MARCELO SOLER

Teatro Documentário:
a pedagogia da não ficção

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Área de Concentração Pedagogia do Teatro, Linha de Pesquisa Teatro e Educação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes Cênicas, sob a orientação do Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

SÃO PAULO

ABRIL DE 2008

Aos meus antepassados.

A João Nemi Neto: memória presente sempre!

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Maria Lúcia de S.B. Pupo pela paciência, generosidade e cuidado em sua orientação. Educadora sensível que sempre está disposta a ouvir e a compartilhar experiências.

Aos meus alunos/parceiros nessa trajetória feita de asfalto e calçadas (Natália, Fernanda, Lili, Giselle, Karina, Cibebe, Uidi, Felipe e Zaqueu).

A Bell Rosa pelo olhar.

À Companhia Teatro Documentário (Natália, Daniela, Camila, Cintia, Marco, Márcio, Sílvia, Fábio).

À Oficina de Atores Nilton Travesso.

A minha família (especialmente, a Vovó Francisca e a Mamãe Terezinha).

A Aline Ferraz que faz de nossa amizade um ato de amor.

A Elise Vieira, irmã, amiga, luz.

A Amália, a Gustavo, a Gabriel e a Guilherme pela presença.

A Maggie Moraes pelos livros, conversas esparsas e amizade.

A Zaqueu paciente leitor nessa reta final.

A Elaine Grava por ter aberto as portas.

A Profa. Dra. Maria Sílvia Betti e Sílvia Fernandes Telesi pelas importantes contribuições na qualificação.

A João Nemi Neto que mesmo na tempestade consegue ser luz!

SUMÁRIO

Resumo.....	7
Abstract	8
Introdução, ou um primeiro depoimento.....	10
1- Para Além dos Conceitos de Documento e Documentário, ou do Substantivo ao Adjetivo	
1.1 O Substantivo.....	16
1.2 Documento e Memória.....	18
1.3 O Caráter Documental dos Objetos Artísticos.....	21
1.4 O Documento como Material para o Objeto Artístico.....	25
1.5 O Adjetivo.....	28
1.5.1 O Cinema Documentário.....	29
1.5.2 Da Tela aos palcos?.....	35
2 - Da Necessidade de se Conceituar o Objeto de Estudo sem Perder a Poesia, ou O Teatro Documentário	
2.1 Nos Vestígios do Passado, Elementos para uma Conceituação.....	38
2.2 Sobre como me Aproprio da História.....	55
3 – Da Documentação e a Análise dos Processos Desenvolvidos, Ou a Construção do Passado	
3.1 O Contexto.....	61
3.2 Os Procedimentos.....	65
3.3 O Processo.....	69
3.3.1 Sobre a Preparação para Encontrar o Asfalto e as Calçadas, ou a Exploração Sensível da Realidade.....	71
3.3.2 Detalhes Tão Pequenos de Nós Dois, ou Diante dos Depoimentos Coletados...	90
3.3.3 Não São Destroços, São Construções, ou Sobre A Articulação do Discurso.....	104

4 - Sobre a imagem fotográfica e audiovisual e suas contribuições artístico-pedagógicas numa proposta de teatro documentário, ou quando se chega ao lugar	
4.1 A Imagem.....	113
4.2 A Imagem dentro da Encenação Teatral: O Teatro Documentário como Referência.....	120
4.3 Reflexões sobre o Trabalho com a Imagem numa Proposta de Teatro Documentário.....	123
4.4 Registros Descritivos (e Impressões) das Relações dos Atores com as Imagens em <i>De Asfalto e Calçada</i> ou <i>A lenda do Menino Romeno</i>.....	127
4.5 Descobertas para Além da Imagem.....	142
 Sobre Conclusões não Conclusivas, ou O Círculo se Fecha.....	 146
 Referências Bibliográficas.....	 153

RESUMO

A presente dissertação se assume como um trabalho introdutório sobre as peculiaridades de uma prática de Teatro Documentário, demonstrando como o seu caráter estético traz em si mesmo os elementos de caráter educacional.

Para isso, levantamos, teoricamente, conceitos e dados históricos, a fim de aprimorarmos nossa visão acerca do que chamamos Teatro Documentário, estabelecendo uma ponte direta com a conceituação de Documentário em Cinema, presente, em especial, nos escritos do teórico norte-americano Bill Nichols. Em seguida, exemplificamos nossas idéias com uma experiência, dentro de uma instituição de ensino, centrada em práticas embebidas por preceitos constantes no sistema de Jogos Teatrais.

A encenação resultante abordou a busca por um “menino romeno” que, segundo algumas “indicações”, tocava sanfona na Praça do Patriarca, no centro da cidade de São Paulo. O tema foi pretexto para a construção palmilhada de um longo caminho urbano pelo qual se [des]escreveram muitas histórias de dor, de decepções, de desilusões e desencantos, na contramão de histórias de alegrias, de risadas, de sobrevivência, de encontro e arte. Duas estátuas-vivas, dois homens-placa, um poeta, uma moradora de rua, uma transeunte e uma gari despontaram como estrelas, numa constelação despercebida por muitos, todos os dias, nas ruas, nas praças, sob os viadutos... Uma trajetória que, enfim, revelou o próprio processo.

As fontes documentais exploradas foram, em grande parte, depoimentos registrados em vídeo, evidenciando o trabalho com a imagem captada.

Palavras-chave:

Teatro Documentário; Pedagogia do Teatro; Jogo Teatral; Teatro-Educação; Cinema Documentário.

ABSTRACT

This dissertation presents itself as an introductory work on the peculiarities of Documentary Theater, focusing its discussion in how the approach's aesthetic aspect brings in itself the education elements.

For that, theoretical concepts and historical data were collected in order to characterize our vision of Documentary Theater, establishing a link with the concepts of the documentary in Cinema, especially in the writings of the North-American scholar Bill Nicols.

Secondly, we exemplify that with an experience at an educational institute, focused in practices based on the system of Theater Games.

The resulting play dealt with the search of a Romanian boy that, according to some "indications", played accordion at Praça Patriarca, in the downtown area of São Paulo. The theme was a pretext for the constructions of a long urban path in which many stories of pain, deception and disillusion in opposition to many stories of joy, laughter, survival, encounters and art were written. Two living statues, two "homem-placas", a poet, a homeless woman, a walker and a garbage woman emerged as stars in an unnoticed constellation, everyday on the streets, squares and under the bridges. A path that revealed the process itself.

The documental materials that were explored were in great part video testimonies, making evident the work with the captured image.

Key-Words:

Documentary Theater; Theater's Pedagogy; Theater Games; Theater Education; Documentary Film

INTRODUÇÃO

| Fotografia feita por uma aluna do professor diretor

INTRODUÇÃO, OU UM PRIMEIRO DEPOIMENTO

Uma introdução em primeira pessoa...

“Eu me recordo...” Meu pai, olhos verdes, perfume de alfazema. Pequenos registros físicos daquele que se foi. Primeiro contato com a morte.

Imagens guardadas pelo meu aparelho sensorial permanecem em minha mente; outras, perpetuadas pela fotografia, registram um instante, negando a degeneração do corpo. Enquanto eu viver, meu pai viverá em mim; enquanto as fotografias forem fruídas, a imagem dele se abrirá ao outro, registros da existência dele.

O teatro surgiu para mim como a oportunidade de, através do fazer artístico, olhar com os olhos do outro, alargando minha visão de mundo. Foi quase de imediato que percebi, por meio da experiência física da encenação, que a platéia me estaria “eternizando” em seus corpos e mentes. A arte, portanto, era por mim entendida como um “testemunho de existências”.

O que, então, esse testemunho me proporcionava, enquanto espectador? Uma perspectiva diversa sobre a vida, diretamente vinda, por vezes, daquele que é muito diferente de mim. Percebi que, entendida assim, a produção artística é uma construção por parte de quem a elaborou, mediante um conhecimento sensível sobre o mundo, assim como – concluí – toda fruição possui, em algum grau, um nível de criação¹. Não estaria eu percebendo o fenômeno cênico sob uma perspectiva pedagógica? A resposta afirmativa foi decisiva para que se encaminhasse meu fazer teatral em direção a práticas que levavam em conta o desenvolvimento dos envolvidos, exaltando princípios como o trabalho coletivo, a consciência do processo de criação, a importância do pensar o papel criativo do espectador dentro do fenômeno cênico, a pesquisa vinculada ao fazer, o posicionamento crítico frente ao que é produzido.

A opção pela linguagem teatral não me impediu de transitar pelo cinema, pela fotografia e por outras modalidades audiovisuais. Via-as como criações humanas em busca da documentação de vidas, registros de “passagens pela terra”.

Constatei que todo o meu interesse não estava na negação da morte. O meu sentir o mundo, reconstruído na articulação do discurso fotográfico, audiovisual e/ou teatral, seria um modo de perpetuar o existir.

¹ No primeiro capítulo, dissertaremos mais a respeito do espectador/fruidor como criador.

Em minhas andanças no re-descobrir o mundo, não sei precisar em que momento, numa sala de projeção – local em que encontrava o ponto de vista de outro alguém (cineasta) sobre o viver –, deparei com o cinema documentário. Impressionante foi a relação que passei a ter com as imagens ali apresentadas. O terreno da ficção era mais confortável. Saber que aqueles depoimentos e acontecimentos registrados tinham um caráter não ficcional transformava, de alguma maneira, minha fruição. Continuei assíduo espectador e ampliei meu campo, literalmente, de visão, freqüentando exposições fotográficas de caráter documental. Intuição. Já pressentia que tal interesse se transformaria no meu objeto de estudo.

Em 2001, fui convidado por uma aluna da graduação de interpretação teatral ECA/USP para dirigir seu trabalho de final de curso. Preocupado em saber a necessidade de comunicação do grupo que se formava (eu, a aluna e outros dois alunos/atores), comecei a propor jogos que trouxessem à baila as questões de interesse. Logo, percebemos que a situação de indivíduos anônimos, sem qualquer representatividade social, sem uma imagem incorporada pela mídia e, portanto, muitas vezes, vistos como fracassados, nos interessava muito.

No processo, descobrimos que o discurso teatral a ser construído iria documentar as vidas desses indivíduos, agora personagens, incorporando suas imagens na encenação mediante um movimento de inclusão. De números do censo demográfico, essas pessoas passariam a ter seus universos apresentados para platéias que registrariam aquelas vidas, anônimas, mas de maneira nenhuma indignas de serem documentadas.

Surgiu, assim, minha indagação a respeito do que seria um Teatro Documentário, no qual as situações e as existências fossem compartilhadas através de uma linguagem cujo registro definitivo fosse a experiência sensorial retida pela platéia.

Em meio a inúmeras descobertas e peculiaridades, a montagem resultante, **292**, partiu de depoimentos, trouxe à cena objetos das pessoas documentadas, explorou vozes e sons gravados e contou, sobretudo, com a presença de projeções de imagens fotográficas e audiovisuais. Impressionaram-me, principalmente, as contribuições artístico-pedagógicas que o trabalho com a imagem fotográfica e/ou audiovisual imprimiu ao processo. Hoje, em retrospecto, penso que minha relação afetiva com o cinema e com a fotografia foi a responsável pela escolha do meu vetor de interesse.

Restou, no entanto, a necessidade de um aprofundamento em relação à questão. A opção: desenvolver uma pesquisa, na pós-graduação, que abarcasse essas inquietações.

Resultado: um trabalho que se apresenta como um estudo introdutório sobre o Teatro Documentário, focado no relato das contribuições artísticas e pedagógicas inerentes a essa prática.

O que oferecemos – e aqui abandono o “eu” para assumir o “nós”, a fim de enfatizar o trabalho em conjunto com o grupo de alunos que resultou nas conquistas a serem mencionadas – é uma série de princípios que norteiam o trabalho com o Teatro Documentário e um esboço de um possível caminho para essa prática. As descrições e as análises de jogos propostos no processo servem para exemplificar nossa discussão e trazer, em seguida, na maioria das vezes, depoimentos dos alunos/atores sobre a experiência, momento este no qual as descobertas são flagradas. Nossa preocupação não será propor modalidades específicas de jogos voltadas à prática de Teatro Documentário. Queremos acentuar como a abordagem qualificada como documentária, impregnada pelas questões estéticas da proposta, por si, revela as peculiaridades e as contribuições da opção pela não ficção² em teatro.

Na área da Pedagogia do Teatro, que cuida da “reflexão sobre as finalidades e as condições de ação educativa proporcionada pelo exercício e pela fruição dessa arte, junto a pessoas de diferentes idades e condições sociais” (PUPO, 2006:3), ou seja, a partir de uma perspectiva “para além de meras considerações didáticas sobre procedimentos de ensino/aprendizagem” (Idem, ibidem), existe terreno fértil para uma pesquisa que, consoante com as características do teatro contemporâneo, pretende discutir a questão do trabalho cênico/artístico com a não ficção em termos de suas contribuições aos envolvidos.

Mesmo fora de instituições de ensino, ou com grupos de atores “profissionais”, considero que o olhar pedagógico sobre o fazer teatral cria um ambiente propício para descobertas que extrapolam a própria cena. Enfatizamos também que o trabalho do diretor se aproxima do trabalho do professor, pois ambos os profissionais têm como preocupações constantes questões metodológicas e de condução, logo processuais, permeando os domínios da Pedagogia. O próprio ator contemporâneo não dissocia sua atuação de experiências que se colocam como propulsoras de construção de conhecimento. Assim, utilizaremos, sempre associados, os termos *professor* e *diretor*, *aluno* e *ator*, e até mesmo, *aula* e *ensaio*.

² Termo característico da área de audiovisual, empregado para designar toda produção cuja natureza do comprometimento com a realidade difere da ficção, sem que haja oposição a ela, mas que culmine em processos e resultados distintos.

Nos dois primeiros capítulos, optaremos por apresentar conceitos acompanhados por referências de produções artísticas (inclusive em artes plásticas), para que o leitor, ao deparar com a descrição e a análise de nossa prática, possa estar familiarizado com determinados termos.

Por isso, especificamente no primeiro capítulo, o conceito de *documentário* será o alvo de nossa apreciação e, com ele, outros que o margeiam, como o de *documento*, o de *memória* e – por que não? – o de *arte*.

No segundo capítulo, traremos uma série de formulações teóricas e referências históricas do que seria Teatro Documentário para chegarmos à nossa própria conceituação.

O terceiro capítulo será marcado pela descrição e análise do processo desenvolvido, que se deu numa escola profissionalizante de teatro e culminou na encenação *De Asfalto e Calçadas, ou A Lenda do Menino Romeno*. Em forma de um grande depoimento, relatamos os momentos mais marcantes, ainda trazendo o arcabouço teórico que balizou nossa prática.

Por fim, no último capítulo, abordaremos o Teatro Documentário, principalmente no que se refere à presença de imagens audiovisuais projetadas, dentro da cena, como signos que se articulam com outros signos de natureza diversa. Além de representar nossa preocupação quanto ao lugar que a imagem ocupa na indústria cultural, ao longo do processo o registro em vídeo de depoimentos foi, com certeza, o elemento documental que mais exploramos.

Para nós, a importância de uma proposta de Teatro Documentário está no fato de ela ser mais uma possibilidade de incitar os indivíduos a formularem sua visão de mundo por meio da linguagem teatral, trazendo, entretanto, outras questões em seu bojo. A utilização em especial das imagens audiovisuais, coloca os atores/alunos envolvidos diante de uma discussão que extrapola o terreno das artes: num momento histórico em que somos bombardeados por estímulos visuais, como resgatar a nossa percepção sensível para além da mera aparência? Isso pode ser conseguido sem que se despreze o valor de um trabalho que realmente devolva às imagens seu caráter polissêmico? E diante, propriamente, de uma proposta de Teatro Documentário, quais são as conquistas advindas desta opção?

Esperamos contribuir, com um material diferenciado e original, para a formação de professores e coordenadores de oficina, ou mesmo atores e diretores interessados num

fazer e num pensar teatral que não dissocie a construção artística da do indivíduo, ao explicitar e analisar as ações pedagógicas envolvidas, alargando ainda mais as possibilidades e o leque de contribuições da prática teatral para a formação do indivíduo, independentemente de qualquer projeto de profissionalização.

CAPÍTULO UM

| Imagem da gravação do depoimento da estátua-viva Zé no Parque Ibirapuera.

CAPÍTULO UM

Para Além dos Conceitos de Documento e Documentário, ou Do substantivo ao Adjetivo

Quando se gosta da vida, gosta-se do passado, porque ele é o presente tal como sobreviveu na memória humana.

(Marguerite Yourcenar)

1.1 O substantivo

“O passado está morto e enterrado”. Tantas vezes ouvi a minha mãe afirmar essas palavras, com veemência, às minhas tias, quando numa discussão se retomava um problema familiar antigo. A pseudo-resolução talvez escondesse a verdade: a questão ainda não havia sido discutida da maneira devida, portanto, sem reflexão e entendimento, o acontecimento não se constituía em passado. O esquecimento seria a saída, aparentemente, mais fácil. No entanto, o problema persistia. Quando se tenta matar o passado, mesmo o enterrando na cova do inconsciente, o fantasma surge para assombrar, “ser a sombra” do presente. Não se percebia que estavam no problema antigo as fagulhas que iriam esclarecer as aflições da atualidade. Para isso, é preciso a coragem de “abandonar” o esquecimento, atribuindo significado e organizando tudo o que ocorreu.

Extrapolando a esfera pessoal e ampliando a questão ao coletivo, ao articularmos e darmos sentido à experiência vivida, incorporamos ao nosso discurso e às nossas práticas sociais o que foi apreendido, ou seja, agregamos conhecimento e vemos o presente com os olhos amadurecidos pela vivência.

Estar atento ao que foi experienciado pelo outro ou por nós mesmos é reconhecer a importância da vivência como fonte de saber. Nesse sentido, são valiosos para o homem os diversos tipos de registros de acontecimento ocorridos, pois eles nos abrem as portas para momentos que muitas vezes nem vivenciamos, já que quando nascemos somos inseridos no passado constituído da humanidade, anterior, portanto, à nossa própria existência.

Ao fixarmos materialmente o registro, dispondo-o de maneira que se possa consultá-lo para algum fim, estamos transformando-o no que chamamos “documento” e, assim, tornando-o fonte de informações que não contam simplesmente o que aconteceu, mas que requerem interpretação, análise e comparação. Inclusive, a

maioria dessas informações não foi desenvolvida com a intenção de registrar, para a posterioridade, como era a vida em determinada época e, quando esse objetivo se faz presente, refere-se diretamente aos interesses do indivíduo ou grupo que o produziu.

Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e História, devemos entender os documentos como “obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas”, devendo ser interpretados, então, “como exemplos de modo de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas, estudados tanto na sua dimensão material (elementos recriados da natureza, formas, tamanhos, técnicas empregadas), como na sua dimensão abstrata e simbólica (linguagens, usos, sentidos, mensagens, discursos)” (MEC, 1996:157). O conhecimento construído com base em documentos não deve ser confundido com a realidade passada em seu estado bruto, pois, além de se pautar em registros elaborados por alguém, segundo determinado interesse, refere-se a determinada época e está comprometido com questões do tempo de quem o construiu.

Ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais, existe a menção sobre reavaliação do conceito de documento histórico que se insere num movimento mais amplo dentro dos estudos de História *“para além dos estreitos limites de uma memória glorificadora dos governantes e de seus atos políticos”* (MEC, 1996:158). A obra reforça que a documentação textual, em geral produzida pelos órgãos oficiais, vem continuamente perdendo a sua hegemonia. Em contraposição, o uso de cartas pessoais, memórias, fotografias, filmes, documentos contábeis, registros sindicais, jornais, revistas, escritos literários, panfletos políticos, cordéis, entre outros, vem crescendo, revelando o que vozes muitas vezes dissonantes da história oficial, sejam elas provenientes de segmentos sociais ou de indivíduos, têm a dizer por meio desses registros.

Desconstrói-se a idéia do documento, seja de ordem imagética, escrita ou outra, como discurso objetivo da realidade, sendo encarado contemporaneamente como o olhar de alguém sobre determinado fato, longe da imparcialidade que muitos lhe atribuem. Um esforço deve ser feito para decifrar as informações contidas nele e manifestadas no material e processo de elaboração, na realidade em que ele foi produzido e, sobretudo, nos interesses de sua construção.

Ao mesmo tempo, documentar passa a significar também um ato ligado à necessidade de não perdermos as experiências passadas, a partir da construção, fixação e divulgação em um objeto corpóreo de um ponto de vista sobre um fato. O

documento, entre outros tantos, é um objeto que alimenta nossa memória sobre o mundo em que vivemos, indo além de uma simples prova material sobre a autenticidade de um fato, de uma pessoa ou época.

1.2 Documento e Memória

Ao abordarmos o conceito de documento relacionando-o à preservação das lembranças do passado, estamos também tratando de questões que envolvem os estudos da memória.

A memória nos liga ao que somos; fruto dos momentos do passado, assenta-se na experiência adquirida e nos conhecimentos que nos foram transmitidos, muitas vezes, por aqueles que já se foram. Não podemos desvincular a memória do presente, já que ela está em constante construção, tendo como material nossa vivência do dia-a-dia. Ao mesmo tempo, necessitamos dos conhecimentos ali depositados a fim de tomarmos atitudes respaldadas no que já foi experienciado.

Nossa cultura tem em sua formação a participação direta da memória, construída pelos grupos sociais que atribuem significados à experiência vivida em sociedade. Por isso, o conceito de memória coletiva proposto por Maurice Halbwachs nos é tão caro, já que, por meio dele, podemos afirmar que a memória pessoal refere-se diretamente à construída pelo grupo e ali se constitui (HALBWACHS, 2006).

Acreditamos, assim, que em cada momento histórico a memória tem o seu lugar, e mecanismos de esquecimento são criados para selecionar aquilo que socialmente é ou não valorizado. Esquecer é uma maneira de escolher o que nos interessa e, por isso, “ter memória de algo”, na verdade, representa o “descartar de outro algo”. Devemos, no entanto, prestar atenção no momento em que essa seleção está além de nossos desejos e se configura numa maneira de preservar apenas os valores da classe dominante.

Entender o lugar da memória em nossa época é o primeiro passo para podermos valorizá-la. Na atual ordem social guiada pela economia de mercado e caracterizada pelo incentivo à produção de bens descartáveis a fim de gerar um contínuo desejo de consumo, exalta-se o novo em detrimento do que se rotula como obsoleto. Construções centenárias são destruídas para cederem espaço a modernas edificações; obras de arte são consideradas ultrapassadas e a produção decorativa e vendável é valorizada, recebendo, erroneamente, o adjetivo de “contemporânea”.

Para contextualizar tal realidade, tomemos o pensamento de Bermam, a partir de Marx, no qual o autor pontua que no sistema capitalista, para se ter cada vez mais lucro, tudo que a burguesia constrói logo será posto abaixo por ela mesma (BERMAM, 1987). Todas as idéias veneráveis são descartadas e outras, recém geradas, em breve, também o serão, num constante diluir-se. Estamos diante do autodesenvolvimento a qualquer custo, que volatiliza as realizações e as subordinam às pressões e necessidades do mercado. Como Marx já salientava, numa sociedade onde se prioriza a mercadoria com *“a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”* (MARX, 2005: 110).

Tudo é feito para ser substituído por formas cada vez mais lucrativas. Tudo é produzido para ser em breve pulverizado e mesmo *“sóbrios cidadãos fariam o mundo em frangalhos, se isso pagasse bem”* (MARX, 2005: 110). A mercadoria nova passa a ser mais interessante que a velha.

A burguesia, ainda segundo Marx, é a primeira classe “que se assenta não no que seus antepassados fizeram, mas no que eles próprios efetivamente fazem. Provam, assim, que através de uma ação concentrada mudam o mundo, mesmo que seja pela destruição completa do que foi construído anteriormente” (MARX, 2005). O esquecimento passa a ser algo socialmente aceito e generalizado.

Essa ideologia repercute, por exemplo, na relação com o idoso, visto como aquele que teve seu tempo e, hoje, deve ser substituído pelo novo. Literalmente, o lugar do velho é o do esquecimento. Este fenômeno enfatiza a idéia de que quando se vive o primado da mercadoria sobre o homem, a idade engendra desvalorização (MARX, 2005). Se o idoso é menosprezado, o papel desempenhado por ele de preservar o passado vivido e transmiti-lo oralmente às novas gerações, conseqüentemente, sofre do mesmo problema.

A desvalorização do passado na ode ao imediatismo, a soluções rápidas e à “novidade” marcam a ruptura com a tradição, com o legado que nos foi deixado por aqueles que vieram antes, configurando-se na desvalorização da memória. Talvez só com ações que a exaltem tenhamos novamente o estreito contato com aquilo que nossos antepassados nos deixaram de mais precioso: a experiência vivida por eles. **O ato de documentar representa, assim, um movimento de valorização do passado e da memória, em busca da preservação do que nos foi legado, adquirindo um caráter de resistência a alguns valores disseminados pelo primado das relações de mercado sobre as relações humanas.**

Quando deparamos com os fatos ocorridos, muitas vezes nos cercamos de documentos que reavivam tais acontecimentos, ou até nos informam da ocorrência dos mesmos. A memória social se apóia nos documentos para alimentar as pessoas de hoje da experiência de ontem, objetivando a construção de um futuro melhor.

A Educação tem um papel importante na valorização da memória como fonte de conhecimento, principalmente quando se amplia o conceito de documento. Do mesmo modo, ao se trabalhar a partir de pessoas e acontecimentos não glorificados pela história oficial, agregam-se à memória social vozes muitas vezes dissonantes com a ordem vigente.

Os processos pedagógicos do fazer teatral, por exemplo, cada vez mais têm tomado como material inúmeros documentos, num trabalho no qual ficam nítidos a valorização da memória e os vários benefícios advindos com a prática para além do próprio teatro.

O fazer teatral em escolas e comunidades prioriza o trabalho com a memória – de memória histórica da comunidade, coletada através de imagens (fotos, pinturas) e histórias narradas (orais e escritas), às memórias individuais dos participantes inseridas em processos dramáticos desenvolvidos em oficinas, criações coletivas e montagens de textos. A razão para a inserção de memórias em processos e produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento de auto-estima, interação com sujeitos afins, construção da identidade; e com a dimensão social, como responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais.

(CABRAL, 2004: 44).

Esse movimento existente no campo das relações entre o teatro e a educação dialoga diretamente com a cena teatral contemporânea, na qual as “*considerações presentes em cartas, depoimentos, biografias, notícias, documentos históricos constituem atualmente matéria-prima de concepções cênicas*” (PUPO, 2006:2).

Fica a expectativa de que os educadores de hoje sejam coerentes com sua época e percebam que as fagulhas das esperanças de ontem, que animam a geração presente, não devem ser apagadas.

1.3 O Caráter Documental dos Objetos Artísticos

Dentro de um olhar mais contemporâneo em relação aos estudos da História, objetos artísticos como pinturas, esculturas, fotografias, audiovisuais, além de móveis, utensílios culinários, instrumentos de trabalho, roupas e brinquedos “passaram a constituir novas mediações entre as preocupações do historiador e as experiências vividas no passado” (MEC, 1996).

Interessa-nos a perspectiva do objeto artístico em suas características documentais; porém, para prosseguirmos a discussão, apresentaremos o que entendemos como *arte*.

Diante da banalização cotidiana de inúmeros conceitos, culminando na banalização da própria vida, a arte cada vez mais perde o seu sentido e é confundida com uma forma qualquer de mercadoria, comprada na *seção de entretenimentos*. Não se desqualifica aqui o entretenimento, mas resumir qualquer forma artística à sua capacidade de entreter ou não o público³ é mais uma contribuição para essa banalização.

Em nome de um profissionalismo questionável, artistas plásticos pintam quadros que combinam com determinada decoração de uma sala, músicos tocam qualquer coisa para serem ouvidos, atores decoram papéis só para estarem em cena. De criadores, tornam-se meros *executores*.

No conceito construído pela filósofa norte-americana Susanne Langer e explorado por Koudela, a arte é entendida como a “*criação de formas simbólicas de sentimento*” (KOUDELA, 1994: 32), implicando, necessariamente, numa postura do artista como criador, não como executor. Existe um comprometimento do que está sendo proferido pelo artista com sua visão de mundo e seu sentir.

Quando enfatizamos a faculdade de sentir dentro da experiência artística, retomamos a etimologia da palavra *estética*, em grego *aisthesis*, com o significado de “compreensão pelos sentidos”, numa perspectiva que inclui, no apreciar e fazer arte, a atividade intelectual, já que esse sentir leva “*a uma reação cognitiva de reconhecimento de certas estruturas do mundo*” (DUFRENNE, 1967: 471).

A arte é uma forma de percepção da vida, ao criar formas sensíveis que interpretam o mundo, abrindo caminho para o conhecimento. O sentir do “estar no mundo” é reelaborado pelo artista, que formaliza simbolicamente seu testemunho. O ato criativo e consciente é uma maneira de se atuar no mundo como sujeito e, portanto, como

³ Utilizamos esse termo por estar associado ao universo discursivo da publicidade, do *marketing* e da área de vendas, ratificando a visão mercadológica do fazer artístico.

enunciador de um discurso, com todas as matrizes que aí se podem conceber. Logo, toda criação artística refere-se ao depoimento dos envolvidos sobre algo que os incomoda sensivelmente. O objeto artístico, enquanto criação, documenta um sentir (no caso das elaborações coletivas como o teatro, os *sentires*) que se insere num tempo e espaço, de alguma forma, manifestados na obra, pois *“um artista só pode exprimir a experiência daquilo que seu tempo e suas condições sociais têm para oferecer”* (FISCHER, 1983: 56).

Mesmo sendo o objeto artístico “a quintessência e o testemunho duradouro do espírito que o animou”, *além de, em si, “compreender e testemunhar todo o passado registrado de países, nações e por fim da humanidade”* (ARENDT, 2000: 252), dentro da cultura de massas a obra de arte é transformada em mercadoria, simplificada, para atender às solicitações da indústria do entretenimento. É necessário que novos produtos surjam e que os antigos sejam substituídos. O testemunho das gerações passadas contido nela se desintegra e, portanto, é banalizado. A desvalorização do que nos foi deixado é, em algum grau, o desprezo à própria memória, revelando-se como um dos pontos nevrálgicos da crise na cultura (ARENDT, 2000).

Valorizar a obra de arte, bem como o fazer artístico, significa preocupar-se com a preservação, tanto em termos objectuais quanto em nível de práticas, dos legados da humanidade, num movimento de preservação da própria memória social.

Não devemos esquecer que, de geração em geração, a obra de arte se abre a novos sentidos, ou seja, ainda que guarde em si um legado, passa por constantes modificações a cada interpretação do fruidor. Se o “olhar” se renova a cada momento histórico, modificar-se-á também a nossa visão sobre a obra. Consideramos, pois, a atividade de quem frui a obra de arte, no caso do teatro a atividade dos espectadores, como algo ativo, um *criar-ativo*. A propósito da questão, o trabalho de Flávio Desgranges, em torno da recepção teatral, ratifica a co-autoria atribuída ao espectador que dialoga com a obra na tentativa de entendê-la, recorrendo ao seu patrimônio pessoal a fim de construir uma interpretação, também, pessoal.

É preciso, em um museu, por exemplo, que o visitante esteja disponível para se colocar em diálogo com a obra (e o artista), debruçando-se diante da pintura ou da escultura para, a seu modo, apreendê-la e compreendê-la. Da mesma maneira, o espectador de teatro precisa travar diálogo com a peça. Ser espectador requer esforço, não há saída, um esforço criativo.

(DESGRANGES, 2003: 30).

A significação da obra de arte não se fecha em sua época, convidando o espectador a uma busca não definitiva por um sentido único, mas, conscientemente, plural. De certa forma, mesmo o documento tradicional, como um tratado entre dois países, pode ser observado em outro momento histórico, de uma interpretação que, até então não tinha sido dada.

Por isso, considerar o aspecto documental da obra de arte contribui para afastar da noção de documento uma pseudo-objetividade em relação à realidade registrada. Em obras ficcionais, podemos sempre - nos atentando a quem, quando, onde, como, em que condições e por que foram criadas - entrar em contato com os legados de nossa civilização sintetizados numa produção, seja ela de ordem individual ou coletiva. No filme *Romeu e Julieta* (*Romeo and Juliet*, Itália/Inglaterra, 1968) com roteiro a partir da peça homônima de William Shakespeare e sob a direção do italiano Franco Zeffirelli, existe uma reconstituição da Itália Renascentista, local onde transcorre a ação da obra. A própria escolha do filme, além de inúmeras opções estéticas do diretor, passa a ser justificada, ao observarmos que a produção da película está inserida num período marcado pelos movimentos pacifistas contra as guerras, principalmente, a do Vietnã, e pela ebulição artística da Contracultura. Como sabemos, é o amor dos jovens Romeu e Julieta, por fatalidade mortos ao final da história, que confraterniza as famílias rivais, situação ficcional que dialoga diretamente com o ideário *Paz e Amor*. Plasticamente, os figurinos, por mais que tenham sido feitos a partir de modelos renascentistas, trazem tecidos e cores que lembram a moda *hippie* tão característica da época. O que dizer, por exemplo, da guirlanda de flores que enfeita os cabelos de Julieta na cena da festa? Qualquer produção artística, mesmo aquelas que se debruçam sobre obras de outras épocas, não travaria um diálogo com o momento histórico de sua produção? A escolha de um texto teatral para uma montagem não é feita por pessoas inseridas num contexto histórico determinado, logo com interesses em comum aos de seus contemporâneos?

A própria recepção da obra a cada época, relatada em críticas, pode trazer interessantes informações sobre o pensamento vigente.

Fica, porém, uma questão: no caso das artes plásticas, da literatura e de outras linguagens artísticas, existe um objeto tangível que, mesmo emanando sentidos múltiplos no decorrer dos anos, estará aberto para as gerações futuras; já a encenação teatral, caracterizada pela efemeridade da apresentação, não resultando em um objeto corpóreo perene, poderá apresentar um caráter de documento?

Obviamente, estamos excluindo da discussão o registro fotográfico ou audiovisual da peça, além do texto dramático visto isoladamente, pois os primeiros não configuram o fenômeno cênico em si, mas apenas como traços do acontecimento, enquanto o segundo é apenas um entre os muitos sistemas de signos que compõem o discurso teatral.

Um caminho para responder à proposição está nas próprias peculiaridades do fenômeno cênico.

A encenação apresenta para a platéia, em termos materiais, o sentir do mundo daqueles que a elaboram. De acordo com a corrente fenomenológica, como em toda experiência de cunho estético, o espectador, à medida que depara com a concretude do discurso cênico, terá seu aparelho sensorial atingido para posterior reflexão, dando significado àquilo que aprecia, já que toda consciência tende para o mundo; toda consciência é a consciência de alguma coisa. (MERLEAU-PONTY, 1971). A experiência estética só se efetiva com a presença tanto do objeto estético quanto do sujeito que o percebe. A apreensão não se dá apenas no nível das idéias, mas em termos físicos. De certo modo, é a lembrança dos dados sensíveis, logo concretos, da voz do ator, das palavras proferidas por ele, dos gestos e movimentos, das formas do cenário, das cores do figurino, do próprio espaço cênico e dos signos de inúmeras naturezas que compõem a encenação, que irá reavivar nossa impressão sobre a obra, trazendo-a à consciência. O que foi compartilhado teatralmente ecoará em nosso corpo e nossa mente e poderá acompanhar-nos por toda nossa existência, à medida que tivermos sido sensibilizados pela encenação.

Logo, a encenação teatral passa a ser um testemunho, como os discursos das outras inúmeras linguagens artísticas, caracterizando-se, porém, por uma natureza de registro incomum. Mesmo sem ser pereene enquanto materialidade, a carga documental, entendida como uma visão de mundo, logo circunscrita num tempo e espaço determinados, trazida pela encenação, ficará na memória física e mental de quem a presenciou. Serão os próprios espectadores os agentes que compartilharão, por meio da oralidade, da escrita ou até outra obra de caráter cênico, plástico, musical, audiovisual, a experiência vivenciada na fruição do acontecimento teatral.

1.4 O documento como material para o objeto artístico

Além de possuir uma natureza documental, o objeto artístico pode ser elaborado a partir ou, até, com documentos de outras espécies, adquirindo, em termos de significação, inúmeras conotações.

Se ouvirmos a narração de uma tortura por parte de um ator sabendo que o texto é um produto ficcional, teremos uma relação com a obra totalmente diferente daquela que experimentamos quando nos é informado que o texto trabalhado pelo ator foi transcrito de depoimentos de ex-presos políticos torturados no período militar. Sem qualquer juízo de valor sobre o impacto de cada cena, a obra que faz uso de um documento chega aos espectadores com um dado a mais: as palavras proferidas pelo ator, independente da interpretação dada, não saíram do imaginário de um dramaturgo, mas de um relato de alguém que viveu a situação enfocada, que não objetivava necessariamente com o texto proferido construir uma obra a ser compartilhada com uma platéia. Mesmo quando o dramaturgo passou por uma situação análoga ou partiu de estudos históricos, no caso de nosso exemplo sobre a tortura na ditadura militar, existe um cuidado outro no uso das palavras, na própria construção textual, já que o almejado é a elaboração de um discurso de natureza artística. Por isso, não se pode confundir o que é rotulado de *obra a partir de fatos reais* com as que possuem documentos em sua própria constituição.

A documentação em si é um ato de valorização da memória social numa resistência à atual ideologia dominante que prioriza a novidade em detrimento das conquistas do passado. Conseqüentemente, o movimento de trazer documentos para elaboração artística também o é. Optar esteticamente por essa proposta pressupõe que os envolvidos compactuaram com esse pensamento.

Nesse raciocínio, quando o acervo da memória social trazido à baila pelos documentos de ordem sonora, imagética, plástica ou escrita é matéria do gesto artístico, nossa percepção presente do passado é alterada. Inquietações surgem: o que esse dado tem a nos dizer? Como ele se articula com os outros signos que compõem o discurso? As referências sobre o fato, pessoa/grupo social e/ou época documentados são solicitadas em busca de uma decodificação, ou seja, o passado passa a ser presentificado.

Tais questões, no caso do Teatro, além de apresentadas para a platéia mediante a encenação, perpassam o processo, surgindo como desafio aos envolvidos na elaboração do discurso cênico. Inserir documentos na cena requer consciência ideológica do ato e pressupõe uma relação outra com a articulação do discurso teatral, conferindo uma série de conquistas específicas aos que optam por esse de tipo de exploração sgnica.

