2006), por exemplo, em seu livro *Corpo, comunicação e cultura: dança contemporânea em cena*, analisa a dança contemporânea em seu aspecto comunicacional não verbal enquanto instrumento de expressão de uma sociedade.

O crítico português Antônio Pinto Ribeiro (1993) afirma que a dançacontemporânea é temporária na medida em que se atualiza constantemente, deixando sempre algo que não pode ser capturado pela sua efemeridade, instalando um caráter provisório também na produção crítica a seu respeito. Podemos também citar a tese de doutorado em teatro de Jussara Janning Xavier (2012), defendida na UDESC sob o título *Acontecimentos de dança: corporeidades e teatralidades contemporâneas*, que discute, através de ensaios analíticos, uma percepção de dança contemporânea a ser pensada sob a luz da teatralidade.

Da mesma maneira, há ainda uma crescente produção sobre a dança contemporânea², seja em artigos científicos para

2 Outros estudos sobre dança contemporânea podem ser acessados através dos seguintes artigos: “Dança Contemporânea: o dançarino pode ser apto para tudo?”, Daniella de Aguiar (UFBA). Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/DancaTecnologia/Danca%20contemporanea%20200%20dancarino%20pode%20ser%20apto%20para%20tudo.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012; “O que é a Dança contemporânea?”, Jussara Janning Xavier (UDESC). Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/>>

colóquios e congressos, seja como projetos de mestrado ou doutorado. Porém, todas as produções aqui citadas buscam reafirmar o conceito de dança contemporânea ao passo que investigam suas características e delineiam seus aspectos. O que diferencia este trabalho dos anteriormente citados é a proposição de extrapolar o conceito de dança contemporânea pensando o contexto da contemporaneidade no qual a dança invade outros espaços de criação.

Para contribuir com a discussão que se apresenta, cito o trabalho *Não alimente os animais* (2010), do performer e bailarino curitibano Ricardo Marinelli. Nessa performance, o artista e produtor cultural curitibano apresenta um corpo vestido por meia-calça, sapatos de salto alto e maquiagem a rastejar pelas ruas e calçadas, lugar em que se permite que esse corpo viva. Ele rasteja durante o dia nos lugares onde os corpos travestis se colocam à venda na parte da noite. O performer concebe o deslocar desse corpo como uma movimentação articulada, porém que se limita ao nível do chão, o mesmo nível em que se coloca essa camada da sociedade.

Acredito que o impulso de ter como tema gerador uma questão política tão forte, aliada à atitude de apontar o que ele chama de *bizarro* nesses corpos, fazendo-os saltar aos olhos da sociedade, tenha tirado seus trabalhos dos palcos de dança e o colocado nas ruas, praças e calçadas. Esse movimento de

index.php/oteatrotranscende /article/view/2500/1633>. Acesso em: 15 nov. 2012; “Processo Criativo Em Dança Contemporânea”, Luiz Carlos Mendonça (UFF). Disponível em: <<http://www.uff.br/cienciadaarte/reslcmandonca.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

deslocamento conceitual e espacial o leva a diferentes pesquisas de movimento e estratégias de construção estética da cena, talvez não mais reconhecidas pelos espaços conceituais e estéticos da dança contemporânea.

Tal estado de arte, estético e conceitual, incentiva um pensamento sobre a dança na contemporaneidade, atentando para o fato de que esse contexto é movido pelo sujeito contemporâneo plural e em processo (AGAMBEM, 2010), que leva a dança a se apresentar como uma linguagem em constante construção, envolvida no agenciamento de diversos processos de organização corporal, para tanto partindo de diferentes técnicas corporais, pluralidades estéticas, diversidade de códigos e subversão dos limites, entre as linguagens artísticas.

Para transvalorar a dança contemporânea

Na esteira do pensamento dos autores dispostos no nosso Estado de Arte, percebemos que a dança contemporânea enquanto gênero estético reflete uma visão particular de mundo que não cessa de questionar sua própria origem e seus processos de organização estéticos e sociais, que não tem por função primeira negar esta ou aquela técnica ou movimento artístico, mas manter-se “num território sem leis fixas, modelos e convenções imutáveis, a dança contemporânea desenha linhas que antes de dividir, apontam outros caminhos de pesquisa e significação” (XAVIER, 2001, p. 35).

A dança contemporânea, em seu contexto plural, abarca manifestações artísticas com características diversas, colocando-

se numa posição de ruptura aos seus próprios modelos de forma e movimento, assim como de pensamento em dança. Nesse processo, apresenta uma infinidade de possibilidades estéticas e de criação que se apropriam das mais diversas estratégias de movimento. Nesse vasto universo, há companhias de dança que criam repertórios de características próprias, em alguns casos, ligados à apresentação estética, em outros, aos estímulos sonoros utilizados, ou até mesmo a vocabulários de movimentos presentes em seus espetáculos. O que vemos, então, é a repetição desses repertórios a cada processo de criação.

Não afirmamos aqui que os espetáculos produzidos nesse sistema são melhores ou piores do que qualquer outro, ao contrário, a criação de um sistema “rápido” de processos de criação, nada mais é do que a resposta a um contexto econômico que exige uma grande demanda de circulação de novos espetáculos de dança contemporânea em prol da aprovação em editais de fomento e captação de recursos, que muitas vezes garantem a sobrevivência dessas companhias de dança.

Devido a essa reprodutibilidade e ao modelo de editais entrando em vigor para suprir a circulação de dança contemporânea, em grande parte em formatos mais comerciáveis, esses espetáculos se tornaram dominantes no imaginário popular, construindo no campo da formação de público um referencial que está marcado, no contexto desta pesquisa, por exemplo, por uma série de sequências de movimentos reconhecíveis, do formato música-bailarino, do processo de virtuosismo do clássico etc.

Grandes companhias de dança, como o Cena 11, A Cia. Déborah Colker e outras tantas, como a goiana Quasar ou mesmo a natalense Companhia de Dança do Teatro Alberto Maranhão, são as atuais produtoras de dança que alcançam a mídia e o grande público, tornando-se, portanto, referência para o público em geral quando cita-se a dança contemporânea.

Diante dessa discussão, fica claro que, ao passo em que se começa a classificar esse momento da Dança como Dança Contemporânea, começa-se a lhe conferir características próprias, uma identidade pautada nas semelhanças entre as linguagens artísticas que são abarcadas por esse “nome”. O paradigma de classificação das linguagens artísticas na contemporaneidade nos mostra que cada classificação é uma via de mão dupla que, ao passo que organiza diversas manifestações por suas semelhanças, também segregá tantas outras que extrapolam os espaços conceituais destas.

Nesse sentido, outras danças que partem do agenciamento de percepções técnicas e estéticas que não se encaixam nessas características geram manifestações tão diferenciadas entre si que acabam por extrapolar essa mesma nomenclatura e necessitar da criação de diferentes espaços de conceituação e criação. Como Dança Vertical, em sua movimentação aérea que pressupõe uma relação diferenciada com a noção de vertical e horizontal, e a Dança Butoh, que teve como berço o Japão pós-segunda guerra, suscitando questões performativas.

Ora, se não podemos estabelecer o espaço conceitual da dança contemporânea sem nos depararmos com as tantas

contradições que exploramos acima e, ao mesmo tempo, se não podemos afirmar que toda a manifestação de dança é dança contemporânea, pense-se, então, na potencialidade que a dança imprime na cena, ou ainda; pensemos na potencialidade que a dança imprime no corpo do artista através de sua prática e das escolhas que caracterizam sua maneira de colocar-se em cena.

Pensemos no aspecto filosófico da dança contemporânea que chamamos aqui de Dança na Contemporaneidade, através da discussão de trabalhos artísticos que estão tanto no campo da dança como em outros campos, tais como o teatro, a performance arte ou arte da instalação. Decido ampliar meu campo de pesquisa para a Dança na Contemporaneidade, assim como a percepção de dança para algo que pode estar presente nesses outros campos da arte.

Deixo de aproximar-me de uma ou outra noção de dança contemporânea para tecer um pensamento contemporâneo em Dança que investiga como o corpo do artista se comporta neste espaço do entre linguagens. O foco da discussão que aqui se apresenta se desloca das relações de classificação da dança contemporânea, de seu “ser e não ser”, para pensar naquele que a produz, o artista em suas diversas experiências estéticas e pessoais que estabelecem seus parâmetros de criação (XAVIER, 2001).

Pensamos o contemporâneo em consonância com Giorgio Agambem (2010), o qual afirma que a contemporaneidade é uma relação singular com o próprio tempo, que se aproxima no mesmo instante em que se distancia deste, sendo, nesse sentido, simultaneamente um movimento de ruptura e continuação. O autor considera verdadeiramente contemporâneo aquele que não

coincide com seu tempo nem está adequado a suas pretensões, num estado de questionamento de si e de suas relações com o tempo que lhe pertence.

O pensamento de Giorgio Agambem sobre o Contemporâneo se aproxima da perspectiva de “transvaloração dos valores” ensaiada por Friedrich Nietzsche e estudada por Viviane Mosé (2005) na afirmação da necessidade de contestação de suas próprias verdades. Nietzsche colocava os valores dominantes de sua sociedade sob o martelo da filosofia, questionando a existência mesma destes.

Na perspectiva nietzschiana, a “verdade” é um dos valores enraizados na sociedade, e a transvaloração (NIETZSCHE *apud* MOSÉ, 2005) flerta com o constante questionamento e reorganização dos valores, colocando-os em movimento de fluidez de pensamento. Da mesma maneira, pensando o conceito de dança contemporânea como uma verdade, pode-se afirmar aqui que não se trata mais de investigar o que é ou não dança contemporânea, mas de exercitar o questionamento do por que desta pergunta.

Coloco-me aqui enquanto sujeito contemporâneo (AGAMBEM, 2010) percebendo as *sombra*s do tempo presente e apreendendo nelas a sua luz. Num esforço de pensar as manifestações artísticas que acontecem no agora, incentivo uma postura de contínuo movimento de contestação de reconstrução de um pensamento contemporâneo em dança. Para perceber as *fissuras*, nos espaços conceituais da Dança, é preciso colocar seus conceitos em questão numa prática de pesquisa que duvida

e contesta os valores já consolidados para “transvalorá-los” (NIETZSCHE *apud* MOSÉ, 2005).

Corpo-artista e espaço do entre

Antes de se pensar quais são as dinâmicas tecidas entre espaço e criação artística, pense-se no que diferencia esses corpos-artistas dos demais corpos, e quais são as questões impostas a este. Penso o corpo-artista como aquele que tece uma relação diferenciada consigo e com o mundo que o cerca, na medida em que cria e desestabiliza e reestabiliza seus próprios arranjos a partir do trânsito entre corpo e ambiente, como afirma Greiner (2005, p. 109):

Embora, como diz Damásio, o fluxo de imagens (que ele chama de pensamento) seja intenso e ininterrupto é provável que hajam especificidades no que diz respeito ao modo como tais imagens se organizam, significam (ou não) e se tornam (ou não) visíveis. Há evidências de que alguns desses pensamentos-imagens se processam de modo específico no corpo artista. Esta especificidade não está nas “coisas” que elas representam, mas no “modo” como operam.

Seja na percepção das dinâmicas de sua sociedade e transformação destas em metáforas para a criação artística, seja na maneira como são ativados e organizados esses pensamentos ou imagens, o corpo-artista apresenta especificidades na sua relação com o ambiente que o cerca. Para Greiner, o corpo muda de estado a cada vez que percebe o mundo. Nesse fenômeno ocorre algo de desestabilizador e reestabilizador dos corpos, e o corpo-artista é aquele em que este momento des(re)estabilizante

tende a perdurar. Dessa experiência nascem metáforas complexas que serão desencadeadores de outras experiências sucessivas que irão desestabilizar outros corpos e ambientes (GREINER, 2005).

Em termos de treinamento corporal, o artista contemporâneo vem atentando para o fato de que, por exemplo, para ser ator, não é necessário apenas fazer aulas de interpretação teatral. A importância das técnicas e treinamentos que antes eram tidos como extracurriculares se mostra na possibilidade de criação de um repertório de práticas que possibilitam ao artista uma maior liberdade de investigação de si mesmo.

No âmbito da Dança, podemos citar o texto “Ser Bailarino Apesar da Escola”, de Isabelle Launay e Isabelle Ginot (2003), que, ao discutirem a formação de bailarinos na contemporaneidade no contexto francês, afirmam que desde os anos 1990 as práticas em dança contemporânea vêm sendo renovadas na medida em que são difundidas práticas corporais alternativas, tais como práticas de análise do movimento ou somáticas, ou mesmo métodos como *Feldenkrais ou Body Mind Centering*.

Dessa forma, os treinamentos que experienciei, não apenas no âmbito artístico, mas nas diversas práticas corporais, como o Kung Fu, natação ou o Tai Chi Chuan, me possibilitaram a criação de um repertório próprio de movimentos, assim como de práticas, treinamentos e procedimentos, dentre os quais posso transitar e encontrar minha linguagem pessoal em cada processo criativo. Essa postura investigativa me coloca em trânsito entre as práticas corporais inscritas em meu próprio corpo na busca por diferentes caminhos do movimento.

Como exemplo para esta discussão, podemos citar o processo criativo que gerou a encenação *Outro Manifesto – Um Artista da Fome* e que culminou na percepção da possibilidade de criação de um extrato cênico sem a preocupação, a priori, de localizá-lo em qualquer território artístico específico, dada a minha trajetória de investigação artística que pressupõe uma formação em balé clássico, o curso de Licenciatura em Teatro e a experiência em performance arte junto a coletivos da cidade de Natal/RN.

Parei de me concentrar em minhas dificuldades de me localizar em apenas uma linguagem artística; passei a perceber a riqueza de treinamentos e materiais para criação dos quais o artista cênico dispõe ao se distanciar desses paradigmas de classificação. Ao me colocar em cena neste trabalho, meu corpo se preencheu de significados, fazendo dançar minhas experiências pessoais e referências artísticas, despertando no espectador diferentes percepções da cena que se apresenta.

Nessa perspectiva, posso afirmar que o processo de criação e preparação corporal, deste e de tantos outros trabalhos artísticos, não teve início apenas no momento em que decidi me dedicar a ele, mas estive me preparando para a criação e apresentação destes desde a primeira vez em que entrei numa sala de balé clássico, aos quase seis anos de idade. Pode-se dizer que esse fenômeno é possível, pois a contaminação entre essas diferentes experiências artísticas se deu num só espaço, o corpo do artista-criador da referida encenação.

Nesse sentido, pode-se entender o corpo-artista vivente da cena como o “espaço do entre”, entre experiências pessoais, entre

linguagens artísticas, entre o público e o palco ou espaço de apresentação, entre ambientes, entre pessoas. Todos esses fatores contaminam(-se) (n)o corpo do artista, inferindo um modo particular de mover-se em cena, suscitando questões diferenciadas das suscitadas por outros corpos.

Dessa feita, analisando-se o conceito de corpomídia desenvolvido por Christine Greiner (2005), é possível afirmar que o corpo se torna um espaço caracterizado pela constante impermanência e reconstrução de informações expressadas e recebidas através da afetação dos campos de percepção sensível desse corpo, e das distintas pontes cognitivas que compõe para viver no mundo. E não apenas o corpo daquele que se apresenta, mas também daquele que compartilha o momento da ação.

Greiner afirma que corpo e ambiente se encontram imbricados, de maneira a, não havendo mais um “dentro” e um “fora” do corpo, as experiências vivenciadas se transformam em corpo. Nessa medida, “o ato de dançar, em termos gerais, é o de estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação, em termos de outra, produzindo, nesse sentido, novas possibilidades de movimento e conceituação” (GREINER, 2005, p. 131-132).

As informações do contexto que cerca o corpo se instalam neste que, por sua vez, continua a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira, o que leva o corpo a propor novas formas de trocas e inferir em processos de contaminação de outros corpos. Meio e corpo se ajustam num fluxo inesgotável de transformações e mudanças, de forma que as experiências se tornam corpo e o corpo se torna meio, sendo frutos sempre provisórios das trocas permanentes que fazem.

Apontamos para uma mudança de paradigma sobre a arte e seus parâmetros de classificação, pensando o corpo-artista como ponto de convergência entre essas diferentes manifestações. Partindo dessa premissa, não cabe mais dizer se esta ou qualquer outra apresentação artística é Dança, ou é Teatro, ou é Performance, mas sim nos cabe considerar que ela tem Teatralidade, tem Performatividade e tem *Dançatividade*, se nos é permitido novamente esse neologismo. Dessa forma, meu pensamento contemporâneo em dança se constrói a partir da premissa que as manifestações artísticas não precisam se situar em uma ou outra linguagem artística, mas podem apresentar potências de todas elas.

Como coloca Porpino (2001, p. 51):

[...] assim entenderemos a relevância do vanguardismo da dança contemporânea como possibilidade de trazer o novo retomando o antigo, ou seja, a poesia do corpo e a diversidade do ato de dançar tão antiga quanto a própria história da dança”.

É no corpo do artista que está presente a potência criadora da Dança, em seu esforço de “transvaloração” (NIETZSCHE *apud* MOSÉ, 2005) da linguagem e do compartilhamento de subjetividades.

Friedrich Nietzsche afirmou que a “vontade de potência” é a própria natureza da vida, uma força criadora, um impulso que incita o movimento de criação de novas configurações em relação ao que ele chama de Moral (ANSELL-PEARSON, 1977). Partindo da percepção apontada pelo autor, pode-se perceber que a vontade

de potência se coloca como um impulso do sujeito em se distanciar da verdade unificadora e se entregar-se aos seus instintos artísticos constituídos pelo contínuo confronto entre as forças apolíneas e dionisíacas (NIETZSCHE, 2006). A vontade de potência seria um impulso de reavaliação, reorganização dos valores.

A potência da Dança no corpo-artista se manifesta nos agenciamentos realizados na criação da cena, no esforço de tratar de suas questões neste espaço de criação que acaba por inferir num jogo de forças e questionamentos da linguagem da dança, recriando-a numa inquietude criadora que se manifesta das mais diferentes maneiras. Dessa forma, a potência de dança de que falo se manifesta a partir do corpo que dança como um impulso criador, do movimento-cena que provoca no vivente a sensação de estar presenciando uma manifestação de dança.

Enquanto artista, *experiencio* essa potência de dança no agenciamento dos impulsos que me chegam a partir do contato com o espaço e com outros corpos. Tais impulsos me provocam a organizar meu corpo de modo a dar forma a eles de acordo com as condições do contexto em que me encontro.

Por um processo de vida e criação

A linguagem da Dança existe como forma estética e política, mas ao mesmo tempo isso depende, inicialmente, de que tenhamos uma compreensão mais ampla de linguagem. É necessário perceber o que se encontra entre os vocabulários de movimento e a criação artística, a subjetividade daquele que se move em Dança.

Comecemos a pensar não na linguagem pronta, mas nos modos de ativação dela em cada corpo, no processo criativo.

Chamamos de processo de criação, nesse sentido, o exercício desta linguagem dança, a potência de criação do corpo-artista que está diretamente ligada à singularidade de seu repertório de experiências. Por esse motivo, faz-se necessário pensar o corpo que cria sua própria linguagem, pois essa linguagem não é uma entidade à parte, é corporificada e acionada de acordo com a experiência do artista. Como no exercício da fala, a criação em dança é a própria experiência da Linguagem Dança.

Quando falo sobre processo criativo em Dança, logo atenta-se para a noção de coreografia. Com o passar do tempo, atentei para o fato de que esse termo apresenta dois sentidos, o primeiro estabelecido linguisticamente pelo dicionário e o segundo, pautado na própria experiência da palavra, no que se entende por coreografia em termos práticos. Esses dois sentidos, embora semelhantes, direcionam nossa discussão para diferentes espaços de conceituação.

Diante da definição geral da palavra, a noção de coreografia está ligada ao exercício da linguagem da dança, ou seja, a potência de criação artística que se tem, à capacidade de chegar a um roteiro de movimentos, ações ou imagens a partir de um vocabulário pessoal, uma linguagem que se recria a todo instante e onde os sentidos são variáveis e móveis. Através das palavras de André Lepéki e Ric Allsop (2010), a concepção de coreografia como forjada na prática artística contemporânea está ligada à noção de obediência e à oposição do coreógrafo como aquele que

tem o domínio da linguagem e do bailarino, que é responsável por incorporar as suas indicações para a realização da dança.

Não é à toa que nos últimos anos tem surgido uma série de movimentos anticoreografia, contra todas as dinâmicas que foram provocadas pela atribuição de características para além do significado desse termo. Não é incomum também a recusa de artistas contemporâneos em usar esse termo, criando outros com os quais se esbarra durante o fazer em dança como o mais comum “partitura de movimentos” (PAVIS, 2003).

Talvez a grande questão dessa discussão não seja colocar em xeque a noção de coreografia, abandonando esse termo e criando outros que abarquem propostas diferenciadas para a criação em dança, mas sim uma mudança de olhar sobre o termo já existente. Pense-se no que restaria se despojassem do termo coreografia todas as preocupações éticas, estéticas, técnicas e até históricas. Permanece apenas o sentido primeiro da palavra, o de possibilidade de dançar e compor sequências de movimentos.

Greiner, em *O Corpo e suas Paisagens de Risco: Dança e Performance no Brasil* (2009), aponta para um entendimento de coreografia que não se restringe a uma sequência de passos organizada previamente, mas a um arranjo corporal que dá visibilidade a um pensamento. Seguindo a linha de pensamento desse estudo, na medida em que se pensa a dança contemporânea enquanto modo de pensar o fazer em Dança na Contemporaneidade, considere-se também o que é gerado por essa dança, a coreografia, como mais do que uma sequência de movimentos, mas também um produto resultante dos acordos entre experiência, corpo e ambiente.

Na Arte Contemporânea, processo criativo e obra de arte estão imbricados. Sendo o processo de criação primeiramente um processo de vida, é preciso conhecer o artista e seu contexto para compreender melhor sua obra. Numa perspectiva de que cada contexto e cada artista darão vazão a diferentes possibilidades de criação, mesmo se tratando de uma mesma obra, acredito, assim como Teresa Rocha (2009), que a mesma dança não pode pertencer a duas pessoas.

Esse fato se dá porque, na contemporaneidade, o artista inventa seus meios de criação a partir de seus próprios recursos. Cada artista é um universo de questões pessoais, práticas de treinamento e técnicas artísticas e utiliza esse universo como seu espaço de criação. Da mesma maneira, a relação desse sujeito com a linguagem de que se utiliza é modificada, na medida em que mantém os “olhos fixos” à sua linguagem para melhor perceber suas “sombras” (AGAMBEM, 2010). O artista contesta questões estruturais e estilísticas pensando a dança a partir da própria experimentação em dança, extrapolando seus espaços conceituais.

Considerações sobre o que foi (sendo) atravessado

O material aqui apresentado é uma coletânea de pensamentos que tomaram a forma de uma dissertação de mestrado. São três capítulos nos quais apresento pequenas descobertas sobre meu fazer em dança junto às experiências que as impulsionaram. Um discurso em primeira pessoa que expõe as trajetórias de vida e criação que me permitiram, através de espetáculos apresentados e assistidos, processos de criação e pesquisa, chegar aos apontamentos que compartilho neste artigo.

Falei aqui sobre a dança contemporânea e seus problemas de classificação que apontam para a necessidade de um pensamento contemporâneo (AGAMBEM, 2010) em dança, que leve em conta contaminação entre esta e outras linguagens artísticas a partir do próprio corpo-artista que as *experiencia* e agencia uma organização entre elas em seus processos criativos, apontando para uma potência de Dança através da qual o artista exerce a linguagem da dança a partir do vocabulário de suas experiências em relação com o ambiente e outros corpos.

Há ainda muitas questões a serem levantadas, pois a linha de pensamento que exponho neste texto precisa também ser *transvista* e reinventada. A experiência enquanto professora da rede básica de ensino me leva a pensar em Dança na Contemporaneidade nas possibilidades que aponta no âmbito pedagógico. Minha travessia continua no processo de busca de linguagens para dizer-me, para “transvalorar-me”, para colocar meu pensamento em dança em movimento de enriquecimento e contaminação.

Referências

- ALLSOPP, R.; LAPÉCKI, A. Editorial: on choreography, performance research. *A Journal of the Performing Arts*, p. 1-6, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13528160802465409>>. Acesso em: 29 jan. 2014.
- ANSELL-PEARSON, K. *Nietzsche como pensador político*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Revista Estudos de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

- GOLDENSTEIN, A. *Persona performática: alteridade e experiência na obra de Renato Cohen*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- GREINER, C. *O corpo: pistas para estudos indisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GREINER, C. O corpo e suas paisagens de risco: dança/performance no Brasil. *Revista Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 7, p. 180-185, out. 2009.
- LAUNAI, I.; Ginot, I. *Ser bailarino apesar da escola*. Tradução de Neuriel Alves. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://idanca.net/lang/pt-br/2003/01/01/ser-bailarino-apesar-da-escola/22>>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- MAFFESOLI, M. *Elogio à razão sensível*. São Paulo: Vozes, 1998.
- MORIN, E. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. São Paulo: Edições de Bolso, 1986.
- MOSÉ, V. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia*. Tradução de Jorge Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PAVIS, P. *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PORPINO, K. O. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
- RIBEIRO, A. P. *Dança temporariamente contemporânea*. Lisboa: Passagens, 1993.
- ROCHA, Teresa. Por uma (des)ontologia da dança contemporânea em sua (eterna) contemporaneidade. *Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas*, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas /article/viewFile/754/690](http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/viewFile/754/690)>. Acesso em: 23 maio 2013.

SIQUEIRA, D. C. O. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados, 2006.

XAVIER, J. J. O que é a dança contemporânea? *O teatro transcende*, Blumenal, 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/2500>>. Acesso em: 23 maio 2013.