Documentos de diversas ordens são proveitosamente utilizados não apenas dentro da linguagem do Teatro. Nas artes plásticas, principalmente quando nos referimos às instalações, verificamos propostas de mesmo cunho. Em 1999, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, o artista plástico goiano Siron Franco criou a instalação *Salvai Nossas Almas*, na qual trabalhou com 2,8 mil roupas manchadas de sangue sobre lona, reproduzindo uma folha de jornal gigantesca. Sobre a tela resultante foram aplicados decalques de notícias verídicas veiculadas pela imprensa (de 1995 a 1999), denunciando a violência contra mulheres e os crimes de pedofilia. O uso de roupas como tela e de jornais como tinta, além de se caracterizar numa poética metáfora, carrega a preocupação de documentar uma realidade por meios expressivos. As reportagens trazem à instalação uma conexão direta com a realidade e impedem que saíamos com a sensação de que a ficção criada é apenas obra de uma mente imaginativa. A denúncia à violência surge como motivação para se documentar plasticamente uma realidade.

Em 1999, no museu da Fundação Armando Álvares Penteado, a diretora de teatro e cinema, cenógrafa e artista plástica Bia Lessa foi curadora da exposição *Brasileiro que nem eu, que nem quem?*, na qual inúmeros artistas usaram como materiais para suas obras documentos de diversas espécies, inclusive os jurídicos de ordem pessoal (carteira de identidade, registro de nascimento). Ao mesmo tempo em que a presença do documento pessoal trazia a figura do cidadão comum ao discurso artístico, as obras registravam a pluralidade de origens e etnias que constituem o que chamamos “povo brasileiro”, motivando ainda mais a instigante questão título da exposição.

Ainda em termos de exploração plástica, o trabalho da carioca Rosana Palazyan, notadamente na exposição *O Lugar do Sonho*, Centro Cultural Banco do Brasil, São Paulo, em 2004, desperta nosso interesse, pois os documentos apropriados pela artista foram reelaborados plasticamente. Uma das obras mais emblemáticas da exposição foi o travesseiro infantil que aparentemente conservava o aspecto delicado e vivaz da infância, sensação essa quebrada quando nos aproximávamos e percebíamos frases bordadas que, na verdade, eram trechos de depoimentos de crianças que sofreram abuso sexual. O depoimento oral foi trabalhado pela artista, que modificou a natureza do registro (bordado) para articular um discurso plástico sobre a questão. O próprio ato de bordar, presente no universo feminino, traz dentro do contexto a contradição entre carinho e violência (enfia-se a agulha no tecido). O sonho acaba quando deparamos com o fragmento de realidade literalmente costurado ao objeto que carrega a idéia de infância idílica. A artista faz

questão de declarar que os depoimentos são registros autênticos da realidade, garantindo ao público que a narrativa produzida não veio apenas de sua imaginação.

Na prática teatral, percebemos utilizações análogas. No caso dos primeiros exemplos, de Siron Franco e Bia Lessa, em que o documento aparece como objeto na elaboração plástica, podemos associá-los à utilização da imagem projetada em cena. No segundo, de Rosana Palazyan, em que se reelaborou o documento (o depoimento oral foi transcrito em bordado), nos lembramos da abordagem dada num processo de caráter cênico a depoimentos escritos, como no caso de cartas de cunho pessoal que são presentificadas em cena pelo ator através de signos de natureza vocal e corporal.

Mesmo considerando interessante a coleta de depoimentos, o que nos atrai, no caso das Artes Cênicas, diante de tantas possibilidades, é o objeto imagem presente em cena mediante a projeção de fotografias e/ou peças audiovisuais, por percebermos, conforme será constatado mais adiante, que historicamente os documentos dessa natureza receberam um “status de verdade”. O documento de caráter imagético passa a ser muito explorado quando um dos objetivos da comunicação teatral é fazer que o espectador perceba, sem nenhum tipo de legenda, que o signo apresentado é um dado direto da realidade.

Um bom exemplo da utilização da fotografia e do audiovisual em cena foi observado no espetáculo *Bye-bye Phantom*, do grupo japonês Gekidan Kaitaisha, apresentado no Brasil no Teatro Sesc Anchieta em março de 2006, que trouxe à cena imagens de momentos da Guerra do Golfo (1991), além de outras, como as do episódio de 11 de setembro de 2001. Com uma linguagem de forte caráter corporal, o grupo partiu de movimentos repetitivos, que se articulavam com momentos de dança, projeções de vídeo, música eletrônica e pouquíssimas palavras. A combinação dos signos de diversas naturezas que surgiam freneticamente em cena criava uma atmosfera de guerra que, ao mesmo tempo, inseria-nos sensorialmente nos conflitos e nos levava à reflexão.

Em uma cena, imagens de ataques aéreos realizados na Guerra do Golfo, divulgadas pela mídia internacional, inclusive com os sons gravados do acontecimento real, foram exploradas. O documento de ordem audiovisual foi projetado numa tela branca atrás dos atores, que se locomoviam em cena como se estivessem perdidos. Progressivamente, balbuciavam nomes de origem nipônica que, ao que tudo indica, seriam de vítimas de bombardeios norte-americanos da Segunda Guerra Mundial. A relação entre a imagem projetada e os atores em cena apontava para uma articulação na qual passado e presente dialogavam, mostrando que, independente do alvo, a guerra

deixou, deixa e deixará feridas que não cicatrizam. Certamente, a cena motivava também o questionamento sobre quais as possíveis relações entre fatos de momentos históricos diferentes. Nossa memória foi reavivada e convidada a tomar dados do passado na tentativa de entender o presente.

Poderíamos apresentar outros exemplos, mas, pela própria temática da dissertação, eles serão mencionados em outras oportunidades no decurso do texto. Fica, no entanto, a percepção de que a imagem fotográfica e/ou audiovisual são elementos de caráter documental, muito explorados nas criações cênicas, merecendo não só nossa atenção quando inseridas dentro da cena, mas requerendo uma problematização acerca da natureza de seu registro⁴.

1.5 O Adjetivo

Se as obras de arte, em alguma instância, possuem um caráter documental, nem todas têm a intencionalidade, tanto em seus procedimentos quanto em seus objetivos, de documentar. Como vimos, esse ato, contemporaneamente, não se relaciona com a equivocada tentativa de registrar a realidade como ela é, mas com a construção de um ponto de vista sobre a mesma, depoimento de uma época, cultura e sociedade.

Os princípios e procedimentos se especificam quando a preocupação de documentar passa a nortear o fazer artístico e, conseqüentemente, a própria obra advinda dele. Qualificamos, nesses termos, a produção artística de “documentária.”⁵

O uso deliberado de documentos, por exemplo, surge como característica importante, mas não única. Podemos utilizá-los sem que o nosso objetivo seja a elaboração de um discurso artístico interessado diretamente na documentação de certo aspecto da realidade.

O Cinema é a linguagem que difundiu tanto o termo quanto a própria especificidade discursiva que recebe o adjetivo de “documentário”. Uma pequena introdução sobre as características e processos presentes no Cinema Documentário é muito esclarecedora, não só para aprofundar a questão terminológica, mas também para servir de suporte para as discussões futuras em torno do Teatro Documentário.

⁴ Trataremos especificamente do assunto no quarto capítulo da dissertação.

⁵ Termo cunhado por John Grierson na Inglaterra dos anos 30 para designar um tipo de representação cinematográfica que faz uso de testemunhos da realidade, como documentos e depoimentos, em sua elaboração discursiva.

1.5.1 O Cinema Documentário

Usamos, primeiramente, o termo *Cinema* e não *filme*, para enfatizarmos que não queremos discutir obras específicas, mesmo citando algumas a título de exemplificação, porém desejamos refletir em torno de todo um pensamento dentro da Teoria do Cinema. Para isso, trabalharemos fundamentalmente com a abordagem teórica oferecida pelo norte-americano Bill Nichols, uma referência consagrada nos estudos sobre Cinema Documentário.

Na procura por uma definição de Documentário numa perspectiva cinematográfica, encontramos uma série de propostas ao longo da História do Cinema identificadas com esse nome, cada uma delas com seu desenvolvimento peculiar, com projetos estéticos característicos, influências históricas específicas e críticas ao que condenam enquanto resultado fílmico. Nichols chega a pontuar que “*se considerarmos como Documentários filmes que evidenciem a cultura que os produziu e reproduzem a aparência das pessoas que fazem parte dela*” (NICHOLS, 2005: 20), todo o filme é documentário. Por isso, distingue os filmes em documentários de *satisfação de desejos* e documentários de *representação social*. Os primeiros, como o nome diz, ocupam-se em partir daquilo que “*desejamos, ou tememos que a realidade seja ou possa vir a ser*” (Idem, ibidem). Esses seriam os comumente chamados *filmes de ficção*, porque partem do imaginário do artista para expressar de “*maneira tangível nossos desejos e sonhos, nossos pesadelos e temores*” (Idem, ibidem). Já os últimos, chamados de não-ficção ou, simplesmente, documentários, preocupam-se com a “*compreensão sobre o que a realidade foi, é e o que poderá vir a ser*” (Idem, ibidem). Pretendem, com a representação social, vincular a obra a um mundo histórico que fornece dados diretamente captados pela câmera.

Essa classificação nos interessa pela maneira com que o autor aponta o filme, seja ele de ficção ou não, como documento e associa o que chamamos de Documentário, denominação que adotaremos, aos filmes de representação social.

Estudos como o de Richard Barsam, classificando como Documentários aqueles filmes que “*registram, em película, fatos que ocorrem naturalmente em frente à câmera ou que são reconstruídos com sinceridade e por necessidades devidamente justificadas*” (BARSAM, 1974: 1), ou o de Willian Guym, pontuando que o Documentário é “*uma ficção que tenta esconder a sua ficcionalidade*” (GUYM apud EITZEN, 1995: 82), à primeira vista soam antagônicos, mas confluem para a mesma questão: *a impressão de realidade*.

Teóricos como Jean-Claude Bernardet, chamaram de *impressão de realidade* (BERNARDET, 1985) a qualidade verificada nas narrativas cinematográficas de

estimulem a ilusão de que estaríamos diante de um fragmento da realidade e não de um recorte da mesma, segundo os objetivos de um enunciador. Se o Cinema enquanto linguagem se estruturou a partir dessa característica, o Documentário se apóia nela ainda mais, pois conta com a crença do espectador diante daquilo que vê. Para isso, usa de modo expressivo o fato de que as imagens captadas, pelo menos em sua maior parte, sofreram o menos possível qualquer tipo de encenação, entendida, nesse contexto, como arrumação da cena. O espectador, ao saber que está diante de um filme dessa natureza, já se prepara para criar uma interpretação que leve em conta o enfoque da realidade social, mais do que o imaginário do diretor

A tradição do documentário está profundamente enraizada na capacidade de transmitir uma impressão de autenticidade. E essa é uma impressão forte. (...) Quando acreditamos que o que vemos é testemunho do que o mundo é, isso pode embasar nossa orientação ou ação nele. Obviamente, isso é verdadeiro na ciência, em que o diagnóstico por imagem tem importância vital em todos os ramos da medicina. A propaganda política, como a publicidade, também se funda na nossa crença em um vínculo entre o que vemos e a maneira como o mundo é, ou a maneira como poderíamos agir nele. Assim fazem muitos documentários, quando têm a intenção de persuadir-nos a adotar uma determinada perspectiva ou ponto de vista sobre o mundo.

(NICHOLS, 2005: 20).

Além da *impressão de realidade*, característica da linguagem do Cinema em geral, existe outro ponto, já citado aqui, que agrega todas as várias tendências do Documentário: o fato de filiarem-se a uma tradição de realizadores preocupados em tomar diretamente aspectos concretos da realidade social para articulá-los em um discurso cinematográfico, numa tentativa de compreender tal realidade.

No Documentário, o desejo de reportar-se diretamente ao mundo de fora da ficção faz que elementos captados dele sejam trazidos para dentro do filme, a fim de que, efetivamente, a platéia reconheça o que está sendo exibido como não-ficção. Woody Allen brinca com essa propriedade ao filmar, em 1983, *Zelig* (*Zelig*), um pseudo-Documentário sobre a vida de Leonard Zelig (Woody Allen), o homem-camaleão, que tinha o dom de modificar a aparência para agradar as outras pessoas. Para isso, o diretor se utiliza de imagens/documentos históricos, como os pronunciamentos filmados de Hitler, nos quais, através de efeitos especiais, insere o personagem Zelig na ação captada. Além disso, o cineasta norte-americano usa e satiriza as próprias convenções dos documentários biográficos: voz em *off* do narrador; contextualização histórica, apresentação de fatos por meio de imagens que dialogam com a vida privada da

personalidade objeto da documentação, depoimentos reais de especialistas, como por exemplo da filósofa Susan Sontag. Se não fosse a presença de atores consagrados como o próprio Allen ou Mia Farrow, além de uma publicidade que explicitava o teor da brincadeira, o filme de *satisfação de desejos* seria confundido como de *representação social*. A alteração de documentos, “ficcionalizando-os”, e a conseqüente confusão entre ficção e realidade são opções estéticas que, nesse caso, tinham o objetivo claro de contar a história de alguém que, mesmo não existindo enquanto ser histórico, obteve vida ficcional, num percurso direto do imaginário do autor para as telas de projeção. O personagem Zelig não tinha uma imagem definida, ou seja, metamorfoseava-se, como um camaleão, na presença de qualquer pessoa, numa tentativa de ser aceito pelo grupo (dentro de um grupo de chineses, por exemplo, conseguia, além de traços orientais, falar a língua sem nunca antes tê-la conhecido). O fenômeno, altamente fantasioso, uma metáfora psicanalítica viva, ao ser filmado como um Documentário, ganhava credibilidade.

Através da sátira de Allen, fica ainda mais evidente a importância da exploração do uso de documentos, sendo, no caso do Cinema, em sua maioria, de ordem imagética: depoimentos filmados, fotografias, filmagens/gravações⁶ de acontecimentos históricos e até do dia-a-dia. Dados científicos ou estatísticos também surgem, ora para enfatizarem ainda mais a *impressão de realidade*, ora para serem elementos de retórica, ratificando ou contradizendo o que está sendo *dito*, ou melhor, *exibido*, em termos de imagens. Um bom exemplo do uso desses elementos pode ser encontrado no curta Documentário *Mato Eles?* (1983), do cineasta paranaense Sérgio Bianchi, no qual “o bom mocismo do registro tradicional dos documentários sobre índios é satirizado num registro paródico” (LABAKI, 2006:109). O diretor, como observamos em determinada cena do filme, traz para tela, no mesmo quadro, a imagem do depoente e dados que contradizem o que o ele está dizendo. Diferentemente de Woody Allen, preocupado em contar uma história vinda diretamente de sua imaginação, Bianchi objetivava documentar seu ponto de vista sobre o extermínio de indígenas. Não obstante, aproveita para ampliar a discussão em direção à própria abordagem dada aos índios na tradição documentária, pois, de uma maneira ou de outra, o cineasta irá lucrar com o trabalho desenvolvido, ou seja, beneficiar-se com a dor do outro.

Mato Eles?, para mim, continua não só sendo o melhor filme de Sérgio, como independentemente dele, é um filme muito importante, é um dos melhores documentários que já foram feitos no Brasil. Nesse filme ele exercita a crítica, só que o lugar de onde

⁶ Usa-se o termo *filmar* para registro em película e, *gravar*, quando se trata de vídeo.

ele fala também é questionado. Na entrevista na qual o índio diz: 'Ah, moço, o senhor está ganhando dinheiro fazendo isso, fazendo esse filme....', o entrevistador/Sérgio Bianchi é questionado. Também no final, quando a voz em off do próprio Bianchi diz: 'Bom, tudo isso está acabado, vocês têm que andar rápido... Têm que fazer teses porque vai acabar', o próprio Sergio entra no sistema crítico que organiza (...).

(BERNARDET apud SOLER, 2005: 24)

Observamos, no exemplo, um tipo de exercício de crítica característico da tradição documentária: o diretor se apresenta dentro da obra enquanto autor, discutindo e manifestando suas opiniões, chegando até, como no caso de Bianchi, a uma autocrítica. A radicalidade da abordagem citada está no aparecimento sem “filtros” da voz e/ou a imagem do diretor comentando a cena. A percepção de que estamos diante de um ponto de vista construído sobre a realidade é ainda mais explicitada. Acreditamos que a opção pelo Documentário, ao evidenciar a voz do autor, possa suscitar esse tipo de atitude.

São variadas as formas em que a voz do autor (ou autores) aparece no Documentário, ligando-se diretamente à maneira pela qual é representada a realidade. Bill Nichols, novamente, aparece como o teórico que propõe uma classificação didática sobre o assunto, a partir de um estudo dos diversos grupos e movimentos documentários, com suas práticas tão diversas e contraditórias:

- **Modo poético:** Principalmente observado nos primeiros documentários produzidos na década de 20, reúne fragmentos da realidade captada de modo poético, ou seja através da subjetividade do autor é construído um discurso, retirando-se do mundo histórico sua matéria prima.

As pessoas funcionam, mais caracteristicamente, em igualdade de condições com os outros objetos, como a matéria-prima que os cineastas selecionam e organizam em associações e padrões escolhidos por eles. Não ficamos sabendo nem conhecendo nenhum dos atores sociais de Chuva (Regen, Joris Ivens, 1931), por exemplo, mas realmente apreciamos a impressão lírica que Ivens cria de uma chuva de verão que passa por Amsterdã.

(NICHOLS, 2005: 138).

- **Modo expositivo:** A objetividade, muitas vezes acompanhada por uma visão científica dos fatos, marca esse modo, levando à ocultação de seu processo de produção. O argumento do cineasta e/ou a história a ser recontada são apresentados por letreiros ou por uma voz em off. As imagens surgem como ilustrações ou contrapontos ao que está

sendo dito ou escrito, pois “os documentários expositivos dependem muito de uma lógica informativa transmitida verbalmente. Numa inversão da ênfase tradicional do Cinema, as imagens desempenham papel secundário” (NICHOLS, 2005: 143). Corresponde ao documentário clássico e, até a década de setenta, foi o modelo mais abordado pelos realizadores.

- **Modo observativo:** Como o próprio nome denuncia, a observação direta da realidade, colocando o espectador na posição de um observador ideal, é sua maior característica. Surgindo em reação ao modelo clássico, evita-se todo tipo de interferência perceptível como letreiros, narração em *off*, reconstituições encenadas, música ou efeitos sonoros. São conseguidas, com a proposta, cenas que revelam características importantes dos envolvidos, sem um posicionamento claro do diretor, solicitando uma atitude mais ativa do espectador em relação ao que se diz e se faz. Um bom exemplo é o Documentário francês *Ser e Ter* (*Être et avoir*, Nicolas Philibert, 2002), no qual, de maneira discreta, o diretor acompanha, isolando-se como mero observador, um grupo de alunos em sua transição do universo familiar para o escolar. O liceu do filme reúne todas as crianças do vilarejo em torno de um único professor, que as acompanha desde o jardim de infância até o último ano do primário. Reiteramos com esse exemplo que a própria escolha do alvo da documentação traz consigo a natureza de discussão que se pretende evocar.

- **Modo participativo:** Muito atrelado a uma visão antropológica pautada na observação participativa, esse modo prioriza a interação entre a equipe e os *atores sociais*. Assume-se a subjetividade de todos os envolvidos nas filmagens, inclusive os documentaristas que “vão ao campo; eles vivem entre os outros e falam de sua experiência ou representam o que experimentam” (NICHOLS, 2005: 153).

- **Modo reflexivo:** Opondo-se à falsa objetividade que regeria determinados processos de representação, o modo reflexivo explicita sobretudo questões acerca da própria representação. O autor (ou autores) não só enfatiza sua presença no processo, como se utiliza da ironia, da sátira, da paródia, para se contrapor a um juízo abalizado. Assim, diferentemente do modo participativo, ao invés de “seguir o cineasta em seu relacionamento com outros atores sociais, nós, agora, acompanhamos o relacionamento do cineasta conosco, falando não só do mundo histórico como também dos problemas e das questões da representação” (NICHOLS, 2005: 162).

- **Modo performático:** Enfatiza a *personalidade* daquele que compartilha a experiência, enaltecendo as dimensões afetivas e subjetivas do discurso. Muito ligado à experimentação de linguagem, não se preocupa com a objetividade da comunicação, servindo muitas vezes como depoimento pessoal do próprio diretor e da realidade na qual ele se insere.

Independente da modalidade de representação, a intencionalidade em documentar encontra-se no cerne do que se chama Cinema Documentário. Inclusive, muitos diretores valem-se de elementos ficcionais na articulação discursiva, sem, no entanto, perderem o propósito de documentar.

Historicamente, a partir das problematizações de Nichols, aqui sintetizadas, constatamos a importância da intenção e da presença de um projeto estético para a consolidação do Documentário. Ligar sua origem às primeiras investigações dos irmãos Lumière, o que ocorre com certa frequência, só pelo fato de eles terem filmado diretamente o referente da realidade sem cortes, movimentações ou montagens, é reduzir o gênero a um pseudo registro do cotidiano da maneira que ele acontece. Os pioneiros do cinema estavam muito mais interessados em exibir as conquistas tecnológicas que exploravam “*a capacidade incomum das imagens fotográficas e cinematográficas de exibir uma cópia física daquilo que registram com precisão fotomecânica sobre uma emulsão fotográfica, graças a passagem de luz através de lentes*” (NICHOLS, 2005: 118), do que em discutir ou suscitar a discussão da realidade a partir de um testemunho. Contribui para essa tese o fato histórico de que nos primórdios do Cinema as exhibições muitas vezes eram “*feitas em feiras, circos, teatros de ilusionismo, parques de diversões e em todos lugares que havia espetáculo de variedades*” (CESARINO COSTA, 1995: 14), ou seja, os filmes estavam ligados as atrações descomprometidas, em espaços nos quais era acentuada a exploração do caráter mágico da natureza ilusionista das imagens projetadas. A voz autoral, que problematiza o que se pretende comunicar, através da articulação dos elementos da linguagem cinematográfica, não estava presente. Diante das ausências, percebemos a falta, principalmente, de um projeto estético. Considerar essa produção audiovisual como um primeiro passo, está longe de afirmar que aí se dá o início da produção. Os filmes dos Lumière são documentos do cotidiano do final do século XIX, entretanto, não podemos ainda classificá-los como filmes documentários.

Apenas na década de 20 uma confluência de fatores históricos promoveu a consolidação do Documentário. Além do destaque na exibição de fatos e reunião de

provas, agregaram-se aos filmes as conquistas de uma experimentação poética, o desenvolvimento da voz narrativa e sobretudo uma oratória retórica própria (NICHOLS, 2005).

Como marco na História convencional, o filme *Nanook, o esquimó* (*Nanook of the north*, Robert Flaherty, Canadá/Estados Unidos, 1922) surge como uma obra de refinada narrativa sobre a vida dos *inuits*, povo denominado, de modo geral como esquimó.

Em termos institucionais, foi o escocês John Grierson, na Inglaterra dos anos de 1930, o pioneiro no estudo do documentarismo e criador da Escola Britânica de Documentários, responsável esta pelo reconhecimento dessa produção fílmica enquanto produção autoral específica, impulsionando inclusive o apoio governamental para ela.

A partir daí, o Documentário passou a não apenas servir de entretenimento, mas também como um precioso documento para os estudos de História, Sociologia e Antropologia.

A memória social se alimentará desse discurso, para que aqueles que tomarem contato com ele, através da apreciação estética, conheçam e compartilhem o que foi captado pelo olhar/câmera do diretor.

1.5.2 Da Tela aos Palcos?

A síntese aqui feita sobre o Cinema Documentário não objetiva levar para os palcos as conquistas da tela. Queremos, pelo contrário, verificar o que é subjacente ao termo, independente da linguagem que receba essa qualificação.

O gosto pela discussão de uma tese, a exploração significativa de documentos para que ela seja embasada na realidade, a relação direta com a História e a intenção em documentar algo ou alguém a partir de uma proposta estética definida são elementos que, conjuntamente, referem-se ao termo **documentário**.

Outras marcas são a preservação da memória e a procura de uma articulação com o passado vivido ou presenciado. Passado visto aqui não como algo distante em termos temporais, mas como o fato ocorrido ontem que hoje merece ser explicitado e, portanto, tem algo a nos confidenciar.

A narrativa, no Documentário, assume mais do que a função de contar uma história; trata-se de um meio de apresentar uma discussão a partir do não-imaginário, tomando dados diretamente da vida real.

O processo que cerca a produção documentária possui características também específicas pela própria natureza da proposta, como a atenção para a criação de um ponto de vista, a importância da pesquisa de campo e suas diferentes funções (a escolha de personagens, o conteúdo, o material de arquivo, a coleta e o trabalho com depoimentos) e a articulação diferenciada, que parte de uma clareza no posicionamento em relação ao assunto alvo da documentação.

Outro ponto de relevância que surge pela opção por um Documentário são as questões éticas características da opção. Como manter, por exemplo, em meio à manipulação entre o material registrado e a seleção dos trechos a serem exibidos, a dignidade de quem é filmado?

Como veremos, o Teatro Documentário caracteriza-se também por esses aspectos, inclusive quando o analisamos historicamente. É com Piscator, o primeiro a explicitar uma forma teatral com essa denominação, que veremos as peculiaridades da proposta cênica que carrega tal adjetivo.

CAPÍTULO DOIS

| Um momento de um aquecimento [Foto: Bell Rosa]

CAPÍTULO DOIS

Da Necessidade de se Conceituar o Objeto de Estudo sem Perder a Poesia ou O Teatro Documentário

*O Documentário reivindica uma abordagem do mundo e a capacidade de intervenção nele, moldando a maneira pela qual o vemos.
(Bill Nichols)*

2.1 Nos Vestígios do Passado, Elementos para Uma Conceituação

Há pouco material bibliográfico publicado em língua portuguesa sobre o que se chama Teatro Documentário à disposição daqueles que por algum motivo se deparam com essa proposta estética e pretendem investigar mais profundamente suas características e potencialidades.

Para conseguirmos pontuar o que queremos dizer com o termo teatro documentário resolvemos procurar na parca bibliografia referências teóricas, principalmente de cunho histórico, para embasar nosso posicionamento. Não pretendemos, portanto, traçar a história do teatro documentário, mas construir um esboço na tentativa de conceituá-lo. Do mesmo modo, não queremos criar um rótulo que como tal apenas serviria para uma classificação que nada acrescentaria à nossa reflexão.

No *Dicionário de Teatro*, de Patrice Pavis (PAVIS, 1999), obra de notória excelência, existe um verbete que, além de conceituar o Teatro Documentário, pontua algumas de suas características e o contextualiza dentro da História do Teatro.

Para Pavis, que está centrado na análise de uma dramaturgia associada a esse termo, há dois principais aspectos que melhor caracterizam o Teatro Documentário como tal: o fato de partir de documentos e fontes, denominadas por ele como autênticas, e a seleção e articulação dessas fontes dentro da cena em torno de uma tese sóciopolítica defendida pelo autor (PAVIS,1999). Adiante, nos posicionaremos mais criticamente em relação a tais características.

Em termos de estrutura textual, Pavis aponta que, principalmente, se verifica numa literatura dramática designada como documentária, o uso da forma de processo jurídico

ou interrogatório, priorizando o caráter narrativo do depoimento recolhido de autos processuais, em detrimento de uma dramatização dos fatos. O dramaturgo funciona, assim, como aquele que seleciona, edita⁷ e articula. Não se excluem, na teorização de Pavis, textos que mesclam documentos e ficção.

Como vimos na discussão sobre o termo documentário, os elementos ficcionais podem existir dentro de uma proposta que recebe essa qualificação. A questão que se coloca e parece não ser mencionada pelo teórico é a da natureza do comprometimento com a realidade. O que se pretende não é construir uma ficção sobre fatos que ocorreram, mas discuti-los, fazendo o uso de documentos de toda ordem. Na construção da cena explora-se uma significação outra, diferente da obtida quando se trabalha com produtos assumidamente ficcionais. O próprio espectador relaciona-se com a obra não ficcional de outra maneira.

Mesmo com a pretensão ilusionista do realismo e do naturalismo, após assistirmos a uma encenação nesses moldes, sabemos que estamos diante de um produto ficcional. Logo, ainda que completamente envolvidos e identificados⁸ com o que presenciamos, nossa relação é diferente diante de algo não ficcional. Nesse sentido é de grande importância o tratamento conferido aos dados não ficcionais que norteariam o processo e, conseqüentemente, a encenação.

Chamamos de dado não ficcional qualquer tipo de fonte que se configura num testemunho captado ou gravado diretamente da realidade, ou seja, tudo que é dito ou visto que não foi construído pela imaginação de alguém no intuito de criar uma ficção. A representação, nesse caso, não se dá no dado em si, mas na captação dele. Essa definição guarda inúmeros questionamentos que devem ser lembrados para não se correr o risco de sermos entendidos de maneira simplista. Dentro do que designamos de realidade, nos deparamos com acontecimentos que foram planejados, logo, imaginados para determinado fim. Um discurso político, por exemplo, foi arquitetado segundo interesses bem definidos. Do mesmo modo, numa situação de entrevista para a câmera, o depoente, muitas vezes, modifica deliberadamente seu discurso e comportamento de tal maneira que chegamos a dizer que ele construiu um personagem. Em ambos os casos

⁷ O termo edição relaciona-se a um processo no qual o dramaturgo e/ou o grupo toma o depoimento de outrem e o corta, inverte ou mistura frases e períodos nele encontrados, visando um tratamento mais interessante da cena. Surge daí uma questão ética indispensável para processos em Teatro Documentário: Como editar depoimentos sem descaracterizar o discurso do depoente?

⁸ Sobre o efeito de identificação no teatro é interessante a perspectiva de Denis Guénoun que afirma ser, depois do advento do cinema, muito difícil consegui-lo.

não se objetivou a construção de uma ficção. Houve, apenas, uma preparação prévia de acordo com interesses específicos. Da mesma maneira, um documentarista cinematográfico, muitas vezes pede para que o depoente faça para as câmeras determinada ação que lhe é habitual ou que repita certa história. Outras vezes, para exemplificar uma questão, sugere ao entrevistado que faça algo que ele não necessariamente faria. Diante de tais exemplos, não podemos associar à realidade a idéia de autenticidade, critério empregado por Pavis para designar esse tipo de fonte. Pelo contrário, a realidade abarca inúmeros momentos propositalmente construídos para determinados fins. A abordagem dada dentro da cena a esses momentos pode trazer à tona o mecanismo que os sustenta e que vai diferenciá-los da construção ficcional.

Já o dado ficcional, em oposição, surge como representação de algo imaginado, mesmo que a partir de fatos reais, para a construção de uma ficção. Portanto, é a representação (captação) da representação (dado em si).

Fica claro pela própria conceituação de dado de não ficção e de dado ficcional, que a relação que teremos diante de ambos, em termos de significação, será oposta. Pensar ficção é algo diferente, tanto nas finalidades como na abordagem, de se pensar documentário, repercutindo em processos de criação distintos.

Questões éticas específicas fervilham em processos documentários e, mesmo no cinema, linguagem cuja tradição documentária é de longa data, não existem opiniões unânimes.

Em termos de fruição estética, um espectador que chega para assistir a uma encenação documentária, ou um leitor que aprecia um texto que se apresenta como documentário, tende a fruir a obra como tal. Assim, dentro de um documentário, quando não há uma diferenciação entre o que é dado de ficção e o que não é, o espectador é levado ao engano e toma, por exemplo, como personagem histórico aquele que foi criado pela imaginação do dramaturgo. Já ao diferenciar direta ou indiretamente o dado de ficção do de realidade, o documentário valida a postura ética dos envolvidos em sua realização, sem com isso opor-se à ficção ou considerar a cena, erroneamente, como discurso do real. Não somos ingênuos para acreditar que o trabalho com dados de realidade por si só nos levaria a construir algo próximo de uma verdade legítima. Refutamos, também, a crença numa apreensão direta e neutra da realidade, já que o recorte dessa realidade é uma escolha segundo um ponto de vista determinado.

Quando se trabalha no terreno da arte não existem opções certas ou erradas; a confusão entre ficção e realidade pode ser muito interessante quando o que se almeja é isso. Estamos defendendo a consciência e posterior responsabilidade que o artista deve ter sobre aquilo que está sendo comunicado. Esse ponto dentro de um processo de caráter pedagógico merece total atenção, pois, mais do que questões de linguagem, o uso e a produção de sentido devem ser foco das discussões propostas pelo professor/diretor, para que a cena ganhe a atribuição daquilo que realmente ela é: um discurso articulado sobre o mundo.

Um problema ético de gravidade maior pode surgir quando se trabalham os dados de realidade, manipulando-os para que “pseudo” verdades sejam construídas, segundo interesses de natureza política e/ou econômica. No Cinema, cita-se o documentário *O Triunfo da Vontade*, de Leni Riefenstahl (1935), no qual o Congresso Nacional-Socialista alemão de 1934 é documentado com o objetivo de construir a idéia de um Hitler semideus, salvador do povo germânico. As imagens foram captadas e posteriormente montadas visando tal intuito, sem deixar explícita essa pretensão. Como na crítica brechtiana às estéticas ilusionistas, o espectador envolvido toma o que foi deliberadamente articulado, não como um ponto de vista, mas como a realidade direta. Por se tratar de um documentário, pela própria atribuição conferida a esse formato ao longo da história do Cinema⁹, quem assiste é ainda mais impelido a acreditar que se trata do real, não da representação dele. Fica uma importante pergunta: de que modo a questão ética deve perpassar um processo de teatro documentário e quais as possibilidades de abordá-la por parte do diretor ou coordenador de oficina?

Chegamos ao momento em que, para aprofundar a reflexão, a conceituação é necessária. Não para trazer modelos fechados nos quais devemos nos inserir, mas para facilitar nossa comunicação rumo a uma análise mais profícua. Ter para si o que se designa como Teatro Documentário é fundamental para que tanto a prática quanto a cena ganhem em profundidade, possível apenas com a consciência da natureza dos processos desenvolvidos. Observar de maneira sucinta como se apresentou diferentemente ao longo da história o que se nomeia como Teatro Documentário servirá como base para estabelecer o que queremos dizer quando utilizamos o termo. Não pretendemos reproduzir uma maneira de fazer teatro, mas, a partir de uma leitura pessoal, desenvolver

⁹ Como abordamos no capítulo anterior, mesmo não sendo o documentário a mera representação do real, o grande público ainda alimenta essa idéia.

uma proposta que leve em conta o legado de quem já percebia as peculiaridades e atributos da prática documentária em teatro.

Pavis localiza as origens do Teatro Documentário no século XIX, ao lembrar que “*certos dramas históricos usavam, às vezes, in extenso, suas fontes*” (PAVIS, 1999: 387), como os autos e as obras históricas citadas pelo dramaturgo alemão Georg Büchner (1813- 1837) em *A Morte de Danton* (1835). Documentos, nesse caso, alimentam a dramaturgia e, por vezes até, servem de material para as falas, não se tratando exatamente de um exemplo de dramaturgia de Teatro Documentário, já que situações e diálogos foram imaginados pelo autor, de forma a recriar o fato sem um comprometimento, digamos, histórico. A intenção de criar uma ficção, mesmo que baseada em fatos reais, impera sobre o querer documentar.

Como foi mencionado no capítulo anterior, toda obra artística, em algum grau, é um documento sobre a época de sua elaboração. Em termos de dramaturgia, qualquer autor, para escrever, recorre ao seu patrimônio pessoal, por sua vez nutrido pelas notícias, acontecimentos históricos vividos ou estudados e pela sua própria biografia, transferindo à composição dramática certa carga documentária. O caráter de Documentário de uma obra relaciona-se com tratamento prestado ao documento, seu grau de importância e sua inserção dentro dela e com um determinado compromisso com a realidade, que não se caracteriza por sua mera reprodução ou por uma total negação de elementos ficcionais. Devemos marcar uma distinção entre as obras, em especial dramatúrgicas, que fazem uso de documentos (como no caso de *A Morte de Danton*), daquelas que partem de fatos reais e das que propriamente se configuram como Teatro Documentário.

As Bruxas de Salém (1953) escrita por Arthur Muller, por exemplo, se constitui numa obra que parte de fatos reais, mas cujo processo de construção dramatúrgica possui total relação com o processo característico do Teatro Documentário, como discutiremos mais adiante.

O autor norte-americano toma documentos de um processo verídico ocorrido em Massachusetts no ano de 1692 contra pessoas que estariam envolvidas em práticas demoníacas, para construir um texto que dialoga diretamente com o momento político-histórico em que foi escrito. Se o Macartismo¹⁰ em sua perseguição de possíveis

¹⁰ Movimento político ultradireitista presente nos EUA entre 1950 e 1954 liderado pelo senador Joseph McCarthy. Inserido no contexto do que se chama Guerra Fria, caracterizou-se por ser uma campanha anticomunista marcada pela perseguição, intimidação e delação. Atingiu grande número de artistas e intelectuais supostamente

disseminadores do comunismo na América representou uma verdadeira caça às bruxas na década de 50 do século vinte nos Estados Unidos, é interessante encontrarmos uma obra que retoma um momento histórico em que pessoas eram acusadas de bruxaria, agora sim sem o uso metafórico do termo, sem qualquer necessidade de comprovação material. Tanto no século XVII quanto em meados do século XX, perseguição, intimidação e delação eram incentivadas pelo poder institucionalizado. Não estamos com isso reduzindo a significação da obra ao momento histórico de sua produção. Independentemente da época, fatos como esses merecem nossa atenção, já que a histeria, alimentada por interesses pessoais de ordem sentimental, política ou econômica, pode contaminar toda uma coletividade que acaba por optar em eleger indivíduos para serem culpados, afastando-se de uma compreensão mais global dos problemas enfrentados por todos.

Mesmo sendo citados fatos, pessoas e outras informações que estão de acordo com a documentação estudada, o autor os toma para construir falas e criar situações que povoam sua imaginação. O interesse está em criar ficção pautada numa pesquisa histórica. Utilizam-se documentos para reconstruir fatos históricos sem que as fontes usadas apareçam integralmente nas falas das personagens.

Um outro exemplo interessante de se lembrar é o dramaturgo alemão Peter Weiss. Autor de obras como *O Interrogatório*, espetáculo que teve estréia nas duas Alemanhas, simultaneamente, em 1965, talvez seja o principal representante do que chamamos teatro documentário, ao construir uma dramaturgia que se distancia da apreensão inventiva da realidade para se fundamentar em documentos históricos usados integralmente na argumentação das personagens e não apenas baseando-se neles.