XAVIER, J. J. *Acontecimentos de dança: corporeidades e teatralidades contemporâneas*. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

O PARADIGMA DO TEXTO NO TRABALHO COM ALUNOS-ATORES IDOSOS

Emanuella de Jesus Ferreira da Silva

O texto, em muitos momentos da história, foi considerado o principal elemento do teatro, para o qual convergiam os demais elementos do espetáculo. Era ele o agregador de todo o universo cênico e condicionante da Cena, tudo nascia e evoluía a partir do texto dramático, todos estavam a serviço do texto e do seu autor, que detinha o sentido total de sua obra literária.

Até uma época recente, digamos até o final da década de 1950, a noção de polissemia não era praticamente admitida. Supunha-se que um texto de teatro veiculava um único sentido, do qual o dramaturgo detinha as chaves. Assim sendo, cabia ao encenador e aos seus intérpretes a tarefa de mediatizar esse sentido, fazer com que ele fosse apreendido (compreendido, sentido...) da melhor maneira possível pelo espectador. Daí os critérios de apreciação que visavam, por exemplo, a definir o bom ator em função da sua capacidade de ser este ou aquele personagem (ROUBINE, 1998, p. 48).

Todavia, com a evolução da arte teatral e com todas as mudanças ocorridas na Modernidade, abriram-se possibilidades de questionamentos sobre esta sacralização atribuída ao texto dramático. Com o advento da encenação, nomes como Meyerhold, Artaud, Brecht, entre outros, abriram um novo caminho para a prática teatral, um caminho no qual o texto dramático foi cedendo o seu lugar agregador e encontrando uma nova forma e uma nova função dentro do espetáculo.

Um texto não pode dizer tudo. Ele vai até um certo ponto, lá até onde pode ir qualquer palavra. Além desse ponto começa uma outra zona, zona de mistério, de silêncio, daquilo que se costuma designar como atmosfera, ambiente clima, conforme queiram. [...]

Representamos o texto todo, tudo aquilo que o texto pode expressar, mas queremos também estendê-lo para aquela margem que as palavras sozinhas não conseguem alcançar (ROUBINE, 1998, p. 63).

Com a chegada do encenador, o teatro ganha um novo autor, que pode “reinventar” novos sentidos textuais, o espetáculo pode, sobretudo, se desdobrar em numerosas possibilidades simbólicas.

Ao dizer sem dizer, a encenação (mais exatamente a representação) instaura como que uma denegação: “diz sem dizer”, fala do texto graças a um sistema semiótico distinto que não é linguístico, mas “íconico” (PAVIS, 2008, p. 29).

O espetáculo teatral começou o seu caminho rumo às novas formas e possibilidades cênicas, onde a ação física, a improvisação, o jogo, as criações textuais coletivas, a dramaturgia de memória, abrem espaço para o pós-dramático da contemporaneidade.

Todavia, a tradição textocêntrica parece ter influenciado de forma contundente a formação da identidade teatral brasileira, e por muitos anos aqui no Brasil teatro foi sinônimo de texto dramático. É comum, portanto, que em trabalhos desenvolvidos com alunos-atores idosos o texto tenha certa preponderância, tendo em vista o entendimento histórico e cultural que esses alunos trazem em si da arte teatral. Como diz C. Camilleri (*apud* PAVIS, 2008, p. 9):

A cultura se transmite através daquilo que, desde então, chamamos “herança cultural”, ou seja, de determinado número de técnicas por meio das quais cada geração

faz interiorizar, pela seguinte, a inclinação comum do psiquismo e do organismo na qual consiste a cultura.

O presente artigo pretende expor uma experiência de construção dramatúrgica, desenvolvida com alunos senescentes, dentro do pressuposto da contemporaneidade, a partir de um laboratório construído com seus arquivos de memória.

Diferentemente de outros trabalhos desenvolvidos com alunos da terceira idade, fazendo uso dos arquivos da memória, em que a dramaturgia se dá a partir das improvisações desenvolvidas das lembranças, ou seja, o texto é construído e não apenas rememorado pelos alunos, nosso trabalho, todavia, se constrói por um olhar de fora. As memórias afetivas narradas pelos alunos servem de motor para a construção do texto intitulado *Vamos Falar de Amor*, no qual a professora-encenadora se transforma também em dramaturgista. E faz uso de sua imaginação, que de certa forma, vem revestida de suas próprias memórias para preencher os vazios deixados pela narrativa, num processo híbrido no qual a memória coletiva se mistura com a memória individual, metamorfoseando o épico em dramático.

Nesse processo, queremos mostrar como o uso da memória pode favorecer o trabalho estético com idosos, que tem no texto dramático ainda um esteio para sua inserção no jogo teatral. Libertando-os da simples gravação mecânica de palavras, as quais foram ditas por outros e que em alguns casos não dizem o que eles realmente gostariam de dizer, e libertando-os da possível frustração de não decorar essas mesmas palavras. Tendo em vista que, com o passar dos anos, muitos deles, pelo processo natural

de funcionamento da memória, já não conseguem arquivar com tanta facilidade fatos e palavras, a dramaturgia de memória cria a dramaturgia de pertencimento, facilitando em muitos aspectos o jogo cênico com esses idosos.

O idoso e o contemporâneo

Para Elisabeth Maria Sene Costa, psiquiatra e psicodramatista, estamos em plena *Era do Envelhecimento*, período que vai de 1975 a 2025. Segundo ela,

[...] envelhecimento é para diversos autores, com os quais concordo, um processo evolutivo, um ato contínuo, Isto é, sem interrupção, que acontece a partir do nascimento do indivíduo até o momento de sua morte. Envelhecer é a marcha natural pela qual todo ser humano obrigatoriamente passa; é o processo constante de transformação. Uma pessoa poderá vir a falecer com 5, 18, 40 anos e, mesmo assim, terá “envelhecido” durante os anos em que viveu. Já a velhice é o estado de ser velho; é o *output* vital, o produto do envelhecimento, o resultado do processo de envelhecer (COSTA, 1998, p. 26).

Mas a velhice ainda amedronta, muitos de nós encaramos os anos dos cabelos brancos como o tempo da debilidade, da dependência, da tristeza e da solidão.

Falar de envelhecimento e velhice pode provocar muitas vezes uma profunda angústia nas pessoas. O temor que mesmo os jovens têm ao pensar que um dia vão envelhecer pode traduzir o receio de viver no futuro uma velhice sofrida, solitária e dependente. Observamos as condições de vida e as desigualdades

sociais de uma grande parcela de idosos brasileiros, formamos um quadro sombrio do que seja envelhecer, e esse panorama pode explicar a existência de uma imagem estereotipada e negativa do envelhecimento e da fase da velhice (MASCARO, 2004, p. 63-64).

Esses estereótipos sobre o idoso estão em nosso imaginário e são fortalecidos muitas vezes pela mídia.

As ideias que a mídia expressa em relação ao envelhecimento e à velhice são muito significativas, pois podem exercer a função de ponto de referência para os próprios idosos, influenciando seu comportamento e suas atitudes, e também as ideias da criança, do jovem e do adulto, a respeito do que significa envelhecer em nossa sociedade (MASCARO, 2004, p. 65).

A mídia pode, dessa maneira, como em tantos outros setores da sociedade, contribuir de forma positiva ou negativa para a compreensão da velhice e para a inserção social do idoso. A sociedade, portanto, determina o papel deste idoso na própria sociedade, mas caberá a ele, aceitar, rejeitar ou reelaborar o seu papel.

Durante a velhice deveríamos estar ainda engajados em causas que nos transcendem, que não envelhecem, e que dão significado a nossos gestos cotidianos. Talvez seja esse um remédio contra os danos do tempo. Mas pondera Simone de Beauvoir, se o trabalhador aposentado se desespera com a falta de sentido da vida presente, é porque em todo tempo o sentido de sua vida lhe foi roubado (BOSI, 1983, p. 38).

Antes de continuarmos a discorrer sobre o papel e o lugar do idoso na atual sociedade, deteremo-nos um pouco no conceito atual de velhice e como se dá esse processo de envelhecimento.

Muitos são os termos utilizados para identificar a pessoa afetada pela passagem do tempo e o próprio período de maturação do ser humano. Senescênciia, senilidade, velhice, terceira idade, melhor idade, boa idade, senescente, senil, velho, velhote, idoso e tantos outros termos que carregam em si um conceito, uma definição própria. Mas, afinal de contas, o que é envelhecer?

Segundo muitos estudiosos, a velhice se dá a partir de alguns critérios, aqui destacaremos o cronológico, o biológico e o psicossocial. A velhice, segundo o critério cronológico, se dá a partir da data de nosso nascimento, nossa idade real que é identificada pela subtração da data de nascimento com a data atual.

A partir do critério biológico, o envelhecimento corresponde ao ciclo natural da vida (nascer, crescer, amadurecer, envelhecer e morrer), ou seja, está relacionado com as transformações pelas quais passa o nosso organismo com o decorrer dos nossos anos de vida. De acordo com o livro *O que é velhice*, de Sonia de Amorim Mascaro, “todos os órgãos uns mais outros menos sofrem variações biológicas com o passar dos anos. Mas nem sempre essas alterações se traduzem em insuficiências” (MASCARO, 2004, p. 55).

Todavia, “um indivíduo não envelhece biologicamente igual a outro, pois uma série de particularidades diferencia o envelhecimento nesse ou naquele” (COSTA, 1998, p. 40). O que explica que pessoas da mesma idade cronológica não estejam necessariamente na mesma idade biológica, isso se deve,

evidentemente, a fatores genéticos e/ou adquiridos, como: o sedentarismo ou o uso excessivo de álcool, entre outras coisas. Segundo Costa, Alonso-Fernandes ressalta ainda que “não há sincronicidade no processo de envelhecimento, isto é, cada setor do organismo envelhece num dado tempo” (COSTA, 1998, p. 40).

Já o critério psicossocial diz respeito a como cada um se vê e como é visto pelos outros. Simone de Beauvoir afirma que “o envelhecimento e a velhice aparecem com maior clareza aos olhos dos outros do que aos olhos de nós mesmos” (MASCARO, 2004, p. 36). Por muitas vezes podemos nos deparar com a sensação psicológica de não termos a mesma idade que nosso documento de identidade nos indica ter.

Perceber de repente o próprio envelhecimento, tomar conhecimento de que o tempo também urdiu e teceu suas tramas em nosso corpo, pode ser uma experiência marcante. Inúmeras vezes podemos sentir a vaga sensação de não termos idade alguma, de estarmos situados numa espécie de limbo, do qual somos içados meio abruptamente pela mão do outro (MASCARO, 2004, p. 36).

Elizabeth Maria Sene Costa, em seu livro *Gerontodrama: a velhice em cena*, fala ainda sobre os aspectos psicológicos do envelhecimento:

O velho não comprometido psicologicamente é aquele que ainda “vive” e quer continuar vivendo a vida em toda a sua plenitude, usufruindo daquilo que ela ainda pode lhe oferecer e para qual ele pode responder. O velho que não vive à sombra das perdas ou à sombra do que não pode atingir, em razão de sua idade, ainda

tem, mesmo com medo, desejos de realização pessoal. A história está repleta de homens e mulheres que “não envelheceram psicologicamente”, conservando quase ou todas as suas características psicológicas de forma viva e brilhante (COSTA, 1998, p. 43).

Como temos observado, o envelhecer é um processo que acontece de maneira diferenciada entre os indivíduos. Assim, a velhice poderá acontecer de forma normal e natural denominada *Senescência*, e de forma patológica, a qual denominaremos *Senilidade*.

Nobre de Melo, em seu livro *Psiquiatria*, elucida a questão dizendo que: “‘senescência’ é envelhecimento normal e ‘senilidade’ é velhice patológica” (MELO, 1981, p. 38). Seguindo o mesmo pensamento, Elizabeth Maria Sene Costa afirma: “para diferenciar a velhice considerada normal da velhice patológica lanço mão da terminologia empregada por alguns autores, que a denominam, respectivamente, senescência e senilidade” (COSTA, 1998, p. 27).

Socialmente, o idoso ainda sofre com más condições econômicas e de saúde pública. Veras *et al.* (VENÂNCIO *apud* 2008, p. 22) assinalam que “após tantos esforços realizados para prolongar a vida humana, seria lamentável não se oferecer condições adequadas para vivê-la”. E sofre ainda com o preconceito o qual lhe impõe mais limitações do que ele realmente pode ter e lhe priva de viver o que ainda quer e pode. Para Beatriz Venâncio, “ficamos cada vez mais velhos, mas quando se vive uma morte social, uma velhice invisível, uma lenta e infinita espera antecipa-se o fim” (VENÂNCIO, 2008, p. 22).

É evidente que muitos idosos ainda sofrem por não terem boa qualidade de vida ou pelo preconceito da sociedade. No entanto, não se pode deixar de enxergar os avanços em relação ao papel do idoso em nossa sociedade. A partir dos chamados grupos de convivência da terceira idade, por exemplo, vemos como o senescente vem reelaborando sua forma de ver e de viver a vida a sua volta. Conforme Venâncio (2008, p. 22)

Do ponto de vista histórico, foi a luta da classe operária americana, europeia e, mais tarde, a brasileira que transformou a velhice em questão social, reivindicando a aposentadoria e outros benefícios sociais. Além disso, a mobilização de agentes sociais e dos próprios movimentos espontâneos tem contribuído na criação de espaços de convivência para os idosos, nomeados de participantes da “terceira idade”. Por influência francesa, a partir da década de 1970, estes grupos começaram a abrigar fatias das classes médias e, atualmente, atingem também setores de menor renda.

E é muitas vezes a partir desses grupos de Convivência que o idoso encontra o Teatro. Todavia, o idoso contemporâneo já aparece como uma fatia da sociedade capaz de gerar lucro, muitas atividades já são exclusivamente voltadas para ele. E sob esse novo olhar, a indústria do entretenimento, o turismo, os programas culturais e o próprio mercado de trabalho, têm se alterado em função dessa nova forma de enxergar a velhice. Neste momento, o idoso começa a reaprender a “ser” e “estar” na sociedade.

Mas o que seria “ser” um idoso contemporâneo? Antes de tentarmos elucidar essa questão, gostaríamos de falar sobre algumas ideias atuais do que é ser contemporâneo.

Segundo o dicionário *on-line* de língua portuguesa, “contemporâneo é, ao mesmo tempo substantivo e adjetivo masculino, relativo àquele que é do mesmo tempo. Que é da mesma época atual. Do tempo em que se fala”. Levando em consideração essa definição, poderíamos então concluir que o contemporâneo é aquele ser ou conjunto de coisas que fazem parte de um determinado tempo histórico, de um determinado pensamento de época, com início e fim em um determinado tempo cronológico. Que pensam e agem de acordo com os conceitos morais, ideológicos, filosóficos e religiosos desse determinado tempo histórico. Sendo assim, os idosos poderiam ser e ao mesmo tempo não ser contemporâneos, pois em muitas ocasiões não pensam e não agem conforme o pensamento da contemporaneidade, mas sim, com o pensamento do seu tempo. Então, seriam contemporâneos apenas quando estivessem inseridos no pensamento de época atual. Porém, para Giorgio Agambem, contemporâneo é justamente estar fora em certos aspectos do seu tempo.

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual: mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (AGAMBEM, 2009, p. 58).

Contemporâneo, portanto seria aquele sujeito que está situado em um tempo, mas que consegue saber-se fruto daquele

tempo e ao mesmo tempo distanciar-se dele. Seria não estar conectado, pensar de certa maneira, diferente da forma que se pensa no seu tempo. Sendo assim, o idoso senescente, ou seja, aquele que consegue envelhecer de maneira saudável do ponto de vista biológico, social e principalmente psicológico, poderia ser considerado um contemporâneo, pois ao mesmo tempo em que ele está situado neste tempo ele distancia-se dele, porque não está totalmente conectado com as pretensões do tempo atual. Ele apreende o tempo atual, mas de alguma forma apreende-o distanciado dele. Olha para o tempo presente fazendo as rupturas, pois ele, o idoso, está ao mesmo tempo com os pés fincados no passado e no presente. Rompendo e suturando “o dorso quebrado do tempo” (AGAMBEM, 2009, p. 60). Como não está totalmente dentro, é capaz de olhar de fora e compreendê-lo. O filósofo italiano ainda diz:

Contemporâneo é aquele que matém o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são para quem dele experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (AGAMBEM, 2009, p. 62).

Contemporâneo é então aquele que consegue compreender as nuances de sua época e só consegue compreender porque de alguma maneira está distanciado dela. E o idoso, pela sabedoria adquirida com o passar dos anos e por ter sido participante também de outro tempo histórico, consegue esse distanciamento que o permite enxergar as luzes e o escuro da contemporaneidade,

ele comprehende as nuances do presente ao mesmo tempo em que ressignifica as nuances do passado. “Desempenha uma função para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo ao fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens” (BOSI, 1983, p. 40).

O idoso contemporâneo seria então este idoso que alcança o presente sem ser totalmente alcançado por ele.

É o contemporâneo que fraturou as vértebras de seu tempo (ou, ainda, quem percebeu a falha ou o ponto de quebra), ele faz dessa fratura o lugar de um compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações (AGAMBEM, 2009, p. 71).

O idoso contemporâneo conseguiria ressignificar sua presença no mundo, pois se insere no limite entre a soma histórica do passado e do presente, conseguindo ver coisas que outros não conseguiram ver e por isso, de algum modo, por esse olhar histórico, poderia ser capaz de ainda no tempo presente antecipar o futuro.

Teatro, idoso e memória

Teatro ainda é, preponderantemente, contar histórias. Sejam essas histórias contadas por palavras, por mímica ou por ações físicas, sejam histórias lineares ou fragmentadas, discursos claros ou implícitos, mas ainda assim histórias, pois o teatro quer sempre comunicar. E contar história é uma atividade inerente ao ser humano. Por meio das histórias contadas pelos seus antecessores é que o homem apreende e comprehende o mundo a sua volta,

sejam elas narradas oralmente ou pela escrita. “A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma” (BOSI, 1983, p. 46). E para que haja narração é preciso antes ocorrer a rememoração, portanto, lembrar precede o verbo contar.

Nossa memória seria na verdade um grande arquivo, onde estariam guardadas não apenas nossas memórias individuais, mas também a memória coletiva da época na qual estamos inseridos, pois guardamos aquilo que de alguma maneira faz sentido para nós, e fará sentido dependendo sempre do lugar em que estamos. “A matéria estaria condicionada basicamente pelo interesse social que o fato lembrado tem para o sujeito” (BOSI, 1983, p. 26). Para Bartlett (*apud* BOSI, 1983, p. 25), estudioso da função social da memória, “a matéria-prima da recordação não aflora em estado puro na linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado”.

Contar histórias, portanto, não seria apenas falar de nós, mas também falar do lugar que estamos, falar da vida que repercute e reverbera em nós. E rememorar parece, para Ecléa Bosi, ainda ser uma das principais funções sociais do idoso.

Ele nas tribos antigas tem um lugar de honra como guardião do tesouro espiritual da comunidade, a tradição. Não porque tenha uma especial capacidade para isso: é seu interesse que se volta para o passado que ele procura interrogar cada vez mais, ressuscitar

detalhes, discutir motivos, confrontar com a opinião de amigos, ou com velhos jornais e cartas em nosso meio (BOSI, 1983, p. 40).

E o teatro, portanto, através de uma dramaturgia de memória, parece ser este ambiente propício para o idoso contemporâneo, que se redescobre o tempo inteiro, se insere de maneira positiva e ativa no mundo, e ainda cumpre essa sua inerente função social de recordador, mas também pode ir além. O idoso contemporâneo descobre no teatro os dois instintos estéticos da natureza tratados por Nietzsche no seu livro *O Nascimento da Tragédia*, o Apolíneo e o Dionisíaco.

Apolo e Dioniso simbolizam dois destinos diferentes de uma mesma fonte, que é a própria Natureza. Isto é, a natureza se exprime através dos instintos artísticos: Dioniso revela as forças misteriosas e irracionais que surgem da natureza e Apolo a ordem e moderação que lhes é dada (AZEREDO, 2010, p. 3).

Se libertando através do teatro das amarras que a sociedade lhe impõe, o senescente sustenta seu desejo de vida por meio desses instintos criativos. Ressignifica o trágico e doloroso de sua existência em potência e beleza artística, através da construção dramatúrgica memorial, unindo o dionisíaco e o apolíneo para celebrar a vida, apesar dessas lembranças “potencializadoras” do drama virem muitas vezes carregadas do sofrimento de perda ou das angústias e dores de uma vida reprimida.

A característica da nova estratégia artística é integrar, e não mais reprimir, o elemento dionisíaco transformando o próprio sentimento de desgosto causado pelo horror

e pelo absurdo da existência em representação capaz de tornar a vida possível. [...] É evidente, portanto, a distinção assinalada por Nietzsche entre as duas manifestações dionisíacas. Está claro também que o dionisíaco artístico não se opõe ao apolíneo, mas supera esta oposição justamente e por ser artístico e implicar necessariamente aparência. E, finalmente, também o dionisíaco celebrado por ele não é o do culto orgiástico, mas o do artista trágico [...] (MACHADO, 1985, p. 28).

Através da dramaturgia de memória, o passado se atualiza no palco, imortalizando a efemeridade da vida através do teatro.

Vamos falar de amor

Em abril de 2011, ingressei no SESC Piedade, em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, para assumir algumas turmas de teatro da unidade, incluindo o grupo de teatro Sedução, formado por alunos da terceira idade. Deparei-me com um grupo bem heterogêneo sob vários pontos de vista – seja pela formação, pela classe social ou pelo conhecimento em teatro. Deparei-me com idosos que já faziam teatro há alguns anos e outros fazendo teatro há menos tempo ou pela primeira vez, e isso de certa maneira começou a ser um empecilho para o nosso processo. Até que, comecei a perceber alguns pontos ligando aquelas pessoas. O primeiro deles é que o teatro para algumas era um sonho de juventude que não pôde ser concretizado; o segundo é que o teatro havia ressurgido em suas vidas em momentos críticos, e através do encontro com o teatro a forma de encararem a vida havia mudado de forma positiva. A partir desses pontos em comum, tentei estabelecer nossa ponte. Todavia, o maior empecilho entre

nós era o entendimento arraigado por anos, de que teatro era texto e bastavam palavras decoradas para que o teatro se fizesse, mesmo este sendo sem vida, estereotipado e cheio de clichês.

Depois de muitas tentativas frustradas de entendimento entre professora e alunos, conseguimos finalmente um caminho conciliador, a dramaturgia de memória. “Nesse caso, a memória é concebida não só como aptidão para lembrar, mas também como um conjunto de lembranças; um arquivo vivo, porque essa Dramaturgia da Memória é entendida como um processo criativo” (SÁNCHEZ, 2010, p. 82).

Fazê-los entender teatro além do texto não foi tarefa fácil. A princípio, o meu objetivo não era uma construção dramatúrgica, não pensava em escrever um texto, queria que eles experimentassem o teatro através dos jogos, mas jogar não era algo fácil para aqueles alunos. Eles eram, na maioria das vezes, resistentes ao jogar, alguns reclamavam de estar querendo infantilizá-los; e para que esse temor fosse diminuído tentava, antes de cada jogo, explicar para o que ele servia. E fui optando por um tipo de laboratório no qual a ação interior foi privilegiada em detrimento da ação física. Estavam jogando, mas sob outro ponto de vista, e assim fomos desenvolvendo o nosso processo.

O conceito de “ação”, como energia propulsora da memória associada ao pensamento, desdobra-se em ação aparente no corpo do criador-executante. Essa conceituação é simplificada em relação aos conceitos stanislavskiano e grotovskiano de ação, uma vez que inclui tanto o que se passa internamente como o que é externalizado pelo corpo (SÁNCHEZ, 2010, p. 88).

Seus inconscientes coletivos foram despertados para que o que antes estava relegado ao esquecimento viesse à tona por meio de suas lembranças, lembranças essas que nos fazem interpretar o que vemos.

Recorrendo ao pressuposto de uma conservação subliminar, subconsciente, de toda a vida psicológica já transcorrida. Somos tentados, na esteira de Bergson, a pensar na etimologia do verbo “Lembrar-se”, em francês *souvenir*, significaria um movimento de “vir” de “baixo”: *sous-venir*, vir à tona o que estava submerso (BOSI, 1983, p. 9).

A memória influencia a forma como entendemos o que vemos, pois de alguma maneira o presente já está impregnado pelo passado. Como afirma Bergson (*apud* BOSI, 1983, p. 9):

Aos dados imediatos e presentes dos nossos sentidos nós misturamos milhares de pormenores da nossa experiência passada. Quase sempre essas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais retemos então apenas algumas indicações, meros ‘signos’ destinados a evocar antigas imagens.

Meus alunos-atores foram provocados a partir de um tema-mestre, “o amor”, no sentido abrangente da palavra amor, ou seja, *Eros e Ágape*. Fui aos poucos os sensibilizando, primeiro através de poesias sobre o tema que eles gostavam. No entanto, percebi logo de início que só conseguiria alguma coisa naquele processo se eles confiassem verdadeiramente em mim, pois só aí se sentiriam livres para narrar suas memórias. Idosos, realmente, não se adaptaram ao método e optaram por deixar o grupo, e com

os restantes pouco a pouco as barreiras foram sendo derrubadas, até que conseguimos formar um grupo mais ou menos coeso.

Passado o primeiro momento com as poesias, pedi que escrevessem cartas de amor, endereçadas a alguém. Não precisariam contar para quem se destinaria, caso não se sentissem à vontade. Podia ser para um amor do passado ou do presente, ou ainda para alguém desejado. Depois pedi que trouxessem fotografias nas quais estivessem com um amor (namorado, marido, amante, filhos, amigos...) e escrevessem a história daquela fotografia. Além disso, em outro momento, pedi que lembrassem e escrevessem um momento significativo de suas vidas com seus amores. Fui percebendo, então, que mexer no baú da memória afetiva daquela turma, me revelaria muitas pérolas escondidas.