No caso da obra citada, Weiss, em 1964, acompanhou o processo que julgou os criminosos de guerra de Auschwitz¹¹, chegando a visitar o campo de concentração. É de um estudo minucioso dos autos que o dramaturgo retira os depoimentos que foram selecionados, editados e distribuídos ao longo de uma estrutura textual formada por onze “cantos”, numa referência à Divina Comédia, de Dante. Basicamente, vemos dezoito acusados revezando-se em cena com nove testemunhas, um juiz, um promotor e um advogado de defesa. Mesmo observando a teatralidade dos tribunais, Peter Weiss opta

envolvidos com o comunismo. Ainda hoje o período não foi esquecido pela classe artística norte-americana. Na entrega, por exemplo, do Oscar em 2004, o diretor Elia Kazan, ao receber o prêmio pelo conjunto de sua obra, não foi aplaudido por parte da platéia por ter delatado inúmeros artistas durante o Macartismo.

¹¹Considerado o maior campo de concentração nazista de prisioneiros, no qual milhares de pessoas, sobretudo de origem judaica, foram mortas.

por trazer à cena os membros da Justiça apenas para orientar os depoimentos, que substituem a dramatização dos fatos (MAGALDI, 1989). Mais do que documentar artisticamente esse período sombrio de nossa história recente, o autor, ao não utilizar no texto, uma vez sequer, palavras como nazista, judeu, Alemanha, Auschwitz, parece indicar que *“fenômeno semelhante pode ocorrer, em qualquer tempo e lugar, quando as circunstâncias forem semelhantes. O texto vale como advertência permanente”*. (MAGALDI, 1989: 474).

Não existe a mera apresentação histórica dos fatos com o objetivo de trazer uma pretensa verdade do que ocorreu. O autor seleciona, recorta e monta as falas, explicitando vários pontos de vista de um mesmo acontecimento. Compõe-se em cena um retrato em que perspectivas que diferem, e até se opõem, dialogam, convidando o espectador a construir seu próprio ponto de vista.

Que verdade é essa? Realmente, são muitas as verdades da peça. A que mais impressiona se prende à degradação a que chega o ser humano, quando motivado apenas pelo imperativo da sobrevivência animal. Não apenas os carcereiros oficiais torturam: delega-se a tarefa aos próprios prisioneiros, que se convertem em algozes, para chegar ao dia seguinte. Quando desaparece o último resquício de dignidade, o homem não recua ante as ações torpes. Não pode haver nada mais terrível do que todos nós, aparentemente distantes do que sucedeu nos campos, vermos refletida neles a nossa própria imagem.

(MAGALDI, 1989: 473)

A opção por enfatizar a contradição dos discursos apresentados na obra associa a dramaturgia de Weiss a um raciocínio de cunho dialético, característico do pensamento marxista. Cumpre lembrar que, desse modo, o autor em sua obra de caráter documentário enfatizava objetivos políticos determinados.

Muitos dos artigos subseqüentes de Weiss foram de natureza política, mas em “Notizen zum dokumentarischen Theater” [“Notas sobre o teatro documentário”] (1968) ele examina o tipo de drama que melhor se coadunaria às necessidades políticas contemporâneas. Seu projetado “teatro documental” coleta material autêntico e apresenta-o “ajustado na forma, porém não no conteúdo”. O objetivo, “estabelecer um modelo de fragmentos da realidade”, lembra Brecht, embora Weiss enfatize a escolha de postura do dramaturgo e não do público. O drama há de apresentar ambos os lados das disputas políticas, mas é dever do escritor informar qual

o melhor. A “objetividade” será evitada como conceito usado pelo grupo no poder “para justificar suas próprias ações” e defender seus privilégios atuais.

(CARLSON, 1997: 413)

Não por acaso, no mesmo momento histórico, outros autores alemães também se serviram de documentos históricos para elaborar suas obras, só que de maneiras diferentes. Heinar Kipphardt (1922 -) ao escrever *O Caso Oppenheimer* (1964) aproveita também uma situação de julgamento para apresentar uma sucessão de depoimentos selecionados por ele do inquérito no qual o físico norte-americano Julius Robert Oppenheimer foi acusado de nutrir simpatia pelo comunismo. O cientista, cujo trabalho precipitou a criação da primeira bomba atômica, mais tarde criticou a fabricação da bomba H e por isso foi alvo de uma perseguição típica do contexto do macartismo. Em 1954 o presidente Dwight D. Eisenhower afastou Oppenheimer do cargo que ocupava na comissão consultiva de energia atômica e o proibiu de ter acesso aos segredos de Estado.

Já em *O Vigário*, obra de outro dramaturgo alemão, Rolf Hochhuth, verifica-se também a presença de inúmeros documentos na edição do texto que lhe “*dariam validade histórica*” (MAGALDI, 1989: 399). Entretanto, diferente de *O Interrogatório* de Weiss ou de *O Caso Oppenheimer* de Kipphardt, essa obra valeu-se desses documentos, bem como de informações históricas, para recriar, segundo a imaginação do dramaturgo, os fatos abordados, numa tentativa de sugerir a ligação do papa Pio XII com o regime nazista e explicitar a posição “neutra” do Vaticano frente ao massacre de judeus na Segunda Guerra Mundial. Situações dramáticas são criadas e personagens fictícios dialogam com os históricos, sem que haja dentro da ação da peça, direta ou indiretamente, uma diferenciação entre eles do ponto de vista dos espectadores.

Salientamos mais uma vez que não queremos dissociar o diálogo entre elementos de ficção e de realidade na dramaturgia do Teatro Documentário, mas nesse caso, novamente, parece que os fatos históricos serviram de apoio ao dramaturgo. Isso não desabona o texto, pelo contrário, dentro de uma perspectiva na qual o dramático se eleva em relação ao épico, apresenta-se como um ótimo recurso, como aponta Sábado Magaldi:

Não condenamos, em si, a mistura de personagens reais e imaginárias, pela convicção que incumbe ao dramaturgo estabelecer a unidade do universo ficcional. Ao acolher figuras históricas, um autor só

tende a ganhar quando coloca interlocutores inventados, que proporcionem a coerência artística da obra. E, embora se ponha em jogo a conveniência de trazer ao palco, numa atitude polêmica, personalidades próximas no tempo, um escritor tem o direito de reinterpretar, à sua maneira, criaturas e acontecimentos. Responderá, sem dúvida, a sua exegese, não apenas sob o aspecto estético, mas também moral (e nesse terreno ambos costumam chocar-se, com prejuízo da avaliação isenta do texto).

(MAGALDI, 1989: 399)

Vale acentuar que, se no nível do texto *O Vigário* é uma obra que parte de alguns fatos reais e faz uso de documentos para legitimá-los como históricos, no nível da encenação pode-se trabalhar num sentido mais documentário, inclusive, talvez, propondo cenicamente uma diferenciação entre o que é elemento ficcional do que não é.

Independentemente de uma classificação rigorosa do que seria ou não Teatro Documentário, chamamos a atenção para o fato de que, nos exemplos mencionados, os três dramaturgos alemães produziram os textos citados no mesmo momento histórico, abordando assuntos relativos à Segunda Guerra Mundial, procurando, talvez, através dos depoimentos e fatos explorados, tomarem consciência do que aconteceu. O nazismo chegou a tal nível de barbárie que a ficção a partir dos fatos poderia ser considerada um “arroubo imaginativo” do autor. Os fatos, tais como ocorreram, trazidos pelo depoimento de pessoas que os vivenciaram, carregam uma força dramática diferente daquela conseguida pelo dramaturgo que elabora as falas já visando à construção de um texto para teatro. O impacto sobre a sensibilidade dos espectadores passa a ser outro. Compartilhar com platéias as experiências de quem vivenciou as atrocidades do regime nazista através de narrações, ratifica uma postura política de preservação da memória e de convite à reflexão sobre o passado, para estabelecer pontes com o presente. O Teatro Documentário, ao trazer a voz do depoente à cena ou mesmo sua imagem, aparece como uma proposta que abarca tais qualidades.

Outra característica da produção dramatúrgica de teatro documentário pós-segunda guerra mundial é ter o encenador alemão Erwin Piscator (1893-1966) como principal referência. Nos 20 e 30 do século vinte ele resgatou a utilização de documentos históricos com intuito de construir um discurso teatral de caráter politizado, de direta ligação com a realidade cotidiana, lançando as bases para uma encenação que se denominará de Documentária. Assim sendo, olhar para as características da produção teatral de Piscator é vislumbrar inúmeras possibilidades de trabalho em termos de

encenação para quem pretende se debruçar sobre uma proposta de Teatro Documentário.

Uma das marcas de Piscator como encenador era a exploração dos recursos audiovisuais em cena. Preocupado com uma produção teatral engajada, militante e de cunho operário, pensava no que a tecnologia poderia ajudar a construir uma encenação que, ao mesmo tempo, informasse as massas e as conclamasse para a causa socialista. Para isso, utilizou muito dos recursos audiovisuais em suas obras, visando também a estabelecer uma relação estreita entre encenação e atualidade, como ele mesmo aponta em seu livro O Teatro Político, de 1929:

Muita coisa foi reunida de maneira crua, o texto era bastante despretensioso, mas foi justamente isto que permitiu a intercalação, até o último momento, das atualidades (...) para isso nós usávamos indiscriminadamente todos os meios possíveis: músicas, canções, acrobacias, imagens projetadas, filmes, estatísticas, cenas interpretadas, discursos.

(BERTHOLD, 2000: 500)

O trabalho com o documentário em Piscator origina-se com a necessidade do encenador de criar um teatro político que discutisse sua época. Nada mais pertinente, no começo do século vinte, em plena euforia das novas tecnologias da imagem com destaque, sobretudo, para o cinema, do que utilizar esses recursos para que a noção de realidade fosse comprovada em cena. A projeção, por uma questão espacial, serve para trazer ao palco de maneira expressiva esse material. Foi na encenação de *Apesar de Tudo* (Piscator, 1925) que pela primeira vez, além de fotografias, Piscator utiliza o cinema de cunho documentário, mostrando cenas de guerra.

*Em **Apesar de Tudo! O filme foi um documento.** Do material constante do arquivo do governo, posto à nossa disposição por um lado simpatizante, aproveitamos, em primeiro lugar, filmagens autênticas da guerra, da desmobilização e um desfile de todas as casas dominantes na Europa, etc. As filmagens apresentavam brutalmente todo horror da guerra: ataques com lança-chamas, multidão de seres esfarrapados, cidades incendiadas. Nas massas proletárias aquelas cenas deviam ter influência muito maior que a de cem relatórios. Distribuí o filme por toda a peça, e onde ele não cabia, vali-me de projeções.*

(PISCATOR, 1968: 81)

Nesse depoimento do encenador, é explícita a percepção que tem do poder do documento imagético sobre as pessoas de seu tempo. Mesmo numa época na qual a linguagem cinematográfica estava ainda se consolidando, o filme já carregava sobre os fatos narrados um “status de verdade”¹² muito maior que o relato de ordem oral ou escrita.

Ainda influenciado pelo Cinema, Piscator desenvolveu numa proposta de Teatro Documentário, uma montagem de materiais articulados segundo um propósito explicativo ou contrastivo, ao invés de priorizar a fábula linear, consoante com uma forma dramatúrgica mais épica, “*onde as seqüências textuais ou cênicas são montadas numa sucessão de momentos autônomos*” (PAVIS, 1999: 249). Os dados de não ficção não se limitavam a depoimentos e documentos constituintes das falas dos personagens, mas eles surgiam projetados em cena sob a forma de imagens fotográficas, trechos de filmes, dados estatísticos, reportagens de jornal. Por mais que consideremos as projeções como reprodução de documentos¹³, Piscator, dessa maneira, explicita-os em cena na sua materialidade plástica. Muitas vezes essas projeções, além de possibilitarem à platéia comprovar que se trata de fatos que não vieram da cabeça de um dramaturgo ou encenador, funcionam como um recurso épico para se obter o efeito de distanciamento¹⁴. Vale lembrar que o termo montagem, original do vocabulário cinematográfico, refere-se a uma técnica épica de narração, encontrada e trabalhada, sobretudo, em Brecht. (PAVIS, 1999)

Conclui-se que, na articulação discursiva das encenações de Piscator, inúmeros quadros se sucedem sem uma preocupação com a linearidade. Propicia-se, desse modo, uma análise da realidade, mais próxima, inclusive, da estrutura de uma revista ou reportagem, pois se evidencia o objetivo de focar os acontecimentos históricos, ao invés de priorizar a trajetória de um indivíduo. Para observar que o centro dramatúrgico é deslocado da pessoa para os processos históricos que a cercam, Rosenfeld cita o próprio Piscator:

Não é sua relação para consigo mesmo, nem sua relação para com Deus e sim sua relação para com a sociedade que se encontra no centro.

¹² Termo explorado por teóricos como Jean-Claude Bernardet, que será detalhadamente explorado quando tratarmos do estudo da imagem.

¹³ Uma fotografia projetada suscita um impacto e uma relação diferente com o fruidor comparando-se à observação da fotografia em seu suporte original, o próprio papel fotográfico.

¹⁴ Efeito que consiste em estranhar algo familiar e habitual, no intuito de despertar na platéia uma “intervenção transformadora”. (ROSENFELD, 2004).

Nessa perspectiva, o drama documentário, como o próprio Piscator denominou, viria corresponder aos anseios do encenador de priorizar o “*decurso épico à curva de ação dramática*”, só importando o drama que pode se apoiar no documento, ou seja, que tenha uma dimensão histórica. (PISCATOR, 1968)

As propostas de Piscator não devem ser isoladas de tantas outras de semelhante caráter presentes na mesma época, com destaque para o chamado teatro de *agitprop*. Nome cunhado após a Revolução Soviética de 1917, o agitprop (**agitação + propaganda**) englobava variadas práticas teatrais que ambicionavam a agitação política a partir da propaganda ideológica em cena. As experimentações realizadas iam do emprego de procedimentos que lembravam o circo e a sátira musical de cabaré, à exploração de imagens dentro da cena (GARCIA: 1990). Obviamente, o que se pretendia era despertar o interesse das massas para questões ideológicas propagadas em cena. A combinação de práticas tão variadas e distintas e de recursos criativos de fácil assimilação por parte da plateia - como um palco transformado em ringue para que atores representassem a luta pelo poder de personalidades políticas objetivava manter os espectadores atentos. Se por um lado havia objetivos “propagandísticos”, o teatro de agitprop trouxe uma proposta cênica que se opunha formal e ideologicamente ao drama burguês, se afastando, por exemplo, da linearidade e do ilusionismo presentes notadamente na estética realista.

Nas primeiras duas décadas do século vinte, Piscator mantém contato com o *agitprop* soviético e realiza na Alemanha trabalhos impregnados por esse contato. Ao mesmo tempo, o teatro de agitprop vai se apropriar das renovações desenvolvidas pelo encenador. O uso da projeção de textos de notícias de jornais, imagens fotográficas, comuns no teatro de agitprop, ganham nas encenações de Piscator uma atenção outra. O encenador pretende com elas trazer a discussão da realidade para a cena de maneira diferente da abordada pela ficção. Novamente, fica uma importante observação: o Documentário é caracterizado como tal, fundamentalmente por um comprometimento outro com a realidade em relação àquele encontrado na ficção.

Ecos das experimentações de Piscator foram sentidos em inúmeros trabalhos em momentos históricos diversos. Mesmo não podendo comprovar a influência direta, citamos como ilustração o *Living Newspaper*, nos EUA e o Teatro Jornal, no Brasil.

Na década de 30 nos Estados Unidos, a política do *New Deal* do então presidente Franklin D. Roosevelt trouxe uma série de ações para minimizar os efeitos da Grande Depressão após a Queda da Bolsa de Valores de 1929. Talvez o programa de maior impacto dessa política tenha sido o *Works Progress Administration* (WPA) que conseguiu remodelar o país através das “*frentes de trabalho criadas a partir de necessidades reais de infra-estrutura (como construções e restauração de estradas, abastecimento de água, usinas hidrelétricas, saneamento, etc.) democraticamente definidas pelos municípios e rigidamente controladas pelo poder legislativo*”. (CAMARGO COSTA, 2001: 100).

Dentro do *Works Progress Administration* havia uma divisão chamada *Federal Theatre Project* (FTP) que objetivava empregar artistas, escritores e diretores desempregados com a finalidade secundária de entreter famílias pobres e criar arte relevante. O *Living Newspaper* foi uma das práticas teatrais que nasceu no FTP e tem sua imagem totalmente relacionada a ele, na medida em que “*foi o que se produziu de mais avançado política e esteticamente*”. (CAMARGO COSTA, 2001: 103).

Living Newspapers eram peças escritas por grupos de pesquisadores-escritores de teatro que retiravam notícias de jornal sobre assuntos da atualidade, normalmente tópicos polêmicos como política rural, relações raciais, teste de sífilis, moradia inadequada. Essas notícias eram trabalhadas teatralmente com o intuito de informar o público e mobilizá-lo para a ação, sempre sob um olhar crítico, procurando contradições dentro dos fatos escolhidos. As encenações de forte caráter político não escondiam a ideologia de esquerda que as sustentava, provocando geralmente críticas do Congresso norte-americano. Harry Hopkins, chefe da WPA e homem de confiança de Roosevelt, contribuiu ainda mais para esta antipatia por parte dos órgãos governamentais norte-americanos, dizendo que a FTP seria livre, adulta e sem censura (“free, adult, and uncensored”). Na época, essa frase pareceu para os diretores da FPA como sinal verde, não importando o conteúdo político ou social. A peça *Triple-A Plowed Under*, por exemplo, atacava diretamente a suprema corte americana por ter fechado uma agência de amparo a fazendeiros.

As relações entre o *Living Newspaper* e as práticas de Teatro Documentário não param no comprometimento com a discussão da realidade e o trabalho com os dados da mesma (notícias de jornais).

O FTP, berço do *Living Newspaper*, foi criado em 12 de setembro de 1935 e Hallie Flanagan, uma professora de teatro de Vassar, foi escolhida por Harry Hopkins para chefiá-lo. Mesmo sem experiência administrativa, Hallie era conhecida por seus trabalhos com teatro amador e experimental. Em meados da década de 20, a professora ganhou uma bolsa de estudos para conhecer a produção europeia de teatro. Lá ficou interessada, principalmente, pela produção cênica da União Soviética patrocinada pelo Estado, em especial pelo trabalho de Meyerhold e Tairov. Possivelmente, Hallie Flanagan teve contato com as práticas de *agitprop* e até mesmo com os experimentos de Piscator, já que, logo em sua chegada aos Estados Unidos, resolveu trilhar os caminhos do Teatro Documentário.

*(Hallie) Chegou a montar em sua escola um espetáculo experimental com as técnicas que vira ali. Trata-se de Can you hear their voices?, de 1931, peça de **teatro-documentário** (grifos nossos) onde é exposta a situação de pequenos fazendeiros do Arizona sob os efeitos da depressão e da seca. Hallie Flanagan usou todos os recursos técnicos disponíveis, como projeção de artigos de jornal, dramatização de debates no Congresso (sobre a destinação de verbas públicas, ou subsídios, à agricultura), cenas de irresponsabilidade social burguesa (como o baile de debutantes que parou a capital do país) e assim por diante. Isto é: na contramão do teatro que procurava dramatizar a história escrevendo peças convencionais, Hallie Flanagan e seu grupo já estão a caminho do living newspaper, que fará a fortuna crítica do FTP*

(CAMARGO COSTA, 2001: 101)

Interessante perceber que Flanagan optou por desenvolver uma proposta de Teatro Documentário dentro do ambiente escolar, sensibilizada por tudo que virá em sua viagem pela Europa, fato esse que reforça nossa crença no caráter pedagógico dessa proposta estética.

Problemas com a FTP e o congresso se intensificaram quando o Departamento de Estado fez objeção à nova peça da FTP, *Ethiopia*, sobre Hailé Selassié e as lutas de sua nação contra os italianos invasores de Benito Mussolini. O governo americano logo decidiu que a FTP, uma agência do governo federal, não poderia retratar chefes de estado estrangeiros no palco, por receio de problemas diplomáticos. O legado da FTP pode ser reconhecido em uma nova geração de artistas cujas carreiras foram marcadas

por preocupações de cunho político social, dentre os quais destacamos nomes como Arthur Miller, Orson Welles e Martin Ritt.

Em 30 de junho de 1939, a FTP foi fechada quando os fundos foram cancelados devido às objeções do congresso ao tom de esquerda adotado em muitas produções.

Mesmo tendo como material de trabalho o jornal assim como o Living Newspaper, o chamado Teatro Jornal, desenvolvido no Brasil em 1971 por Augusto Boal com o Núcleo 2 do Teatro de Arena, foi associado a uma influência direta do trabalho com a peça didática proposto por Bertold Brecht .

Como o próprio Boal afirma, o “*Teatro Jornal foi o começo do Teatro do Oprimido*”¹⁵. Em linhas gerais, a prática consistia em traduzir cenicamente as notícias de jornais sob diversos pontos de vista.

Portanto, com essa breve definição constatamos que o Teatro Jornal toma fontes de natureza documental (notícias do dia), que serão comentadas pelos atores de diversos modos. Outros textos são utilizados para levantar contradições e propiciar o vislumbre de pontos de vistas antagônicos sobre o mesmo relato.

Em pleno auge da ditadura militar no Brasil, a imprensa escrita basicamente optava por duas posturas: apoio ao Estado (declarado direta ou indiretamente, essa última uma atitude de “pseudo” neutralidade) ou crítica a ele, que levava o veículo a sofrer perseguição intensa pelos órgãos de censura. Notícias eram substituídas de última hora por textos descontextualizados, como o de receitas culinárias. De alguma forma essa irônica substituição era um sinal para os leitores, da ação autoritária da censura. O jornal, nesse contexto, adquiria importante papel, ora de resistência ao regime, ora de apoio. Um trabalho reflexivo nesse período em torno desse meio de comunicação evidencia o grau de importância do Teatro Jornal na época.

Na proposta de Boal fica claro o interesse pela análise crítica das fontes consideradas não ficcionais, ao partir de notícias de jornais para elaboração de jogos, observando que elas sempre se configuram em pontos de vistas específicos sobre a realidade.

¹⁵ Entrevista concedida por Augusto Boal ao “Bafafá on line”, número 2, novembro de 2001.

Se no Brasil o trabalho de Boal com o Teatro Jornal nos remete ao Teatro Documentário, ainda na década de sessenta na Europa, motivados pelas propostas de Piscator conjuntamente com a dramaturgia Documentária, em especial de Peter Weiss, observamos encenações que optaram por essa proposta estética. A realidade novamente trazia elementos que pareciam ter saído da imaginação de alguém preocupado em provar como a natureza humana teimava em retornar a velhos erros. A Guerra do Vietnã, palco para o confronto ideológico dos Estados Unidos e da União Soviética, fornecia inúmeras imagens fotográficas e cinéticas ¹⁶ que chegavam rapidamente ao cotidiano das pessoas, através dos veículos de comunicação de massa.

Em 1966, Peter Brook com a Royal Shakespeare Company, na linha do teatro-documentário, realiza *US* uma espécie de peça protesto contra a Guerra do Vietnã. O título ambíguo da encenação (*US* são as iniciais de United States, mas também “object pronoun”, cuja tradução em português é “nós”, já denuncia a intenção de Brook de levar à cena dados de realidade no intuito de mostrar que o que ocorria no Vietnã era de responsabilidade de todas as nações. Ao mesmo tempo, o título também sugere que os espectadores, ao observarem as imagens da Guerra, sem agirem sobre os acontecimentos, tornavam-se também cúmplices da carnificina.

Talvez ao entrar em contato com a obra de Weiss (Peter Brook monta *Marat-Sade*, de Peter Weiss, um ano antes de *US*), o encenador tenha também conhecido a perspectiva documentária do dramaturgo.

Chama a atenção o fato da própria encenação ser alvo de um documentário cinematográfico chamado *Benefício da Dúvida* (*Benefit of the Doubt*, 1967), filmado no Teatro London's Aldwych com a participação de Peter Brook, Michael Kustow, Michael Williams e Glenda Jackson e dirigido por Peter Whitehead.

O teatro contemporâneo parece fornecer inúmeros outros exemplos de encenações não propriamente documentárias, mas que apresentam em seu processo elementos característicos de propostas de Teatro Documentário. Documentos de ordem imagética e/ou escritos nutrem esses processos como estímulos ou mesmo como elemento no cerne da pesquisa. Optamos por apontar duas delas: uma no Brasil e outra na Europa.

¹⁶Termo relacionado à imagem em movimento seja em película ou em magnético.

Agraciados no ano de 2006 com a Lei de Fomento para o Teatro da Cidade de São Paulo, o Núcleo Argonautas pesquisa uma proposta que abrange todas as etapas de criação de uma montagem teatral, da dramaturgia, passando pelo figurino, cenário, até a preparação corporal e teórica em torno de uma questão: **“É possível extrair uma poética a partir da edição da realidade documental?”** ¹⁷. Evidentemente essa pergunta também nos é cara e se apresenta como um dos focos de nosso trabalho. Provocados por este questionamento, os atores partiram em busca de documentos que serviriam como pontapé inicial para a pesquisa. Foram usados autos de processos criminais, autos da Inquisição, diários de Santa Tereza d'Avila, documentos referentes à bomba de Hiroshima, entrevistas com artistas e moradores de lugares estranhos da cidade, etc.

Em seguida, era solicitado por Francisco Medeiros, coordenador do projeto, que os atores investigassem as possibilidades de tradução cênica das idéias extraídas dos documentos. Sem deixar o caráter experimental e distanciado do espetáculo, as apresentações tornam-se estudos que propiciam um momento posterior de discussão e reflexão entre atores e espectadores. Mesmo sem ser utilizado o termo Teatro Documentário, o trabalho desenvolvido pelo grupo aponta para o que talvez seja a maior característica dessa proposta estética: o trabalho a partir e sobre os dados da realidade.

Ao levar para cena as pessoas alvo de sua documentação, encenações do *Rimini Protokoll* parecem ser um exemplo interessante de uma proposta de Teatro Documentário que possui uma identidade própria e, também, não se preocupa com rótulos que serviriam como amarras para um “pseudo purismo estético”.

No começo de 2007, dois integrantes do grupo alemão Lola Arias (Argentina) e Stefan Kaegi (Alemanha/ Suíça) apresentaram em São Paulo, no Sesc – Avenida Paulista, o espetáculo “Chácara Paraíso” que consistia numa *“forma de instalação que mesclava o documental e o ficcional, mostrando biografias de pessoas que em algum momento de sua vida atravessaram o universo policial”* ¹⁸. Selecionados por meio de anúncios de jornais essas pessoas, sem uma formação teatral prévia, participaram de cenas espalhadas pelos espaços vazios do 14º andar no Sesc – Avenida Paulista em reforma. A narração das suas experiências junto à Polícia Militar se contrapunha à idéia de desumanização associada à instituição e àqueles que a compõem. Entretanto, os

¹⁷ Informações retiradas do site do SATED e da observação como espectador das apresentações dos resultados do processo.

¹⁸ Trecho retirado do programa distribuído na apresentação.

depoimentos, selecionados e editados por Lola e Stefan, traziam a contradição dos discursos, na tentativa de mostrar a humanidade dessas pessoas que formam a instituição, mas que não devem ser confundidas com ela. A experiência proporcionou aos espectadores a chance de quebrar preconceitos e ter um momento significativo no qual alguém lhe diz algo diretamente, sem a mediação de uma máquina, aspecto esse de total relevância em nossos dias.

Os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e seu uso cada vez mais acessível à população trouxeram mudanças que extrapolam a questão do acesso à informação e invadem o terreno das relações humanas. Hoje, a comunicação entre pessoas está sempre mediada seja pelo telefone ou mesmo pela tela do computador ligado na internet. Por mais que seja redundante traçar essas considerações, o contato direto com outro alguém num ato coletivo que, em si, é o teatro, assume uma conotação política que valoriza a importância da presença humana. Num trabalho de Teatro Documentário no qual as pessoas documentadas estão em cena, tal característica ganha outra força, já que o depoimento carrega a marca da realidade documentada e não ficcionalizada.

Seja em suas origens com Piscator ou no trabalho do *Rimini Protokoll*, o encanto pela opção por um processo diferente da produção ficcional e as peculiaridades advindas dessa escolha marcam a proposta do Teatro Documentário, cada qual com suas próprias especificidades e preocupações.

2.2 Sobre como me aproprio da história

Diante do levantamento sobre como se apresentou o Teatro Documentário ao longo da História, precisamos nos posicionar sobre qual perspectiva nos deteremos em nossa experimentação.

Quando falamos em documentário, como vimos, estamos nos referindo a uma proposta estética com características formais próprias que revelam interesses, objetivos e procedimentos específicos, extrapolando a mera oposição à ficção, para evidenciar a análise dos fatos vividos, experienciados, observados. O passado não é tratado como tal, mas se presentifica impelindo o espectador a ter uma relação direta com o real. Objetiva-se a tomada de consciência da experiência vivida, em específico, nesse caso, buscando sua amplitude histórica.

Para nós, então, a própria experiência adquirida pelo grupo no ato de documentar, como também o processo anterior e posterior à documentação, são materiais para a elaboração cênica.

O aluno/ator pode ser depoente em cena, falando sobre o que vivenciou, compartilhando cenicamente com a platéia as dificuldades e conquistas do encontro com realidades diversas da sua. Diferentemente do que aponta Pavis, em nossa proposta de Teatro Documentário não nos limitamos a uma encenação atrelada a uma tese a ser defendida em cena, mas consideramos que o próprio processo trará o que desejamos comunicar e indicará de que maneira efetivaremos essa comunicação. Existe, então, fundida ao nosso trabalho uma perspectiva de aprendizagem, calcada nas descobertas que todo caminho significativo pode nos proporcionar.

Mas o que em nossa visão seria a característica chave de um processo de Teatro Documentário? O cerne de nossa proposta está na relação que os envolvidos têm com os dados de não-ficção; é o trabalho a partir e sobre eles que marca o diferencial, tanto do processo quanto do discurso que recebe a qualificação de documentário.

Desde as primeiras experimentações de Piscator, os dados de não ficção, como fontes primárias, tinham papel relevante para a caracterização do Teatro Documentário. A partir de nossa experiência conseguimos dividi-los em quatro grupos, segundo a natureza do registro:

- **textuais**: documentos históricos escritos, depoimentos a partir da transcrição das falas dos entrevistados;

- **sonoras**: sons, ruídos e vozes dos ambientes mencionados, depoimentos gravados;

- **imagéticas**: imagens fotográficas e audiovisuais;

- **plásticas**: objetos, roupas ou espaços.

Acreditamos que, independentemente do registro, os dados selecionados e sua posterior articulação na cena, em função do que o grupo pretende comunicar, resultam numa construção que se distancia de uma pseudo- ilustração do dia-a-dia. A procura pelo comprometimento com a discussão da realidade e pela valorização do que há de metafórico presente nos dados de não ficção, afasta a subserviência à fábula e evidencia

uma preocupação com uma ordenação discursiva segundo valores contrastivos ou explicativos que se queiram atingir. Estamos diante de um gênero cênico fortemente épico, tanto pela preocupação com a discussão sóciopolítica, como pelo caráter narrativo, antiilusionista e fragmentado do discurso.

Ao pesquisar, selecionar e articular dados de não ficção para construir cenicamente o que deseja comunicar, o aluno/ator deverá ter um ponto de vista sobre o que viu, ouviu, sentiu. A proposta documentária impele-nos a isto, pois, como Peter Weiss declara “a realidade, por mais impenetrável que se procure apresentá-la, oferece saídas a quem se esforça em explicá-la; e ela pode ser explicada em cada pormenor”.¹⁹ **Documentar algo é ter uma perspectiva histórica sobre as coisas e não se eximir de opinar sobre a realidade. O ato criativo e consciente é uma maneira de atuar no mundo como sujeito e, portanto, como autor de um discurso, com todos os matizes que aí se podem entrever.**

Portanto, nossa proposta de Teatro Documentário, reforçando o caráter pedagógico da prática, abre-se como mais uma possibilidade de incitar os indivíduos a formularem sua visão de mundo por meio da linguagem teatral, a partir do encontro com o universo que lhes é diferente, trazendo, entretanto, outras questões em seu bojo. A própria utilização dos dados de não ficção, sobretudo das imagens, coloca os atores/alunos envolvidos diante de uma discussão que extrapola o terreno das artes: numa sociedade regida pela urgência, qual a importância de um trabalho que nos convida a olhar de maneira não habitual a realidade?

Em termos da fruição do discurso, a explicitação dos dados de não ficção como tais em cena, conforme mencionamos anteriormente, estimula no espectador o despertar de outro entendimento sobre a obra. Logo, a produção de sentido é também de outra ordem.

Assim, ratificamos que deve existir um trabalho prévio para que tanto platéia quanto atores e direção observem esses dados como documentos que não se prestam para dar lastro de realidade à representação mimética, mas se apresentam como elementos presentes no processo, a serem explorados numa tentativa de abordagem do real diferente da que ocorre com a ficção.

Os depoimentos, por exemplo, são, junto com dados estatísticos e textos científicos, materiais textuais a serem investigados não apenas em seu teor de informação, mas também como fontes de metáforas. Dessa maneira, o depoimento,

¹⁹ ROSENFELD, A. *Prismas do Teatro*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1993.

vivência de outrora compartilhada agora, passa a ser uma experiência repleta de significado a ser re-elaborada pelo aluno/ator, que, por sua vez, a compartilhará com a platéia, surgindo, assim, uma nova experiência igualmente significativa. É o encontro com a diferença do outro, repleto de metáforas, que em última análise será compartilhado.

Estamos diante de uma proposta de investigação longe de um tratamento que preze apenas pela apresentação dos dados de não ficção; queremos que sejam encontrados múltiplos sentidos, numa desconstrução daquilo que nos é trivial, óbvio. De certa maneira, o convite a ser feito é de que se estranhe o que for habitual, para que se descubra o que nos foi escondido, muitas vezes, pela nossa visão viciada e simplificadora.

As coisas não são, é nosso olhar que faz delas algo cheio de significado. O ritual de olhar passa ser imprescindível para que a rotina não roube o encanto. Acreditamos que num processo de Teatro Documentário o exercício do novo olhar para a realidade, buscando as metáforas nela presentes, fará com que as pessoas, objetos, espaços e palavras sejam vistos sob uma ótica diferente da usual, libertando-as da prisão da monossemia e devolvendo a elas novos significados e sentidos de existir.

As metáforas estão no mundo, mas passam despercebidas por olhos, ouvidos e poros menos atentos. Por isso, pensamos que deva existir um trabalho anterior dentro de um processo de caráter documentário que estimule a percepção estética dos envolvidos para que, ao se depararem com a realidade a ser documentada, ela possa ser fruída para além da mera aparência, nos domínios da metáfora. Do campo sensorial ao cognitivo, a construção de conhecimento se dará afetiva e, assim, efetivamente.

Pelo nosso apreço ao olhar, nada mais coerente que reservarmos um lugar especial no presente estudo as imagens como dados de não ficção dentro de um processo de Teatro Documentário.

Já nas primeiras experimentações de Teatro Documentário, ainda no começo do século vinte, como mencionamos, a imagem era trazida para a cena. O discurso teatral se articulava em prol daquilo que o grupo pretendia defender; logo, a seleção de imagens requeria dos envolvidos uma conscientização do que seria comunicado e de como o signo imagético dentro da cena contribuiria para a construção do sentido.

O Teatro Documentário prescinde da imagem, não sendo a utilização dela sua característica básica ou mesmo desejável.

A importância de se refletir sobre a utilização das fontes imagéticas num processo de Teatro Documentário também se deve a idéia de que são, sobretudo elas, as que agregam à cena o caráter documental, por serem historicamente associadas a um status de verdade, característica amplamente discutida por teóricos como a filósofa norte-americana Susan Sontag, que em sua obra observa como se deu no ocidente a construção desse mundo no qual a experiência visual tornou-se predominante e acabou conferindo à imagem um poder especial “*no comércio usualmente nebuloso entre arte e verdade*” (SONTAG, 2004:18).

Fica uma interessante questão a ser respondida com o processo: como se dá entre os alunos/atores a problematização da inserção expressiva de imagens fotográficas e/ou audiovisuais dentro do discurso teatral de caráter documentário?

Dada a natureza do que acreditamos como processo de Teatro Documentário, outras questões ferverão durante cada caminhada e serão equacionadas a partir das peculiaridades que surgirem. Estar sempre atento para que o processo revele suas contradições faz com que o diretor, professor ou coordenador de oficina (seja qual termo desejemos empregar) deva estar aberto a aprender, ou seja, efetivando “a via de mão dupla”, ou a troca, que o termo aprendizagem abarca, ou até mesmo exige.

CAPÍTULO TRÊS

CAPÍTULO TRÊS

Da Documentação e Análise dos Processos Desenvolvidos, ou A Construção do Passado

*Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se
dispõe para a gente é no meio da travessia.*

(Guimarães Rosa)

3.1 O Contexto

A experiência prática é fonte inesgotável não só de descobertas, mas de questões que não precisam ser respondidas num imediatismo, muitas vezes, simplificador. Interrogações inquietam e promovem a busca. Chega aqui o momento, então, de compartilhar com o leitor nossa busca cercada de descobertas e questões. Para podermos discutir as peculiaridades de uma proposta de Teatro Documentário, tomaremos, fundamentalmente, um processo realizado dentro de uma instituição educacional.

Nem todas as cenas citadas serão descritas minuciosamente; optaremos sempre por fazê-lo com aquelas que de alguma maneira servem de exemplificação ao que queremos abordar.

Antes de situar onde e com quem se deu o experimento, traçaremos algumas considerações que o colocam dentro de nossa trajetória pessoal.

Nossa inserção profissional sempre esteve articulada numa perspectiva de estudar e entender o fenômeno teatral em suas contribuições artístico- pedagógicas. Desde 1997, atuamos junto a uma série de instituições de ensino, tanto com o teatro dentro da grade curricular, como em cursos extracurriculares. Entretanto, por uma série de circunstâncias, sempre estivemos mais voltados às escolas profissionalizantes dedicadas à formação de atores. E foi nesse tipo de instituição que desenvolvemos o processo alvo de nossa dissertação²⁰.

²⁰ A experiência aqui relatada não é específica ao universo das escolas profissionalizantes; tanto o processo como a proposta estética se abrem a qualquer grupo predisposto a se aventurar.

Dentro dessas escolas, muitas vezes denominadas de *técnicas*, destacamo-nos por uma prática na contramão de algumas idéias nelas cultivadas. Esboçaremos criticamente o que consideramos os principais equívocos existentes nesse meio e em seguida nos posicionaremos diante deles, de maneira sucinta.