A organização “poética” de fatos vividos ou imaginados na arte de atuar está ancorada nas leis físicas e espirituais inerentes ao homem. Estudando a memória emocional ou afetiva do ator como uma ação controlada que precede a ação física, conformando-se numa narrativa de ordem sociológica e psicológica, Stanislavski mostrasse um pioneiro na realização de experiências ligadas à memória afetiva do ator (SÁNCHEZ, 2010, p. 88).

E pouco a pouco nosso texto foi sendo construído. Através de músicas, sabores, fotografias, improvisações, confissões e muitas histórias narradas, o épico foi se metamorfoseando em dramático, e como elas necessitavam muito do texto concretizado no papel, decidi escrevê-lo para que se sentissem seguros. Dessa forma, nasceu *Vamos Falar de Amor*, no qual foram misturados conteúdos vividos com conteúdos imaginados, memórias coletivas

e memórias individuais, memórias dos alunos e memórias da professora-encenadora-dramaturgista que preenchiam os espaços necessários para o drama.

A dramaturgia da memória é também a cena da pulsação, a cena do devir, das intensidades que confluem na escrita da nova cena contemporânea, é nessa dramaturgia da “grande cena mental” que conteúdos vividos e imaginados estão plenamente confundidos com o *Zeitgeist* (espírito da época) da cena contemporânea e que colocam o criador-executante em contato com suas alteridades memoriais, intuitivas e imaginárias. Eis aqui, numa encenação em palavras, a experiência de uma dramaturgia da memória, fruto da sensibilidade, do momento em que uma profusão de elementos interage numa “alquimia” de memórias (SÁNCHEZ, 2010, p. 89).

Era texto dramático. Dramático, porém no sentido contemporâneo da palavra, pois visualizamos uma narrativa fragmentada e uma heterogeneidade de estilos, em que lírico, épico e dramático interagem hibridizados. “A memória não surge em cena na lógica cotidiana, mas como um híbrido de significados” (RODRIGUES, 2011, p. 29). As cenas, embora se encaixem em um único tema, não são conectadas de forma linear, poderiam ser montadas em qualquer ordem, sem que fosse alterado o seu sentido.

Uma nova sensibilidade aparece nas cenas múltiplas do teatro contemporâneo, ocorrem misturas de estilos, trechos de histórias que não se conectam, atmosferas que se transformam sem uma razão aparente, imagens que se formam e se dissolvem para não retornar (RODRIGUES, 2011, p. 20).

O resultado, um teatro vivo, “esculpido” da matéria-memória desses alunos-atores, em que a dramaturgia de memória também se metamorfoseou em dramaturgia de pertencimento, pois os personagens criados eram eles mesmos, as lembranças traduzidas nas palavras da dramaturgista ressoavam em cada um como sendo parte deles. Não era mais a história de um ser alheio a eles que contavam, mas era a história de cada um, o efêmero de seu tempo histórico imortalizando-se na literatura dramática.

Conclusão

Para Lévi-Strauss, a escrita era um instrumento de poder e de segregação, e quem detivesse os seus “segredos” disporia de certos privilégios sociais. Para o antropólogo francês, muito influente na França durante as décadas de 1950 e 1960: “A função primária da comunicação escrita é, portanto, escravizar e subordinar. A dimensão intelectual ou estética da escritura – seu uso na busca desinteressada de conhecimento – é secundária a esta função” (LÉVI-STRAUSS *apud* JOHNSON, 2001, p. 13).

A escrita, por muitos e em muitos momentos da história, foi considerada o símbolo maior do conhecimento que só os privilegiados eram capazes de compreender, portanto, quem dominasse essa ferramenta obteria perante os “não capazes” uma espécie de força sobre os mesmos, a qual acarretaria num certo prestígio social. Dessa maneira, tomando como ponto de partida o pensamento de Lévi-Strauss, talvez pudéssemos compreender a supervalorização que foi atribuída ao texto dramático em diferentes lugares e em diferentes momentos históricos. O maior

status estava no texto, e quem dominasse as técnicas de feitura e interpretação da literatura dramática, teria poder e prestígio. Esse lugar privilegiado atribuído à escrita é facilmente notado se lembrarmos das ideias veiculadas e disseminadas por instituições como a Comédie-Française e o Conservatório Nacional de Arte Dramática, ambos legitimaram no século XIX práticas de um teatro altamente textocêntrico.

Essas instituições proclamavam-se detentoras autorizadas de uma tradição de interpretação e de representação de grande repertório clássico. Tradição essa que supostamente garantia a autenticidade do espetáculo, ou seja, sua conformidade às intenções do autor que, como criador do texto, era tido como a instância ao mesmo tempo primordial e final de toda a responsabilidade. [...] Nessas condições, é impressionante observar que as primeiras tentativas, que marcam o surgimento da encenação moderna, não questionam em absoluto a supremacia do texto e a sua vocação para constituir-se ao mesmo tempo em fonte e destino do espetáculo (ROUBINE, 1998, p. 48-49).

Sabendo- se que o teatro brasileiro sofreu muita influência da escola francesa, torna-se compreensível a supervalorização que ainda hoje é atribuída ao texto dramático, por várias pessoas, inclusive por esses alunos-atores idosos do grupo de teatro Sedução. E esta experiência, de teatro enquanto texto, não pode ser desprezada ou considerada coisa menor, ela pode ser ressignificada com o objetivo de abrir caminhos para a aceitação de novas formas e possibilidades cênicas, que até então esses alunos desconheciam, pois levando em consideração o pensamento

do filósofo contemporâneo Jacques Derrida, nada existe em si mesmo, tudo existe a partir de sua correlação com aquilo que lhe é diferente. Teatro físico, teatro de texto, teatro moderno, teatro pós-dramático, todas essas categorias só são em si, a partir das diferenças que separam e ao mesmo tempo ligam umas às outras.

O tema da diferença em Derrida encontra-se intimamente relacionado à sua tentativa de viabilizar um pensamento para além de uma grande ilusão que ele chama, com um termo genérico, de “metafísica da presença”. Trata-se, na verdade, de um pressuposto, metafísico por excelência, mas que não comanda apenas os discursos filosóficos, em relação ao qual Derrida nos convida a problematizar. Numa palavra, o pressuposto ilusório de um significado existindo em si mesmo, independentemente da rede referencial de significantes que venha a se referir a ele. Como se o significado preexistisse à referência que um determinado discurso venha a fazer a ele. O tema da diferença encontra aqui a sua raiz. Segundo Derrida, nada existe em si mesmo, “enquanto tal”, como um átomo indivisível anterior às referências que possam ser feitas a ele (ESTRADA, 2010, p. 44).

Dessa maneira, Derrida nos leva a pensar que não existem ideias superiores ou inferiores, existem ideias que se relacionam umas com as outras. E nos permite colocar de lado a visão dicotômica de bom e ruim, o que existe é a diferença. E o filósofo nos faz perceber a diferença como algo positivo e gerador, “Se não existe o simples, o indivisível, o ‘enquanto tal’ é porque tudo, radicalmente tudo, só existe na relação com o outro” (DERRIDA, 2010, p. 44).

Todavia, em se tratando de teatro, poderíamos deduzir que não existe o bom ou o mau paradigma, existem paradigmas. Porém, na esteira de Peter Brook, poderíamos dizer que existe o teatro morto e o teatro vivo. E fazer brotar esse teatro vivo no trabalho dos alunos senescentes do grupo de teatro Sedução talvez fosse o objetivo principal do nosso processo, porque “O teatro não tem categorias, é sobre a vida. Este é o único ponto de partida, e além dele nada é realmente fundamental. Teatro é vida” (BROOK, 2010, p. 7). E no nosso caso, vida metamorfoseada em arte, pois em *Vamos Falar de Amor*, elevamos a vida de homens e mulheres simples à categoria de arte.

Fica claro que o texto escrito ainda é preponderante no trabalho com esses alunos-atores, todavia não é mais o texto clássico distanciado no tempo e no espaço, é o texto reelaborado, no qual através da dramaturgia de memória, esses idosos contemporâneos exercem aquela função social de recordadores. Através de suas memórias individuais, o espírito de uma época é revelado, costumes, ideologia, desejos, medos... O passado é atualizado e o presente reinterpretado no palco.

Referências

- AGAMBEM, Giorgio. *O que o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- AZEREDO, Verônica Pachêco de Oliveira. Nietzsche e a justificação estética do mundo. *Prometeus – Filosofia em Revista*, Sergipe, Universidade Federal de Sergipe ano 3, n. 5, 2010. Disponível em: <<http://200.17.141.110/periodicos/prometeus/5/veronica.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Tradução de Antônio Mercado. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- COSTA, Elisabeth Maria Sene. *Gerontodrama: a velhice em cena*. São Paulo: Ágora, 1998.
- ESTRADA, Paulo César Duque. Derrida e o pensamento da desconstrução. *IHU on-line – Revista do Instituto Humanitas*, Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, ano x, n. 333, 2010. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUnoLineEdicao333.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.
- JOHNSON, Christopher. *Derrida: a cena da escritura*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- MASCARO, Sonia de Amorim. *O que é velhice*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MELO, Augusto Luiz Nobre de. *Psiquiatria*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- PAVIS, Patrice. *O teatro no cruzamento de culturas*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- RODRIGUES, Márcio Alessandro. *A cena contemporânea aos pedaços: observação de um experimento pedagógico*. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÁNCHEZ, Lícia Maria Morais. *A dramaturgia da memória no teatro-dança*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VENÂNCIO, Beatriz Pinto. *Pequenos espetáculos da memória: registro cênico-dramatúrgico de uma trupe de mulheres idosas*. São Paulo: Hucitec, Mandacaru, 2008.

CONVERSAS COM QUEM GOSTA DE “ENCE(SI)NAR”¹

Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante

1 Este artigo é parte integrante de minha dissertação: *A arte de conduzir-se pelo ensino de teatro: realidades e ficções de alunos-diretores em Felipe Camarão*, orientada pelo Prof. Dr. Robson Carlos Haderchpek e apresentada na Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN no ano de 2014.

Antes de iniciar este artigo, devo dizer que estas são considerações apontadas tanto para *encenadores* quanto para *ensinadores*, a que separo por mera convenção e que fazem parte de minha dissertação de mestrado, que discutiu métodos intuitivos de condução cênica por alunos-diretores na construção de encenações em turmas de 9º ano, a partir de filmes nacionais como *mote criativo*. Como toda conversa em que há diálogo, entendo que o dito aqui não são verdades absolutas, mas observações de um educador que se arriscou em dar aulas de uma maneira própria. De antemão, aproveito para solicitar aos leitores que incluam em suas reflexões educacionais os ditos ex-alunos, que, em meu caso, passaram a ser literalmente companheiros de trabalho voluntários na escola, e por isso, parte destas conversas falam desses novos membros de um grupo de teatro chamado *Dezencena*.

Ence(si)nador

Pensei no termo *ence(si)nador* quando li um livro de Rubem Alves chamado *Conversas com quem gosta de ensinar*. O livro trata de variados aspectos inclusive metodológicos, porém quando escolhi o título deste artigo, na verdade me referia à reflexão de que todos os encenadores de teatro devem passar por um processo pedagógico de ensino e de que todos os “ensinadores” carregam em suas ações princípios de condução como encenadores. Ou seja, há uma retroação nessas duas funções, convergindo para a formação de um novo profissional, alguém disposto a ensaiar e a ouvir discursos diferentes junto ao seu grupo.

A questão é que existe uma reclamação intensa e verídica sobre a maneira como o teatro é visto ou reconhecido dentro da instituição escolar, principalmente na cidade de Natal. Muitas vezes o teatro é colocado como espetáculo para servir na constituição de eventos na escola (final de ano), sem nem ao menos creditar uma discussão sobre seu processo. Porém, é preciso que o *ence(si)nador* encontre uma maneira de se firmar na disciplina de Artes trabalhando com teatro, sem que para isso seja sujeitado a acordos em eventos.

Nesse sentido, o trabalho com teatro exige sim uma modificação na rotina de aula com os alunos, com didáticas e metodologias distintas das outras disciplinas. Faz-se necessária a organização, a disposição da sala de outra forma, a saída dos alunos da sala para espaços alternativos como a quadra de esportes (se tiver), espaços abertos. Além disso, o professor deve assumir a responsabilidade de segurar as rédeas frente a alunos, professores e gestores, no tocante ao estado corporal dos alunos e da interação entre todos do grupo, já que muitas vezes a noção de comportamento e disciplina não é a mesma entre o professor de Artes e outros.

Existe uma questão interessante sobre as aulas de artes que movimentam os alunos. O fato é que os alunos se excitam muito nessas aulas, e isso é visto como bagunça irresponsável. Quando falo de bagunça, estou remetendo ao fato de os alunos falarem mais alto, sorrirem, brincarem, se aproximarem do professor, tudo isso visto como rebeldia. Essa postura do professor no ensino de teatro não pode ser tímida, sujeitada à imposição de

regras que prejudiquem a aula, os alunos e a necessidade de liberdade. Ademais, isso revela o desconhecimento por parte dos incomodados sobre a aula de teatro que necessita de vozes ecoando e também de engajamento físico.

Claramente não é uma questão da ausência de rigor nas aulas, porém é um rigor não pejorativo – geralmente é associado à imposição de ordem e clausura. Meu rigor é freiriano:

[...] rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que rigor não quer dizer rigidez. O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito (FREIRE, 2011, p. 52).