Em defesa da preparação de atores para suprir as exigências do mercado de trabalho se defende, na maioria das escolas profissionalizantes de teatro, o ensino de técnicas que auxiliariam os alunos num melhor desempenho nos palcos. Essa lógica supõe que exista uma maneira adequada ou correta de interpretar e, de certa forma, acaba por excluir a idéia da experimentação tão cara ao teatro contemporâneo e às linhas mais atuais de estudos em educação. Outro ponto discutível é o de que as questões envolvendo a apropriação da linguagem teatral e o ator como articulador de um discurso (que é a encenação), ficam à margem de qualquer discussão e/ou prática.

Estamos diante de um fenômeno que dialoga com tantos outros presentes nas contradições no atual sistema de produção. O suposto foco no trabalho do ator esconde a supervalorização do individualismo e reforça a idéia de competição, na qual é preciso buscar uma diferenciação conseguida através de um pretenso “aparato técnico”. Surge daí o virtuosismo que invade os palcos e nada representa, senão a manutenção do ideário de que os mais aptos sobrevivem e devem ser aplaudidos. Proliferam-se aulas de canto, voz e corpo sem a preocupação com um processo de construção de conhecimento e sem abrir espaço para a discussão do que foi manifestado teatralmente. O desenvolvimento vocal/corporal não está ligado à construção discursiva e, isolado, transforma-se em algo utilitário, desprovido de descobertas para além do aprimoramento físico.

Percebemos a importância histórica que o trabalho do ator vem ganhando ao longo dos anos e achamos que o desenvolvimento expressivo é um elemento cerne para que a atuação consiga atingir a sensibilidade do espectador. Entretanto, opomo-nos à dissociação entre o desenvolvimento expressivo do corpo e da voz e a busca por uma articulação discursiva que seja significativa para os envolvidos e que reflita aquilo que se deseja compartilhar com a platéia.

Combatemos a idéia de que somos responsáveis por oferecer ao aluno/ator “um cinturão de utilidades para que ele consiga se virar nos palcos”²¹. É por meio das proposições do professor/diretor, dos comentários dos outros alunos/atores e da roda final

²¹ O autor desta dissertação escutou essas palavras numa reunião de professores, numa das Escolas Profissionalizantes em que trabalhou.

que o educando construirá para si respostas e questionamentos que não se limitarão a técnicas, mas que estarão relacionados à solução de um problema de ordem cênica, a fim de que o discurso se articule da forma mais significativa possível²².

Outro ponto de divergência está na idéia, apregoada em muitos estabelecimentos de ensino dessa natureza, de que tudo a ser comunicado deve estar sob o controle do professor/diretor e já, de antemão, programado. Com certeza, observamos dentro da encenação a presença das idéias do diretor, mas, torná-lo soberano absoluto, além de implicar na crença de que a autocracia é necessária, acarreta a inibição de criação do coletivo que, por sua vez, não terá representado em cena seus anseios e suas inquietações.

O que vemos na produção teatral contemporânea é um movimento oposto à centralização do processo criativo nas mãos do diretor, culminando na valorização do teatro de grupo, na qual a colaboração de todos é desejada e solicitada pelo diretor, inclusive no que diz respeito à concepção da encenação. As descobertas passam a não vir de alguém em específico, mas são gestadas pelo grupo em resposta aos problemas que o próprio processo coloca. Enfatiza-se, assim, a trajetória que em si traz as inquietações e as descobertas. Juntos, diretor/professor e alunos/atores passam a ser transformados pelo próprio caminho que indicará o que e como o grupo dirá por meio da cena. O professor/diretor se afasta da postura autoritária e exerce sua autoridade à medida que estimula a reflexão sobre a cena, tornando a experiência significativa para todos os envolvidos. Apoiamos essa postura e estamos conscientes de que ela implica num posicionamento ideológico que prioriza o coletivo, em que todos, como parceiros, estão apropriados dos meios de produção.

A resposta antecipada do professor/diretor ao problema cênico observado é considerada inibidora da descoberta coletiva. Ao abrirmos espaço para a construção conjunta, permitimos que todos, principalmente nós mesmos, tenhamos a oportunidade de nos surpreendermos com o outro. Respostas pessoais, muitas vezes ancoradas em conhecimentos prévios, dão espaço a novas, num real movimento de transformação que resultará em elaborações cênicas bastante inovadoras.

Poderíamos dissertar mais sobre esses e outros problemas, ou ainda sobre o fenômeno da proliferação das escolas profissionalizantes, porém, estaríamos fugindo de nosso foco.

²² Abordaremos mais adiante nossa proposta metodológica.

Na verdade, em meio a essa situação, por mais que abrigue profissionais que disseminem o discurso tecnicista do ensino de teatro, a escola em que desenvolvemos o projeto nos proporcionou condições para que ele fosse conduzido a contento. Não discutiremos, portanto, problemas diretamente enfrentados por nós diante da instituição de ensino.

Estamos cientes de que na maioria das escolas profissionalizantes e, até mesmo nas de ensino fundamental e médio, encontramos uma realidade diversa da nossa. O professor de teatro que foge da simples montagem de peças para ocasiões especiais precisa mostrar arduamente, por meio do trabalho, o diferencial de uma proposta voltada verdadeiramente à construção do conhecimento²³.

Postas as considerações, voltemos a uma rápida descrição do contexto sob o qual atuamos. A escola profissionalizante de teatro, ambiente do processo, foi a Oficina de Atores Nilton Travesso, situada no bairro de Pinheiros, na cidade de São Paulo. Em sua maioria, os alunos da instituição são de classe média alta, apresentando um bom nível cultural. Muitos chegam sem algum contato com o teatro, à procura de um curso voltado para a linguagem televisiva. Em nosso caso em específico, a turma de formandos já tinha sido iniciada teatralmente e ninguém estava no curso pensando apenas em interpretação para televisão.

A prática aqui enfocada se inseriu na disciplina Montagem Teatral, com carga horária de oito horas/aula semanais, oferecida no último semestre do curso profissionalizante (duração total de dois anos). De acordo com o que a escola esperava, propusemos um processo de montagem em quatro meses que culminou em quatro apresentações públicas no final do semestre letivo.

A turma era composta por oito alunos (cinco mulheres e três homens). Sete deles (Natalia, Fernanda, Maria Isabel – Lili –, Gisele, Karina, Felipe, Luís Celso – Uidi –), com idades entre dezenove e vinte e dois anos, tinham acabado de entrar em cursos superiores diversos (Administração, Jornalismo, Rádio e Televisão) ou se preparavam para o vestibular. O outro aluno, com idade de 30 anos (Zaqueu), já era professor universitário na área de língua e literatura espanholas, com pesquisa de mestrado sobre a obra de Federico García Lorca. Adiantamos que essa diferença de idade não ocasionou nenhum tipo de problema que interferisse no processo. Pelo contrário, proporcionou discussões ainda mais estimulantes sobre momentos de vida tão distintos. Ainda

²³ Estamos diante de uma incoerência, pois não seriam as instituições de ensino as mais interessadas na construção do conhecimento? O que presenciemos, no entanto, é uma postura totalmente diferente, marcada pela preocupação, por exemplo, com um espetáculo final que agrade aos pais.

contamos com a presença de Cibele, aluna do curso superior de Artes Cênicas da Faculdade Paulista de Artes, que acompanhou algumas aulas com o objetivo de fotografá-las.

O contato do autor deste trabalho com a turma começou no semestre anterior, como professor responsável pela disciplina teórica Estética Teatral, fato esse que proporcionou um bem estar inicial, pois tanto professor quanto alunos já nutriam uma empatia anterior.

Desde o início, os alunos/atores estavam dispostos a desenvolver um trabalho a partir de uma proposta em Teatro Documentário²⁴, motivados, inicialmente, pela coleta de entrevistas e pela oportunidade de terem uma experiência teatral que não partisse de um texto dramático, algo, até então, diferente das outras vivências de que tinham participado. Por isso, foi estabelecido um compromisso de construir um discurso teatral que viesse de um processo caracterizado como teatro documentário e que resultasse na apresentação solicitada pela instituição de ensino.

3.2 Os Procedimentos

Por vezes, professores e diretores esquecem que todo procedimento abarca uma maneira de pensar a realidade, refletindo diretamente em como vivenciamos as relações sociais. Em nossa área específica, é importante termos em mente que qualquer sistema de interpretação teatral é permeado por valores que lhe são subjacentes. Uma proposta em sua especificidade, assim como a maneira de conduzir um processo, é reveladora do posicionamento do professor/diretor frente a questões que extrapolam os domínios artísticos. Assim, ao nos apropriarmos de um proceder, estamos reiterando um conjunto de representações, valores e idéias. E estarmos conscientes disso é o elemento fundamental para que nossa prática não se torne alienada.

Em nossa graduação, tomamos contato e nos identificamos com procedimentos lúdicos oriundos principalmente de duas fontes: o *jeu dramatique* (jogo dramático) e o *theater game* (jogo teatral). Ao longo de nossa trajetória, num movimento de apropriação real desses procedimentos, fomos incorporando a eles nossa maneira de ser e, com isso, outras influências. Na verdade, afirmamos que nosso maior interesse está nos princípios que norteiam ambas as propostas.

²⁴ Na disciplina Estética Teatral, ministrada no semestre anterior, foram apresentadas e discutidas as características daquilo que chamamos de Teatro Documentário.

O *jeu dramatique* apareceu no contexto francês de maneira mais efetiva na década de setenta, sendo amplamente difundido no contexto educacional desse país por estudiosos como Jean-Pierre Ryngaert (PUPO, 2006). Em linhas gerais, parte do ato de jogar, comum a qualquer ser humano, para estimular a construção física de uma ficção que, em si, é um discurso sobre o mundo, emitido pelos envolvidos na experiência.

Foi, sobretudo, com o *theater game* que desenvolvemos mais que um repertório de proposições, mas um corpo explicativo detonador de preceitos indissociáveis de nossa coordenação.

O sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin está inserido no contexto da renovação do Teatro norte-americano das décadas de sessenta e setenta, filiado ao movimento chamado de *contracultura*, tendo influenciado, por exemplo, grupos de vanguarda da *off-off-Broadway*, como o *Living Theater* e o *Open Theater*.

A partir de seu trabalho com o ensino de teatro em comunidades de Chicago e contaminada por trabalhos sobre o jogo tradicional, como o de Neva Boyd, Viola criou esse sistema de aprendizagem da linguagem teatral que tem como um de seus eixos a idéia de que todos podem aprender a fazer teatro, quebrando diretamente a noção de talento.

As propostas práticas que partem desse sistema, baseadas no jogo social de regras, propiciam um estado de envolvimento e espontaneidade para que sejam explorados ludicamente os elementos fundamentais da estrutura dramática: Espaço (onde), Ação (o quê) e Personagem/Papel (quem).

O professor/diretor faz uso de instruções para conduzir de fora o jogo, sem com isso interromper necessariamente a ação ou o diálogo. Esse aspecto aparentemente simples presente no jogo teatral precisa ser percebido em sua dimensão ideológica. O professor/diretor passa efetivamente a ser um parceiro do aluno/ator na construção da cena, entendida aqui como jogo. Isso significa que, mesmo havendo uma diferenciação em termos de funções, é estabelecida uma relação “horizontalizada”, na qual ambos participam ativamente do processo. Logo, endossa-se a idéia de que não existem líderes ou liderados; o produto criado pertence ao coletivo.

Também presente no sistema de jogos teatrais, o conceito de *fisicalização*, ou seja, tornar “visível para observadores do jogo objetos, ações e papéis sem o uso de qualquer suporte material”, interessa-nos muito, pois pressupõe o desenvolvimento da consciência sensorial, que, como discutiremos mais à frente, é algo extremamente precioso ao nosso

processo. Novamente, ao trabalharmos a percepção sensível como forma de compreender a realidade, manifesta-se uma perspectiva de educação que não se limita apenas ao desenvolvimento da racionalidade.

Outro elemento essencial ao jogo teatral que também prezamos é a noção de *foco*, correspondendo a um problema de atuação a ser solucionado pelos jogadores. Ocupados mentalmente, os participantes apresentam respostas cênicas mais orgânicas, oriundas da relação que eles têm aqui e agora entre si e com o espaço. Portanto, não se pré-concebe o que o aluno/ator deve fazer, mas se acredita numa resolução que surpreenda a expectativa do professor/diretor e que, sendo uma resposta orgânica, esteja carregada de significado. O aluno/ator deixa de ser um simples porta-voz do discurso do outro.

Sabe-se que a presença de uma platéia ativa, comum também ao *jeu dramatique*, tornou-se, no decorrer dos anos, um dos pilares de nossa prática artístico-pedagógica. Embora inicialmente não se forme por elementos estranhos ao processo, a presença da platéia no jogo teatral é marcada de forma atuante, já que “*reflete a comunicação que se estabeleceu*” (KOUDELA, 1984: 46).

Na apresentação do jogo/cena, uma parcela do próprio grupo, em alternância, sempre funcionará como platéia, dando um *feedback* sobre o que foi comunicado pelos atores/jogadores que estavam em cena. Obviamente, para a platéia não se basear em “achismos” que nada acrescentam ao aprimoramento da comunicação teatral, é importante priorizar um percurso no qual os conteúdos básicos da linguagem sejam exercitados e apreendidos. Um vocabulário em comum e o domínio de alguns conceitos fazem que todos “falem a mesma língua”.

O professor/diretor mediará tal discussão, guiando-a de maneira objetiva, já que a análise é feita a partir do que foi presenciado, sem se cair em questões que envolvam o gosto pessoal dos participantes. Afasta-se de aprovações e desaprovações e começa-se a entender a platéia como uma parceira de jogo com a qual se compartilhará uma experiência. A atenção é transferida para a realidade do palco, para o que foi visto, aquilo que despertou nossos sentidos, não no que se supõe. Evitam-se comentários subjetivos, impregnados de juízos de valor, para haver uma concentração na comunicação teatral.

As perguntas levantadas durante a avaliação são objetivas. O orientador propõe perguntas diretas, que são respondidas por todos, inclusive por ele mesmo. ‘Qual foi o objeto que eles comunicaram para nós?’, ‘Onde eles estavam?’, ‘Quem eles eram?’, ‘O que estavam fazendo?’, ‘A concentração foi completa ou incompleta?’. A platéia descreve simplesmente sem fazer inferência.

Em alguns processos de aprendizagem da linguagem teatral, com ou sem a presença de montagens, não se dá devida atenção ao momento em que os alunos/atores têm a oportunidade de desempenharem o papel de platéia, apreciando os colegas em cena. Esse fenômeno pode ser sintomático dentro de um contexto no qual o papel da platéia “é tristemente ignorado”, já que ela é vislumbrada como “*um bando de xeretas a ser tolerado pelos atores e diretores ou como um monstro de muitas cabeças que está sentado fazendo julgamento*” (SPOLIN, 1998: 11).

Essa opção acaba por desmistificar a platéia dentro do fenômeno cênico em geral, pois passamos a vê-la como o elemento que dá significado à representação. Há um compromisso com o cuidado na elaboração da comunicação teatral, não com o intuito de agradar, mas de compartilhar uma experiência. Não existem julgamentos, apenas a colaboração para a melhora do trabalho.

Quando se compreende o papel da platéia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da platéia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência.

(SPOLIN, 1998:11 e 12).

Portanto, a cena apreciada e posteriormente transformada/aprimorada pelas sugestões do grupo é um produto do coletivo. Para assumir esse diferencial, o coordenador deve estar preparado para alguns desafios. A proposta questiona o papel centralizador do professor/diretor que, nessas circunstâncias, precisa estimular verdadeiramente a participação de todos, sem tomar para si o posto de “porta voz”.

Não apenas o discurso pede mudança. Ações e posturas aparentemente pouco importantes precisam ser reavaliadas. Por exemplo, se o professor/diretor é mais um membro da platéia, ele deve dividir o mesmo espaço com os outros e, assim, integrado ao grupo, afastar a imagem de um jurado sentado numa cadeira distante do coletivo, cujas apreciações são máximas inquestionáveis. Anula-se uma diferenciação hierárquica desnecessária que só causa inibição. Os alunos/atores passam a não se apresentar, unicamente, para o professor/diretor, mas sim, para todos ali reunidos. De certa maneira, esta atenção por parte do professor/diretor o desafia a cada encontro a desenvolver a percepção em relação a tudo o que ocorre na aula/ensaio, resultando num movimento pelo qual ele também está aprendendo.

Além da reflexão constante proporcionada pela presença da plateia ativa, os chamados protocolos de aula/ensaio funcionaram também como instrumentos de cunho reflexivo, nos quais os alunos/atores eram solicitados a articularem a experiência vivida na aula/ensaio com referências artísticas, teóricas e/ou pessoais. Desse modo, poderíamos constatar descobertas, levantando e analisando as qualidades e os problemas do processo. Os protocolos não deixaram de ser depoimentos escritos, algumas vezes acompanhados por músicas, vídeos ou até propostas de jogos, que documentavam nossa trajetória. A cada semana, um aluno/ator era convidado a documentar os encontros do período e, no primeiro encontro da semana seguinte, líamos e discutíamos o protocolo ao final da aula/ensaio. Os depoimentos dos alunos/atores que serão citados aqui foram retirados de protocolos.

Por fim, ratificamos que transparecem em nossas ações e em nosso discurso valores tais como: o estabelecimento de um ambiente em que todos os envolvidos possam se abrir para a experiência, a visão de a apreciação e a análise da cena teatral não são um privilegio de poucos e a crença na construção artística de caráter coletivo

3.3 O Processo

Como afirmamos no capítulo anterior, o que qualifica um processo como sendo de teatro documentário é a atenção atribuída aos dados de não-ficção e o trabalho a partir e sobre eles. A característica impele os envolvidos a uma postura analítica frente aos fenômenos observados. **Documentar algo adquire uma conotação investigativa, já que solicita do documentarista um olhar, compreendido aqui sinesteticamente, ou seja, um olhar com olhos, ouvidos, pele, narinas, para a realidade, tentando perceber, nela, dados que em si são metáforas para entendê-la de maneira mais ampla.** O termo *olhar* se associa ao posicionamento do sujeito sobre algo, a visão que extrapola os domínios do próprio olho.

*O olhar é o que define a intencionalidade e a finalidade da visão.
(AUMONT, 2004:59).*

Por isso, a descrição e a análise do processo dar-se-ão segundo a relação que tivemos (alunos/atores e professor/diretor) com os dados de não ficção e, conseqüentemente, com a realidade, ao longo de nossa trajetória, num constante exercício do olhar. Seguindo esse raciocínio, propusemos um caminho que vai da preparação para a coleta, até ao trabalho em cena com os dados de não ficção.

Antes do nosso primeiro encontro propriamente dito, pedimos aos alunos/atores que trouxessem algum produto de ficção (poesia, filmes, música, trecho de livros) que revelasse uma inquietação pessoal nas suas entrelinhas.

No dia da apresentação, cada aluno/ator simplesmente lia ou exibia o que tinha trazido. Não existia uma explicação anterior ou posterior sobre os motivos da escolha. Os outros alunos/atores após a apreciação discutiam o que era interessante na obra compartilhada.

Essa primeira atividade, além de despertar o aluno à reflexão sobre o que é o alvo do seu questionamento, antecipava duas constantes em nosso processo: como dizer, por meio do depoimento do outro, algo que para você tem significado e como sustentar um discurso pela elaboração artística, sem a justificativa verbal.