Portanto, não indico uma liberdade que vire libertinagem, contudo, para um processo criativo acontecer, os alunos têm de se sentir livres para autenticar seus dizeres de forma real e não funcional. E isso pôde ser validado durante toda dissertação, com os próprios alunos-diretores falando da importância de se divertirem, ou mesmo em suas posturas vistas nas fotografias dos processos.

No caso das aulas de teatro realizadas por mim, existia a justificativa da elaboração de um festival de teatro com os alunos, para que os diretores da escola e outros professores tivessem, inicialmente, apenas um pequeno estranhamento. Funcionava como Arte-educador “clandestino”, pois seguia o sistema fugindo paradoxalmente dele. Os alunos podiam exercer a liberdade de discutir, conversar, sair do “seu lugar”, questionar o espaço,

sentar na cadeira do professor, tudo dentro de objetivos que os ensinassem a adquirir a responsabilidade de realizar um trabalho fora dos moldes de seminário.

Não preciso dizer que existia oposição de colegas professores nomeando as aulas de bagunça e atribuindo a preferência dos alunos pelas aulas de artes ao fato de estes poderem “fazer o que queriam”. Ou seja, a atividade dos alunos era encarada pontualmente em relação à postura de uma aula, não havia um olhar distanciado de que algumas daquelas posturas faziam parte de um processo de responsabilização dos fazeres dos alunos. Havia ainda aqueles que reconheciam pejorativamente a importância das aulas de teatro quando falavam: “Estes meninos precisam de mais liberdade, vivem presos” ou “É importante aula de artes pra eles relaxarem?”.

Para esses professores, temos que mostrar que “Teatro não é giz nem quadro-negro. Ele é jogo dramático que abre uma perspectiva de educação para quem o faz e quem o assiste” (LOPES, p. 23, 1989). Por isso não dá para convencionar o espaço da sala de aula como espaço de quadro, carteiras e cadeiras. É primordial o professor questionar, num primeiro exercício de simbolismo, as várias formas de ordem e desordem na sala. Carteiras em círculo, carteiras empurradas, carteiras empilhadas, sem carteiras. Todas na tentativa de buscar espaços múltiplos. Quem organiza de volta? Todos que estão adquirindo o senso de responsabilidade, e não apenas as funcionárias da faxina. Com isso, é possível falar de uma primeira quebra de barreiras, a de que não se pode fazer teatro de qualidade na escola.

Da sensibilidade

Tenho que dar importância à sensibilidade do ence(si)nador em artes para encaminhar processos de verdadeiro envolvimento dos alunos. Lembrando que falo de envolvimento em todas as instâncias do projeto. Para tanto, o professor que ensina teatro se atém a pelo menos duas funções:

[...] o professor de teatro necessariamente é pedagogo e é encenador. [...] Diante dos dramas da cena e da vida real que afloram em classe, chega a atuar como psicólogo, e não pode se descolar de sua condição de cidadão e ser político (FARIAS, 2008, p. 28).

Mas quando os processos são quase que inteiramente resultado de experimentações dos alunos, o professor não pode se colocar como detentor de uma última palavra. Deve ter paciência e sensibilidade para perceber o desenvolvimento cognitivo dos alunos sem lhes dar resultados e deve, até muitas vezes, nunca lhes dar resultados comparativos, a não ser com o próprio percurso do aluno. Isso é muito difícil para o professor que costuma antecipar-se ao resultado do aluno ou premeditar resultados desejados. O que deve ser o professor? Vejamos,

O professor é um guia, um orientador. É um parceiro dos jogos que irá propor, em que exerce a função de dar indicações e sugerir caminhos. Não aponta modelos a serem seguidos, mas oferece oportunidades de encontro de cada um consigo mesmo. Esse professor é um parceiro de seus alunos e deve, mais do que tudo, amar e respeitar seus corpos e o seu próprio, para poder observar atentamente as suas expressões, manifestas ou escamoteadas, ao mesmo tempo que sente seu próprio

corpo, que certamente também fala uma língua que os alunos entendem e com a qual dialogam mesmo no silêncio (TELLES, 2009, p. 222).

Entendo, então, que esse professor deve agir como um profissional que dá sentido ao mar de conhecimentos circundantes e envolventes do aluno. Um orientador que referencia o aluno na descoberta de seus próprios saberes excitados pelo prazer em aprender. Um organizador e problematizador dos pensamentos acionados em alunos protagonizando o fazer autônomo de grupos que aprendem a partir da socialização de suas leituras de mundo.

Das posturas, táticas e medos

Para falar de posturas e táticas, é preciso não ter medo. Posso até falar que em alguns momentos agi pela razão (por meu *sapien* Apolíneo) procurando ser meticuloso em minhas posturas como professor, mas prefiro admitir que grande parte dos processos com as turmas foi preenchido pela emoção (Dionisíaco), ou, como revela Morin, por um lado *demens*, além do *sapiens*. E é nesse ponto que gostaria de deixar claro alguns medos que ence(si)nadores têm de se posicionar ou assumir os problemas de suas turmas tentando abafá-los por não conseguirem ter “controle” sobre os alunos. Como se alguém devesse ser controlado. Aliás, existe contradição e medo nos discursos de professores sobre democracia e controle.

Especificando os medos, começo falando sobre *o medo de perder o domínio da turma*, e por essa via que temos de ter

mais cautela para não cometermos o que Foucault fala sobre instituições (formadas por pessoas) vigiando e punindo, neste caso os alunos. É natural em projetos de artes, ou que agucem o corpo em longos processos, haver desentendimentos, brigas, discussões ou até mesmo atos de violência física. Em geral, a atitude de um professor frente a essas circunstâncias é a de querer pôr um fim na desordem. Até aí, tudo bem. A problemática se dá quando o professor tenta “abafar o caso”, esconder “embaixo do tapete” as desavenças, contornar as atitudes sem tocar nos pontos desencadeadores da desordem. Simplesmente por medo de não saber como lidar com essas situações. Isso, além de não resolver, perverte para outros caminhos, inclusive longe dos olhos do professor. O que fazer?

Minha postura foi sempre a de assumir perante a turma inteira que havia problemas, e discutir muito até esgotar as possibilidades. Fazia isso, porque tomava o problema como sendo coletivo e não particular. Minha intenção não era expor os alunos frente aos colegas, e sim, expor o problema como sendo de todos. Desviava o conteúdo, a aula, o ensaio, tudo para reconhecer um instante de desenvolvimento da maturidade nas relações deles. Defendi em vários momentos de minha dissertação de mestrado a importância da energia em um grupo, e claro que também me referia à reação dessa energia. As turmas tinham dois alunos-diretores (muitas vezes amigos) e estes, em algum momento, entravam em choque, mas não entendiam o que havia desencadeado tanta raiva. A fala do aluno-diretor ilustra isso, e o que eu fazia: “[...] quando todo mundo

perdia a cabeça, até os diretores perdiam a cabeça, ninguém mais sabia o que queria fazer ali, ele sentava ali pra conversar (AD14)"².

Meu papel era mostrar o que a energia de alguns alunos desmotivados ou dispersos provocava no grupo e como alguns sujeitos envolvidos, como os diretores, absorviam muito mais essas energias, "perdendo a cabeça". Para reequilibrar as energias, eu sentava e conversava com os alunos, porém somente fazia isso quando ninguém mais sabia o que fazer. Enfim, era imprescindível trazer para o consciente dos alunos as barreiras por que se estava passando. Com isso, o processo se tornava mais verdadeiro e fazia-os lembrar da superação desses momentos.

*Outro medo dos professores é o de fazer uso de exemplos de sua vida em frente ao grupo. É como se o professor fosse perder a "moral" (não a moral baseada no conceito de *ethos* da Grécia Clássica) caso os alunos se sentissem em liberdade para se aproximar do professor. Claramente acredito que o professor deva resguardar sua intimidade, e que nem sempre é possível se utilizar de seus exemplos, mas esta é uma grande maneira de aproximar dois mundos tão separados por um sistema tradicional de hierarquias.* Seguem as falas de dois alunos-diretores quando perguntados sobre minha postura nos momentos de tensão:

Eu acho que o professor já sabia que ia acontecer isso. Então eu acho que ele já estava preparado pra aquilo. Ele teve vários momentos de acalmar a turma, de mostrar como é que é realmente, ele falou as *experiências dele de vida*, em termos de Teatro, em termos de Música, em

² Sigla representando um aluno-diretor entrevistado durante a pesquisa de mestrado. Assim, A significa *aluno*; D significa *Diretor* e a numeração 14 se refere à ordem de entrevista, que foram 20 no total.

termos do professor em sala de aula. Então isso foi que nos acalmou, a experiência que ele nos passou (AD13).

[ele falava] Coisas até da vida dele. Você via ele falando dos filhos, da esposa, e eu acho muito bom isso, é uma relação de, não diria de professor pra aluno, mas é uma conversa muito aberta, era como se fosse um pai falando pros filhos, era sempre uma conversa tentando trazer a paz. E acalmava os ânimos (AD16).

Eu falava, principalmente, no tocante ao diálogo, ao respeito e ao desenvolvimento dos valores educacionais, e admitia meus desvios, minhas escolhas equivocadas, sem medo de que aquilo pudesse ser utilizado contra mim. Ao ser honesto com os alunos (mostrando minhas limitações), ganhava algo impagável para qualquer tipo de profissional, a *confiança*.

Concomitantemente, conquista da confiança da turma estabelecia outro pacto com os alunos, o de minha ausência em alguns de seus ensaios. Posso então falar de *outro medo* dos professores: *deixar os alunos sozinhos em sala*. Contudo, não podemos confiar em alguém se não deixarmos claro que confiamos, e para os alunos *o medo de decepcionar o professor*, ou melhor, a idealização de que o professor irá admirá-los ainda mais se eles agirem de acordo com os combinados, gera o sucesso. Ausentava-me em intervalos curtos durante minha aula de artes, e ia aumentando esses intervalos com o passar do tempo.

Obviamente, minhas saídas eram programadas e eu tinha que inventar estratégias para não gerar desconforto em meus colegas de sala de aula, ou nos coordenadores, já que não era lógico um professor em seu horário de aula sair da sala e deixar os alunos “sozinhos”.

Aos poucos, eu assegurava novas maneiras de se conduzir aulas de teatro na escola amparadas no saber compartilhado entre professor e alunos, e na crença de autonomia despertada por uma educação libertária, como propõe a discussão entre Freire e Shor no livro *Medo e Ousadia*:

[...] numa classe libertadora, o professor procura se retirar, gradualmente, como diretor da aprendizagem, como força diretiva. À medida que os estudantes passem a tomar iniciativas mais críticas, o professor encoraja sua auto-organização, sua participação na organização do currículo (SHOR, 2011, p. 155).

Como professor ousado, talvez despertasse *mais um medo* nos professores, *o da necessidade desse profissional*. Estou convicto da necessidade de um professor na escola, todavia, a grande questão diz respeito ao tipo de professor, ou ainda à sua formação. Portanto, *o real medo* do professor talvez seja o *de que sua formação* não seja suficiente para atender as novas demandas socioculturais, e por isso se prende (agarra) a modelos, formas, normas, amparadas no professor como centro da aprendizagem. Assim, acredito mais em uma concepção larrosiana do professor, que o coloca como:

[...] alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (LARROSA, 2003, p. 51).

Nesse ponto, tive *medo de buscar minha própria forma*, mas sempre com cautela experimentei a coragem ao propor o novo

para os alunos, os incluí nas proposições e deixei-me levar por alguns desejos ansiosos, mas não tive *medo de errar*. Aliás, o erro sempre foi meu companheiro de inspirações criativas, a que dedico um escrito a seguir.

Por ora, continuo este tópico de nossa conversa com um penúltimo *medo*, o de *parecer um aluno*. Professores e encenadores tendem a querer manter uma postura sisuda, séria, que demonstre responsabilidade. Essa imagem é creditada por todo histórico do ser humano e agravada como irresponsável quando se trata de alguém ligado à área de artes.

Dessa maneira, os responsáveis por conduzir um grupo tendem a assumir o arcabouço de alguém extremamente fechado, tentando demonstrar segurança, autonomia e controle da situação. E um aluno tem exatamente a imagem contrária. A ele é permitido o descontrole, a brincadeira “fora de hora”, a rebeldia. Penso que há muito a aprender com essa forma de ser dos alunos. Ela desopila o ambiente, flexibiliza as atitudes das pessoas, insere o cômico nas relações tensas e termina por modificar a energia do espaço. A atitude de um aluno provoca a desordem gerando uma nova ordem, e, portanto o desenvolvimento de novas aprendizagens.

No capítulo cinco de minha dissertação, falei sobre me colocar como aluno na sala de aula diante dos alunos; essa foi uma das melhores atitudes que já tive. Ao me comportar como aluno, podia jogar fora toda a armadura pesada atribuída ao professor, de rigidez, disciplina, ordem, correção, verdade, dentre outras certezas formais. Era possível exercer meu lado brincalhão, revelar igualdade perante os alunos e quebrar paradigmas na

inversão de papéis. Digo isso porque quando os alunos-diretores (nos ensaios) me viam assumindo essa outra postura, sorriam ao mesmo tempo em que direcionavam para mim um discurso de restauração da ordem, para reequilibrar o ambiente. Ser aluno por dois minutos era maravilhoso, porque eu recompunha meu organismo, liberando minha energia pesada, e compartilhava a responsabilidade com todos da turma. Tudo isso ainda deixava o ambiente leve e os alunos brincalhões encontravam em mim um motivo para não mais assumir esse papel.

O último dos *medos é o de ser substituído*. Essa substituição pode ser por alguém ou até por um objeto de desejo. Muitos professores temem se sentir *desinteressantes* para os alunos, e talvez por isso nem queiram se arriscar em inovar suas aulas. No entanto, enfatizo agora a substituição por alguém. Existe uma grande dificuldade da maioria dos professores em dividir a atenção com alguém na condução de suas disciplinas. São marcados por uma disputa por quem sabe mais e não se arriscam a deixar outra pessoa tecer comentários delongados.

No caso do projeto que deu origem ao mestrado, existiu uma demanda a que tive de me adaptar, pois ex-alunos (desde 2009) queriam dar continuidade ao teatro de alguma maneira. Inicialmente, fomos construindo encenações para que participassem das apresentações, porém o desejo desses alunos era a de colaborar com os novos processos de encenação. Para minha surpresa, os alunos antigos solicitavam assistir minha aula para acompanhar os ensaios (e jogos) e queriam contribuir com sugestões ou opiniões de suas épocas. Minha vaidade inicial

permitia que eles falassem, mas eu sempre tinha que dar a última palavra. Com o tempo percebi o quão ricas podiam ser essas experiências de contato com alunos de outros anos.

A partir dessas experiências com ex-alunos, comecei a designá-los para auxiliar as turmas durante os ensaios, em uma espécie de monitoria. Para minha sorte, os alunos que se voluntariavam para esse serviço eram extremamente humildes e companheiros e, assim, não precisei me preocupar com nenhuma atitude de arrogância por parte deles.

Logicamente, tinha receio dos discursos proferidos por esses alunos quando eu estava ausente, contudo isso foi deixado de lado, porque eles mesmos vinham relatar o que se havia passado, como tinha sido o ensaio, qual a evolução das turmas. Quero deixar claro que esses alunos antigos permaneciam em meu horário auxiliando e, mais além, eles vinham em outros horários participar dos ensaios das turmas, já que muitos grupos marcavam seus encontros no contraturno. Logo após, passaram a cooperar nas construções de cenários, deram ideias, conversavam com os alunos-diretores, até assumirem a postura de monitores do projeto (o que resolveu a questão de eu não poder estar presente sempre na escola). *Não tive medo* que os alunos-diretores gostassem mais dos monitores, porque se isso acontecesse ficaria contemplativamente feliz, já que estes foram resultado de um trabalho anterior e que deu frutos graças ao empenho daqueles alunos.

Dos erros poéticos

O erro muitas vezes, ou quase sempre, quando encarado, é reprimido, revogado, ou, no mais belo de seus usos, é usado como ponte para se chegar ao acerto. Regra de uma civilização moderna, pautada nos preceitos de precisão, imediatismo, especificidade e condensação.

Restringir o erro à busca pelo acerto é quase anular suas possibilidades de reflexão. É centrar as forças na correção, e para isso coerção, coesão e coerência. Não é de se admirar que cada vez mais o homem permaneça na busca pela perfeição, quando somos todos imperfeitos, e consequentemente o que produzimos, de certa maneira, também o é, ou pelo menos paliativo.

O que enfatizo em processos de construções cênicas é a importância de elevar (tanto na escola quanto nos grupos de teatro) o erro a um nível maior ao ou igual ao do acerto no âmbito dos processos criativos, propondo um olhar que estabeleça reflexões acerca desse erro para a construção de variadas aprendizagens. Lembrando que a aprendizagem não é o acerto, o correto, o 10,0, e sim a capacidade de raciocinar as possibilidades de um determinado assunto, seja para encontrar respostas comuns ou incomuns. O erro é como um elo de pensamentos diversos na busca por soluções abstratas e concretas.

Observando os grupos de adolescentes, em cinco anos, posso afirmar que o teatro vivido por eles estava sujeito a esses erros em qualquer nível do processo de construção. Em nível de plateia, de texto, de cena, de iluminação, de atuação, de ator, de direção, de cenário, enfim, em qualquer instância que permitia a participação

de um ser humano. O erro está presente em qualquer proposta de condução de seres humanos, e se apresenta de maneira dinâmica reproduzindo cada vez mais outros erros. Diz Spritzer (1995, p. 54):

[...] só se adquire experiência usando o método da tentativa e erro. Só que nós, seres humanos, fomos construídos neurologicamente de tal maneira que só aprendemos errando. Se acertamos, comemoramos, mas não aprendemos. Se erramos, fazemos sutis conexões neurológicas chamadas distinções. As distinções são, na verdade, um conjunto de dados que nosso cérebro registra dando conta do que faltou para alcançarmos o alvo desejado inicialmente.

Nesse ponto podemos pensar nas sinapses nervosas, os caminhos que um determinado assunto faz por nosso cérebro, coletando informações, provoca essas distinções de conexões neurológicas. Os jogos teatrais, bem como os processos de direção teatral, passam por esses caminhos. Os jogos estão, de forma imediata, ligados a regras e normas que nem sempre serão assimiladas de maneira consistente e, portanto, gerarão o erro.

No caso do processo de direção teatral, este se relaciona muito mais a erros espontâneos, já que não existem regras claras por parte do como conduzir, o que há é uma constante adaptação dos corpos à maneira poética de um diretor lidar com esses corpos. E essa própria adaptação já é referenciada pelos erros. Assim, as regras vão sendo conhecidas e incorporadas a partir dos erros e reflexões de todos.

Quando jogamos, tendemos a respeitar as regras, porém nosso próprio instinto competitivo acaba por revelar esquemas

ou escapes que utilizamos para burlar as regras. Não só isso. O jogo que tem diversos erros é muito mais construtivo do que um jogo em que todos acertam. Todavia, não estou dizendo aqui que é preciso estar sempre no âmbito do erro, e sim encará-lo como um processo extremamente benéfico. O acerto será então muito mais a consequência de erros experimentados do que a causa de um grupo bem preparado. Pelo contrário, o bom pregaro perpassa os erros cometidos e reflexionados. Não é importante apontar os erros, pura e simplesmente, e sim refazer o seu caminho, assumindo que a certeza passa pelo questionamento sobre o certo, como fala Paulo Freire:

Uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo (FREIRE, 2011, p. 29-30).

E é exatamente nisso que existe uma contradição da sociedade atual: ninguém refaz o caminho do erro, porque se sente preenchido de certezas absolutas, gerando bloqueios naqueles que são apontados como errados. Num processo de direção teatral, o que existe é o lidar com o outro, e esse processo dialógico gera os bloqueios referidos por variados fatores de ordem cultural, religiosa, educacional, política e intelectual. Estes ampliam o embate entre os seres, bloqueando por vezes o desenvolvimento do diálogo.

A primeira coisa, então, é entender e aceitar que todos os processos serão passíveis de erros. Quando pegamos um exemplo de condução de alunos-diretores dentro de um processo teatral, temos em primeiro lugar uma carência de repertório de jogos dos alunos-diretores para serem experimentados com atores na busca de uma construção estética mais coerente com esse grupo. Porém, quando identificamos e admitimos ser esse um erro de construção, passamos a operar de forma a refletir sobre o processo. No entanto, mesmo não parando o processo, percebemos que a dinâmica corporal dos envolvidos vai encontrando ferramentas que possibilitem uma nova construção, uma construção diferente, não tão coerente com as formas tradicionais do teatro, mas verdadeira naquilo que seus cérebros buscaram.

Uma questão relevante é que quando existe a ausência de repertório de gestão ou artístico, empírica ou intuitivamente, diretores vão elaborando métodos para conseguir lidar com seus grupos. Coincidentemente, esses métodos são amparados no erro. Exemplificando: um aluno-diretor, mesmo sem aplicar nenhum jogo, pede para o ator decorar sua fala. Este, por sua vez, se esforça para atender a expectativa do diretor, principalmente por estar na frente da turma. O que acontece é que esse ator praticamente monotoniza seu personagem de maneira que “desagrada” o diretor. Esse “desagradar” acontece porque, inconscientemente, o diretor tem uma ideia de como ele acha que seria o “certo” do personagem, e assim aponta explicitamente erros do ator. Não sabe o diretor que pura e simplesmente apontar faz parte de um primeiro processo de refletir sobre o erro, e que pode ser indiretamente associado

ao processo de negação de Grotowski. Posteriormente, deve-se tentar reproduzir outras formas erradas até que o ator encontre ou se identifique com alguma postura (percebida por ele). Diz Freire (2011, p. 38) sobre pensar certo:

[...] ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objetos ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos.

Para tanto, é preciso compreender o que é eficaz em um erro, quais as possibilidades criativas em outros erros, o que desencadeia cada erro na construção do personagem. Para quê?, podem perguntar alguns, já que foi identificado o erro. Porque nem todos entendem num primeiro instante o que foi apontado, se rationalizam não sentem, pois não experimentaram todos os mesmos estímulos. Fica evidente que se o ator agiu de uma forma não coincidente com o desejado pelo encenador, ou diretor, temos é que entender como foi gerada essa forma, que outras formas sairiam da insistência em ser desse jeito. Alguns outros poderiam dizer que a ausência de repertório do diretor dificulta a identificação desse erro e que apenas alguém com um repertório maduro e experiente poderia lidar com essas situações. Em nenhum momento afirmei que alguém não deve ter um repertório ou experiência, no entanto, as experiências podem estar pautadas em olhares externos ao contexto acadêmico e que permitam uma visão diferenciada dos mesmos estímulos.

É possível dizer que o próprio olhar sobre o erro poético vai estabelecendo reflexões, já que existe um real interesse do diretor em identificar e potencializar o ator. O que lhe falta é a consciência de que errar é excelente para o processo de construção do ator, mas não para este chegar a “um acerto” e sim para que nos próprios erros encontre o caminho experimentado de outras possibilidades.

Temos que valorizar muito mais as imperfeições, os deslizes, as dúvidas, os horrores, para que estabeleçamos um equilíbrio natural de nossos corpos, porque o que vemos é cada vez mais a reinvenção do ser humano, a reinvenção de um sistema, a reinvenção de uma sociedade, que nos aprisiona, e que não nos ensina, a todos, a viver no mundo.

Do pesquisador cênico e suas epistemologias autopoéticas

Para se tornar, na pós-modernidade, um pesquisador cênico voltado para aspectos práticos de projetos de artes na escola, é preciso não mais amparar-se nos aportes teóricos limitados a uma “razão pura” defendida por Kant, ou em modelos receitados em pesquisas anteriores persistentes no trato do teatro como um manual de aplicação em qualquer contexto escolar, e sim extrair-se em sensibilidades promotoras de uma percepção rica para os detalhes sutis dos corpos projetados no espaço. Corpos imbricados aos percursos da vida moderna que emitem, a todo instante, informações fundamentais para o entendimento das reais intenções do ser humano, mas que só conseguem ser lidos por aqueles despertos pela matriz educacional do olhar, da escuta, do

toque, enfim, do saber sensível. Assim, é preciso um pesquisador inerente ao processo de corpos interligados, que esmiúce o deslocar, o contactar, o desdobrar, o esconder, o respirar, e não se perca em “achismos”, mas se funde na reflexão sistêmica, com argumentos pontuais de cada ser intrínseco ao construto cênico dos alunos.

Portanto, a lupa do pesquisador não deve ser apenas aquela que aumente o tamanho do objeto, como também a que minimize as ações tomadas pelo jovem, não bastando somente saber onde posicionar essa lupa, mas que grau utilizar para poder ver o dedo mínimo do pé esquerdo irradiando dor na bochecha direita do aluno que faz teatro, ou seja, os detalhes.

Vislumbrando a vida moderna cotidiana, já é possível destacar pontos de reflexão sobre os corpos caminhantes. São movidos, muitas vezes, por uma hipertensão que os deixam estressados, ensimesmados em problemas, ou bamboleiam entorpecidos, sem se dar conta do próprio corpo que, manipulado pelo automatismo, tem reações mecânicas diante de fenômenos. A sensibilidade desaprendida procura desesperadamente por uma pausa no tempo do homem moderno, para tentar se reconectar com as capacidades mais instintivas do ser humano. Tornamo-nos marionetes conduzidas por fios invisíveis criados pelo não se olhar e que operam desequilibrando incoerentemente os movimentos do corpo.

Essas leituras somente se fazem quando ao corpo do pesquisador chegam informações de caráter sensório, não racionalista, que permitem um olhar criterioso para estes corpos

cotidianos. No resumo de sua tese, Duarte Jr. (2000, p. 3) nos fala dessa razão que, por vezes, cega o conhecimento do corpo sensível em relação às decisões cotidianas pautadas tão somente nos aspectos racionalistas:

A Idade Moderna tem, como uma de suas características fundamentais, a constituição de um tipo de conhecimento centrado na “razão pura”, isto é, livre de interferências dos sentidos e sentimentos humanos. Tal razão hipertrofiou-se e hoje se pretende que ela responda pelos mais íntimos e pessoais setores de nossa vida, acarretando uma desconsideração para com o saber sensível detido pelo corpo humano e mesmo um embotamento e não desenvolvimento da sensibilidade dos indivíduos. Essa “anestesia”, que pode ser verificada no mais simples cotidiano de todos nós, precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo. Com isso poder-se-á chegar à criação de uma razão mais ampla, na qual os dados sensíveis sejam levados em conta, o que nos possibilitaria conhecimentos e saberes mais abrangentes.

Logicamente, na pós-modernidade, é preciso incorporar uma atitude de leitura dos conhecimentos descobertos, experimentados e apreendidos pelo corpo, aproximando de uma poética que encaminhe os procedimentos cotidianos de pesquisa a atitudes epistemológicas, ou seja, uma maneira de enxergar o conhecimento não por via da razão organizada em espaços fechados, mas dentro e fora de movimentações flexíveis que “autopoetizem” as informações vivenciadas por alunos, acionando seus saberes. Nesse ponto, defende Dubatti (2012, p. 27, grifo nosso):

Se o teatro é um acontecimento ontológico (convivial-poético-expectatorial, fundado em companhia), nesse acontecimento o teatro é algo que passa nos *corpos, no tempo e no espaço do convívio, existe como fenômeno da cultura viva* e assim acontece, e deixa de existir quando não acontece. [...] Se no mundo existem acontecimentos diferentes, o acontecimento teatral se diferencia dos outros acontecimentos de reunião (não artísticos) [...], porque possui componentes de ação (subacontecimentos) determinados, de combinatória singular, e que constroem uma zona de experiência e de subjetividade que possui fazeres e saberes específicos na singularidade de seu acontecer.

Complementa Dubatti (2012, *idem, ibidem*, grifo nosso), inserindo a ideia de uma *poiéses*, que para mim é epistêmica:

Se o teatro é um fazer (reunir pessoas em convívio, gerar *poiésis*, expectar (receber) *poiésis*, incidir em uma zona de experiência e subjetividade, etc. para produzir acontecimento, o teatro deve ser *estudado em sua dimensão de práxis*, deve ser compreendido a partir da observação de sua práxis singular, territorial, localizada, e não utilizando esquemas abstratos *a priori*, independentes da experiência teatral, de seu “estar” no mundo, de seu ser peculiar de estar no mundo.

Até o modernismo não é esse o entendimento; o que temos no pensamento epistemológico ocidental são abordagens que encaminham as discussões para a descoberta do conhecimento por via da racionalidade (pensamento racionalista) ou, contrariamente, por meio da experimentação com os sentidos (pensamento empirista). No entanto, são essas duas abordagens que estimulam uma série de paradigmas (KHUN, 1998) sobrepostos de como se

processa o conhecimento no e do ser humano. Logo após, surgem o idealismo transcendental de Kant (1724-1804), o pragmatismo de Pierce (1839-1914) ou a fenomenologia de Husserl (1859-1938) e Merleau-Ponty (1908-1961) como ampliadores destas discussões que chegam para nós, inovadoras. “Para a Filosofia do Teatro é basal distinguir, então, uma *razão lógica* de uma *razão pragmática*” (JAPIASSU, 2001). “A compreensão do teatro se funda no exercício de uma razão pragmática” (DUBATTI, 2012, p. 28). Por isso, em suma, discorre Dubatti (*idem*, 2012, p. 28, grifo nosso) que:

[...] para a Filosofia do Teatro a concepção do acontecimento exige repensar o teatro partindo de suas práticas, processos e saberes específicos, habilitando uma razão pragmática que possa dar conta da problematiceidade do que ocorre no acontecimento e possa por sua vez retificar a *dóxa* ou a ciência, ambas desligadas da observação das práticas.

John Dewey, como pensador da educação, da arte e das epistemologias, propõe a ideia de um mundo em constante fluxo de mudanças e consequentemente de adaptações mútuas e, assim, o ser humano, ao se deparar com problemas, exerce o verdadeiro ato de pensar. Para ele, a educação não se constitui como uma questão de falar e ouvir, e sim como processo ativo e construtivo (JAPIASSU, 2001). Exatamente por isso, defendo que a *epistéme* vai muito além da intelectualidade racionalizada, como fala Paulo Freire (estudioso de Dewey):

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrígioso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito (FREIRE, 2011, p. 31).

Piaget também argumenta sobre uma epistemologia que não deve ser entendida apenas como uma filosofia da ciência, mas também na busca por uma mudança de paradigmas. Há, nesse ponto, uma forte relação das ideias de Piaget com a *epistemé* buscada na arte teatral a partir de uma interpretação coerente de práticas cênicas em relação às ações teóricas conscientizadas, como fala Pinto (*apud* FREIRE, 2003, p. 77):

O método é, na verdade, a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata metódica.

Por isso, entendo o educando num processo de dialogicidade reflexiva, onde o seu fazer, experimentar, fundamenta uma epistemologia poética e consequente metodologia lida em Teatro

através da sensibilidade, assumindo que “todas as relações têm caráter lógico, enquanto eu em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas” (BAKHTIN, 1992, p. 392).

É nesse ponto que entendo o pesquisador cênico autopoético como alguém ligado a uma *epistemologia poética* e que lida diretamente com as práticas em Artes Cênicas, especificamente na linguagem do Teatro dentro da escola. Alguém que miscigena, ao ato de experimentação, procedimentos metodológicos coerentes com os contextos vividos por aqueles que vivenciam o teatro. Uma *paideia* clássica enraizando o cognoscível dos estudantes à cultura da qual participa.

Assim, a metodologia se configura enquanto “procedimento de enlace entre educador e educando, em meio a condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades etc.)” (KOUDELA, 2004, p. 89).

Nesse sentido, vale lembrar que qualquer proposição metodológica a ser desenvolvida em uma escola deve se ater a pressupostos *epistemológicos* que entrelacem *poeticamente* as práticas advindas das relações dos participantes em seus mais variados âmbitos (cultural, escolar, econômico), e que estas relações em teatro se associam, na contemporaneidade, a outras questões de ordem inclusiva, pluralista e participativa. Bak-Geler (2003, p. 86) discute:

As ciências que estudam as artes não encontrarão uma saída enquanto não reconhecerem que na realidade estão tratando de objetos de estudo contraditórios, que têm estruturas diferentes que funcionam de modo distinto [...] [devem-se] utilizar de teorias se elas forem

aplicadas, provadas, e funcionais para a prática da produção de um fenômeno artístico.

Nessa perspectiva, defendo uma epistemologia poética que parta diretamente de um sistema auto-organizativo gerado por meio de vivências em práticas cênicas e desenvolvido diretamente por alunos que assumam essa posição reflexiva ao serem criadores de seus próprios percursos artísticos. Alunos conscientes de suas ações como dirigentes de um processo que estimule uma formação crítica em relação ao mundo refeito na relação com o outro.

Interrompendo esta conversa, digo que os destinos dos ence(si)nadores e do teatro não são traçados pela pedagogia burocrática do teatro, e sim por aqueles que sintam, nos princípios estabelecidos pela experimentação do ensino, uma necessidade de alongar a visão do que é o fazer teatral.

Referências

- ABERASTURY, A. et al. *Adolescência*. Tradução de Ruth Cabral. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1981. p. 15-90.
- ANTUNES, Celso. *Professores e professauros*: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BAK-GELER, Tibor. Epistemología teatral. In: Investigación teatral. *Revista de la Asociación Mexicana de Investigación Teatral*, n. 4, julio-diciembre, p. 81-88, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Barros. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

- BRECHT, B. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Tradução de Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 15.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- COSTA, Lígia Militz. *A poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001. p. 03-136.
- DUBATTI, Jorge. *Filosofía del teatro II: cuerpo poético y función ontológica*. Buenos Aires: Atuel, 2010.
- DUBATTI, Jorge. A questão epistemológica nos estudos teatrais. Tradução de Paula Coelho. *Revista Moringa Artes do Espetáculo*, João Pessoa, v. 3 n. 1, p. 27-28, jan./jun. 2012.
- FEYERABEND, Paul K. *Contra o método*. Tradução de Cezar Augusto Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 40-79.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 31-72.

- GROTOWSKI, Jerzi. *Em busca de um teatro pobre*. Tradução de Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- HADERCHPEK, Robson Carlos. *A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7. ed. São Paulo: DP&A, 2006. p.10-13.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 4-21, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LECOQ, Jacques. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Senac/Sesc, 2010.
- LOPES, Joana. *Pega teatro*. Campinas: Papirus, 1989.
- MACHADO, Cleusa Joceleia. *Fazer teatro na escola... por que não?* Estudo sobre a produção teatral no espaço escolar. Campinas, 2004. Dissertação de Mestrado, Unicamp.
- MACHADO, Júlio César da Rosa. *O erro na construção do conhecimento sob a perspectiva do construtivismo sistêmico autopoietíco*. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2007.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De máquinas a seres vivos: autopoiese: a organização do vivo.* Porto Alegre: Artmed, 1997.

MORIN, Edgar. *introdução ao pensamento complexo.* Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma: reformar o pensamento.* 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O nascimento da tragédia.* São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 35-38.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores.* São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de. (Org.). *Visões da ilha, apontamentos sobre teatro e educação.* São Luís: Grupo de Pesquisa Ensino de Teatro & Pedagogia Teatral/UFMA, 2003.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor.* São Paulo: Perspectiva, 2008.

TELLES, Narciso (Org.). *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula.* Campinas: Papirus, 2013. p. 16.



SOBRE OS AUTORES

André Luiz R. Bezerra

É Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Desenvolve pesquisa no campo da performance arte, investigando os conceitos de coletividade, encontro e mapeamento como estratégias políticas de visibilidade e produção do conhecimento na contemporaneidade. É performer membro do Coletivo ES3 e produtor e mapeador do Circuito Regional de Performance BodeArte.

Angelika Hauser-Dellefant

Estudou música e movimento/rítmica em Hannover, Alemanha; Teatro Gestual em Paris, com Jacques Lecoq e Philippe Gaulier; e tem o diploma do Método Franklin (Educação do Movimento). Desde 1983 leciona Rítmica e Improvisação ao Piano na Universidade de Música e Artes Cênicas de Viena. De 1992 a 2004 lecionou Rítmica e Teatro para Dançarinos na Universidade Bruckner de Música e Artes Cênicas de Linz, trabalhando principalmente com dançarinos. Atua como musicista, dançarina, coreógrafa, atriz e, desde 2002, dirige o Instituto de Música e Treinamento de Movimento e Musicoterapia da Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien, na Áustria.

Chrystine Pereira da Silva

Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Emanuella de Jesus Ferreira da Silva

Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Karenine de Oliveira Porpino

Professora associada do Departamento de Artes da UFRN, onde atua no Curso de Licenciatura em Dança. Coordena o Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e participa do Estesia (Grupo de Pesquisa em corpo, Fenomenologia e Movimento). Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Artes Cênicas, ambos na UFRN. Vice-coordenadora do PPGArC. É autora do livro *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*.

Larissa Kelly de Oliveira Marques

Professora associada do Departamento de Artes da UFRN, onde atua no Curso de Licenciatura em Dança. Vice-coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e em Artes Cênicas.

Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante

Mestre em Artes Cênicas e graduado em Música pela UFRN. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Vale do Acaraú no Ceará.

Marcilio de Souza Vieira

PhD em Artes, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e do Grupo

de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN); é professor dos Programas de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArc) e Pós-Graduação em Ensino de Artes (PROFARTES) da UFRN. Autor do livro *Pastoril: uma educação celebrada no corpo e no riso*, publicado pela Paco Editorial, São Paulo.

Naira Neide Ciotti

É professora do Curso de Teatro do Departamento de Artes da UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArc). É autora do livro *O professor-performer*. Pós-doutora pela Universidade de São Paulo.

Patrícia Leal

É artista, pesquisadora e docente. É professora de Dança no Departamento de Artes da UFRN. Doutora pelo Instituto de Artes da Unicamp. É autora dos livros *Amargo Perfume: a dança pelos sentidos* e *Respiração e expressividade: práticas corporais fundamentadas em Graham e Laban*, publicados pela Editora Annablume e Fapesp.

Robson Carlos Haderchpek

É ator, diretor e pesquisador formado e pós-graduado pela Unicamp. Docente do Curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN. Coordena o Projeto de Pesquisa Teatro, Ritual e Liminaridade, atua como membro do Grupo de Pesquisa CIRANDAR, do NACE e do IMĀ, e é diretor do Arkhétypos Grupo de Teatro. É Pós-doutor pela Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien, na Áustria.

Teodora de Araújo Alves

É professora de Dança no Departamento de Artes da UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArc). É integrante do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e Coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura da UFRN (NAC).

Verônica Fabrini Machado de Almeida

Professora do Curso de Graduação em Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Unicamp. Atriz, diretora e fundadora da Boa Cia.