Como foi apontado no primeiro capítulo, toda obra de arte é um depoimento do artista sobre algo que o inquieta. Quando selecionamos determinado depoimento e o manifestamos por interesse pessoal, estamos nos apropriando dele e o transformamos em nosso. Encontrar sentido na voz do outro e manifestá-la como resposta a uma questão feita a nós mesmos é o primeiro passo para estimular o interesse à escuta de depoimentos.

Por outro lado, o depoimento em si não necessita de explicações para ser manifestado. Nesse aspecto, o papel do professor/diretor é fundamental na mediação. Em nosso caso, sempre que percebíamos a justificativa da escolha aflorar no discurso verbal do aluno/ator, dizíamos: “Deixe a obra falar por si. A Arte não tem legendas. Ouça as considerações do colega e reflita”.

Após a apresentação de todos, discutimos se havia algo em comum naquelas obras. Primeiramente, o grupo constatou que em termos formais o que foi trazido era marcadamente lírico (canções ou poesias). No que se refere à temática, o grupo concluiu que as dificuldades em lidar com a realidade, seja em termos afetivos ou profissionais, era a questão que se repetia.

As conclusões foram altamente reveladoras e já indicavam tanto ao grupo quanto ao professor, o caminho a ser seguido. Compreendemos que trabalhos simples como esse, além de estimularem o imaginário dos envolvidos, criam condições para que o coletivo e não apenas o professor/diretor decida sobre o que será comunicado. O que foi discutido não se tornou definitivamente nossa temática, pois é no decorrer do processo

que se descobre progressivamente o que nos interessa compartilhar com a platéia, resultado de toda nossa trajetória.

Depois dessa primeira conversa e diante da consciência do compromisso assumido por todos, demos início ao processo, trabalhando com algo que consideramos imprescindível: a exploração sensível da realidade e a transposição cênica dessa aventura.

3.3.1 Sobre a Preparação para Encontrar o Asfalto e as Calçadas ou A Exploração Sensível da Realidade

Dentro de um momento histórico em que somos bombardeados de informações e não temos tempo para digeri-las, abandonamos a percepção dos detalhes ou simplesmente optamos por nos acostumar com o dia-a-dia. Se, literalmente, compramos a máxima de que o tempo é dinheiro, não há espaço na vida do ser “produtivo” ao ócio da contemplação que leva às pequenas descobertas cotidianas. A melodia de uma voz, a textura de uma pele, o calor de um corpo, a música do alvorecer, as diferentes luminosidades das noites, o olhar de um animal, tudo passa despercebido e só a coisa bruta chega a nossa consciência. O cotidiano nos escapa pela automatização e nossos sentidos (audição, visão, olfato, paladar, tato), pouco solicitados, cada vez mais, emudecem.

Não nutrimos mais em nossa memória física as sensações das coisas, pessoas e/ou acontecimentos. Ficamos apenas com uma impressão sem cor, sem cheiro, sem musicalidade. Não documentamos nossa existência.

A própria educação não prioriza a capacidade seletiva e interpretativa dos sentidos e reduz o aprender à articulação de discursos verbais explicativos. Os educadores esquecem que a descoberta deixa de ser efetiva quando ocorre a dissociação entre corpo e mente. A experiência sensível, que é de ordem física, age sobre o imaginário, nutrindo-o e proporcionando respostas diferentes das que costumamos dar.

A exploração sensível da realidade passa a ser perigosa para a conservação da ordem vigente, pois ela nos apresenta um mundo outro, permeado de transformações e minúcias, levando-nos ao “**não habitar-se**”.

Suponhamos que se pudesse educar, ou não educar, uma criança, tomando como base a determinação

*de conservar-lhe os sentidos alertas e puros. Que se não lhe dessem dados, mas que os seus dados fossem apenas os imediatos. **Que ela não se habituassem.***

(LISPECTOR, 1994:242).

O habituar-se, a que tanto a escritora Clarice Lispector se refere como uma ação altamente alienante diante da realidade, impede a re-descoberta constante de nosso cotidiano. O convite a uma renovada percepção do que nos cerca é feito a todo instante pela própria natureza, mutável e dinâmica, assim como o homem e a sociedade.

Ousamos, então, afirmar que o não hábito se aproxima do conceito de estranhamento *brechtiano* à medida que, em ambos os casos, existe a solicitação ao indivíduo para olhar – entendido aqui como perspectiva – de modo diferente, a realidade.

Estranhar um processo ou um caráter significa inicialmente retirar desse processo ou caráter aquilo que é evidente, conhecido, manifesto, e provocar espanto e curiosidade diante dele. (BRECHT apud KOUDELA, 1991:106).

Por hábito nos acostumamos com as situações do jeito que elas são e não percebemos que elas *estão*. São necessários o espanto e o despertar da curiosidade para estranhar o conhecido e motivar a ação transformadora das pessoas em seu cotidiano. A partir do não habituar-se, caminhamos para o reconhecimento do que está mal, o posterior incômodo e, finalmente, para a ação necessária à mudança.

Num fragmento da peça didática *A exceção e a regra*, de Bertold Brecht, com tradução de Geir Campos, mais precisamente na fala final em que todos os atores se remetem à platéia, a negação ao hábito é associada ao estranhar:

Assim termina A história de uma viagem. Todos viram e ouviram. Viram o que sempre acontece Normalmente.

Mas por favor:

Estranhem o que não for estranho!

Não aceitem o que for habitual!

Procurem um remédio!

E nunca sigam a regra

Que está mal.

(BRECHT, 1977:103).

Brecht pede que os espectadores, ao depararem com o que acabaram de assistir, tenham uma atitude reflexiva e, para tanto, vejam com olhos não viciados os acontecimentos encenados, bem como a realidade que os cerca.

Numa proposta de documentação, a realidade é a fonte a ser investigada. Para que consigamos trabalhar com dados não ficcionais vindos dela de maneira menos literal e sem o imediatismo da estereotipia, necessitamos de uma preparação anterior que priorize o não habituar-se. Nossa escolha metodológica se pauta na proposição de jogos que prezem pelo desenvolvimento do aparato sensorial e conseqüente experimentação do mundo fenomenal. A partir desse mergulho nos libertaremos das amarras de um pretenso conhecimento sobre as coisas, percebendo-as como se fosse a primeira vez.

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul – que nem uma criança que você olha de ave. (BARROS, 1997: 21).

A partir da memória física dos alunos/atores, o resgate de sensações, requerido por nós em diversas propostas, solicita uma percepção mais acurada e atenta da realidade por parte deles.

O aquecimento, por esse ponto de vista, era importante para estabelecer a conexão com a realidade imediata e trazer ao corpo um estado de aguda percepção.

Começávamos sempre com um convite para que os participantes andassem, preenchendo os espaços vazios. Dentro dessa simples proposição, com o intuito de solicitar ainda mais o foco do grupo, indicávamos pontos de observação como a relação do próprio corpo com os outros corpos, ou a atenção à temperatura do ambiente e como ela interferia no andar de todos.

Em alguns momentos, pedíamos para que os alunos/atores parassem e notassem se os espaços estavam de fato preenchidos. Enquanto não alcançavam o objetivo do preenchimento, era certo que também não estavam inteiramente presentes naquele tempo/espaço. Queríamos ritualizar a chegada e, ao mesmo tempo, trazer os envolvidos ao “aqui e agora”, longe da interferência de outras questões.

O jogo de preencher os espaços vazios tornou-se recorrente em toda aula/ensaio, variando apenas de acordo com o que seria trabalhado no encontro. Assim, usávamos ritmos musicais para imprimir características ao andar, ou sugeríamos sensações físicas para a investigação de possibilidades corporais. Solicitávamos alongamentos em movimento, sempre propondo uma imagem ou um estímulo concreto para tanto (“Alongue-se como um gato, boceje com o corpo inteiro”). Preencher os espaços vazios

era o momento do encontro, cheio de possibilidade. Uma simples proposta, quando percebida como uma fonte de investigação, pode proporcionar inúmeras descobertas. Vale citar um trecho do protocolo do aluno/ator Zaqueu, que, logo no início do processo, percebeu a metáfora que se configurava no próprio jogo:

Andando pelo espaço... O espaço... Todas as aulas começam pelo espaço. O caminhar pelo espaço do teatro, de alguma maneira, leva-me a redimensionar o meu espaço interior. Um espaço pouco habitável no vaivém infrene de todos os dias... Ao caminhar conscientemente pelo espaço, sinto, por meio do meu corpo, a vibração de todas as coisas ao meu redor, numa espécie de comunhão com o visível e o invisível, o grito e o sussurro, o toque e o abraço, a emoção e a sensação... Entro e [re]aprendo todos os dias: 'Eu sou o meu espaço.

O jogo do preencher os espaços vazios levava-nos à próxima atividade, ainda imbuída do espírito de aquecimento, mas já com uma relação mais direta com o que seria abordado no ensaio, como podemos observar em outro depoimento de Zaqueu:

Depois, ainda andando pelo espaço, Soler nos pediu para chamar atenção do colega pelo seu nome, a única coisa que podíamos dizer, o nosso único recurso. O objetivo era fazê-lo atender ao chamado. Precisávamos conseguir que ele nos olhasse. Entretanto, o outro não podia nos responder, pelo contrário, deveria chamar o nome de outra pessoa ainda não envolvida no jogo. No final, chamávamos e não éramos ouvidos, ao mesmo tempo em que nos chamavam e não respondíamos. Soler nos deixou por algum tempo nesse estado. Minutos que se transformaram em horas na materialização do desencontro. Sentimos o abandono em meio à multidão; um abandono que se esconde na aparência de uma falsa presença, num asilo humano. Estávamos-nos preparando para os próximos jogos em que abordaríamos essa questão.

Já com o corpo e a mente envolvidos no tempo e na fisicalidade da aula/ensaio, partíamos para jogos que preparavam sensivelmente os alunos/atores para o encontro de nosso material de trabalho: os dados não ficcionais.

No começo do processo, trazíamos ou pedíamos para que fossem trazidas fotografias, trechos de depoimentos, reportagens, dados estatísticos a serem usados em jogos com o objetivo de motivar a reflexão sobre nossa relação sensível com o mundo.

Era também o momento para que conceitos fossem discutidos a partir da prática.

Extraídos diretamente das chamadas oficinas de orientação sugeridas por Viola Spolin²⁵, dois jogos foram escolhidos, tendo em comum o prezar pelo desenvolvimento da consciência sensorial. Iremos descrevê-los de maneira detalhada a título de exemplificação, principalmente no que se refere à natureza de questões feitas pelo professor/diretor à platéia de alunos/atores.

Começamos com o jogo da exploração dos sabores dos alimentos, no qual dividimos os alunos/atores em subgrupos. Cada elenco deveria escolher um alimento. Sentados de frente para a platéia, os jogadores são instruídos a sentirem o alimento em sua boca. O foco está em fisicalizar o alimento. Por meio de colocações, estimulávamos a exploração das propriedades físicas de tais alimentos: “Torne o alimento real, sinta sua temperatura, sua textura, sinta o alimento em contato com sua língua, com o céu da boca, com os dentes, sua consistência. Que energia é necessária para mastigar o alimento? Sinta o cheiro do alimento, engula o alimento”. Depois da apresentação, a platéia era convidada a avaliar se o alimento era quente ou frio; se era pastoso ou sólido, doce, amargo, ardido ou salgado. Por fim, perguntávamos que gosto era, avaliando se o foco da proposta fora alcançado e, principalmente, se os jogadores/atores haviam contado ou mostrado o alimento pré-definido, momento oportuno para que discutíssemos esses conceitos.

O “contar” e o “mostrar” são termos eficazes para esclarecer aos alunos/atores quando partimos da referência estereotipada deliberadamente trazida que será representada em cena (contar), ou do mergulho sensorial na proposta do jogo, numa integração de corpo e mente que resulta numa solução cênica mais orgânica (mostrar). Quando se parte de uma idéia de interpretação considerada adequada para solucionar determinado problema cênico, estamos “re-apresentando” algo visto e não permitimos que o jogo cênico aja sobre nós. Contar significa imitar aquilo que se considera certo, na tentativa de ser aprovado pela platéia. Envolvido com o problema cênico proposto, o aluno/ator tende a mostrar o que deseja a partir da vivência do próprio jogo/cena. Como observou, em protocolo, Fernanda:

Quando a Gi sentia o gosto de sorvete de limão, não existiam caras e bocas. Ela não representava que estava com o sorvete na boca. Ela apresentava a sensação de estar com um sorvete de limão na boca.

²⁵ SPOLIN, Viola . *Improvisação para o Teatro*. 4.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

Não queremos com isso ser extremistas, pois, de maneira proposital, podemos utilizar o “contar” em cena. Em nossa proposta de Teatro Documentário, no entanto, evitamos o contar, já que procuramos estimular o aluno a desenvolver a percepção sensível da realidade, para que ele “documente”, a partir de sua memória física, as sensações do encontro com os entrevistados (espacialidade de ambientes, contato humano, musicalidade da fala, cheiros, luminosidades) e, assim, na sala de aula/ensaio, isso seja compartilhado com os colegas num primeiro momento e, talvez, num segundo, com uma plateia estranha ao processo. “Mostrar” a experiência ganha a dimensão de entregar-se ao encontro sensivelmente e não ficar simplesmente com a impressão visual dos fatos.

Os fatos são sonoros, mas entre os fatos há um sussurro. É o sussurro o que me impressiona. (LISPECTOR, 1990:27).

O que há entre, ou melhor, a relação entre a coisa documentada e o documentarista interessou-nos muito mais que a representação mimética do fato.

Depois da discussão rápida dos conceitos “mostrar” e “contar”, propusemos aos alunos/atores o jogo do “O que estou vendo”. Ainda em subgrupos, cada elenco de jogadores era instruído a escolher um esporte. Cada grupo vai para o espaço de jogo e permanece sentado de frente para a plateia, que desconhece o esporte escolhido. Pedimos aos jogadores que o assistissem e continuamos lançando instruções que auxiliassem na conservação do foco e no resgate da memória sensível dos participantes: “Veja o esporte, o foco está em ver o jogo, visualize a equipe de esportistas desse jogo, visualize as cores das roupas dos jogadores, acompanhe a movimentação dos jogadores, visualize os objetos existentes no jogo, veja as cores desses objetos, reaja ao que está acontecendo nesse jogo” etc. Permanecíamos nas provocações até que os jogadores tivessem conseguido fisicalizar o esporte.

Em roda, constatamos, em seguida, como não nos concentramos nas minúcias visuais que qualquer apreciação dessa natureza nos oferece. Novamente, instigamos uma atitude de estranheza àquilo que nos é habitual.

Estávamos agora preparados para o primeiro encontro com dados não ficcionais. Não por acaso, escolhemos fotografias de origem jornalística, testemunhos de acontecimentos. A imagem não seria mais fisicalizada, ela estaria diante de nós. Para

isso, dividimos novamente os jogadores em subgrupos que, por sua vez, receberam cada qual uma fotografia diferente da do outro.

Cada subgrupo era convidado a entender a imagem sem o auxílio de legendas e, depois, criar uma seqüência de sons capaz de trazer a sensação do acontecimento captado na imagem. A primeira era a foto das cabeças decepadas expostas do bando de Lampião; a segunda, uma mulher árabe enfrentando militares israelenses e, a terceira, cardeais no enterro do Papa João Paulo II, tendo as batinas sacudidas pela ação do vento. Enquanto a platéia permanecia de olhos vendados e de costas para o espaço do jogo, os alunos/atores emitiam os sons, explorando, inclusive, posicionamentos espaciais diferentes. Após a apresentação, abrimos para avaliação da platéia que desconhecia a foto alvo da exploração, lançando questões tais como: “Vocês visualizaram com os sons?”; “Quais as sensações associadas à imagem?”; “Os sons contaram ou mostraram a imagem?”; “Qual a diferença nas documentações?” Na conversa em roda, percebemos que os sons considerados mais interessantes não eram os que imitavam a situação. Por exemplo, a situação de resistência da mulher árabe foi marcada por um som persistente de pés sendo batidos no chão em meio a palmas. Um ruído estranho tentando resistir à sonoridade dominante. A aluna/atriz Fernanda, no seu protocolo, constatou algo que se tornou uma das maiores preocupações no processo e que, de certa forma, influenciou as propostas subseqüentes:

Trazer as sensações das imagens por sons foi uma maneira de entendê-las melhor. Ouvir a imagem. É engraçado perceber nossa dificuldade de avaliar o que vimos. Num mundo de estímulos visuais, aprendemos a ignorar o olhar. Olhamos as coisas apressadamente, superficialmente, e ficamos muitas vezes viciados numa primeira leitura sem conseguir enxergar. Ouvir, nos fez ver!

Proposições como essa receberam destaque durante a trajetória, e tiveram como referência o trabalho desenvolvido pelo grupo INERTE²⁶ (Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral), sob a coordenação de Flávio Desgranges, em especial no que concerne ao que ele chama de ensaios preparatórios. Por mais que o estudo do grupo se centralize na recepção teatral, ao procurar “compreender e refletir acerca da atividade do espectador em sua relação com a obra teatral”²⁷, fizemos algumas aproximações e as tomamos como pilar de nossas preparações para o trabalho em cena com dados de não ficção. Objetivávamos com elas sensibilizar os alunos/atores e fornecer um vetor de

²⁶ Participo deste grupo desde 2005.

²⁷ Fragmento extraído de texto teórico, escrito por Flavio Desgranges, em 2006, presente em programa entregue pelo INERTE em suas apresentações.

análise para que qualquer investigação cênica, principalmente a dos dados não ficcionais, não se perdesse em “achismos”. A prioridade era despertar os sentidos para uma percepção menos viciada sobre as coisas.

Essa estrutura de ensaio/aula permaneceu em todo processo, variando apenas a quantidade de jogos propostos e aquilo que dentre os conteúdos pertinentes à linguagem teatral iríamos abordar para que os alunos/atores investigassem novas possibilidades discursivas.

No primeiro mês, os encontros encaminharam-se na exploração de dados de não ficção variados, e na expectativa de termos um alvo para a documentação.

Foi nesse período, a partir de um dado de não ficção, mais especificamente uma fotografia, que nosso caminhar ganhou ainda mais motivo de existir.

Em determinada aula/ensaio, os alunos/atores tiveram que trazer notícias escritas de jornais. O objetivo era exercitar outras maneiras de contá-las sem perder o caráter jornalístico, ou seja, de documentação dos acontecimentos. Depois de um aquecimento marcado pela construção de imagens corporais das ações que estariam explicitadas na notícia, a turma foi dividida em três subgrupos: o primeiro tinha a tarefa de contar a notícia apenas por meio de ações que não estavam presentes no texto; o segundo, por meio de blablação²⁸ e o último, como surdos que não dominavam a linguagem oral. Na discussão posterior às apresentações, o grupo chegou à conclusão de que o contar a notícia com ações diferentes daquelas que estavam no texto causou uma dificuldade propulsora de descobertas. A ação não correspondente ao texto deveria manifestar o que ali estava documentado. A metáfora, então, se fez presente. O choro de uma mãe que perdeu o filho numa briga de gangues na favela foi teatralizado pelo uso de um conta-gotas do qual caía água a cada suspiro da jogadora no papel de mãe. Como seria fazer o mesmo diante da imagem fotográfica que guarda com o objeto/ação fotografado uma relação de semelhança?

A questão fez que pedíssemos aos alunos/atores que trouxessem, na aula/ensaio seguinte, imagens fotográficas de cunho jornalístico. O jogo principal consistia em comunicar a imagem numa cena por meio da articulação de ações diferentes das retratadas. Sons poderiam ser usados. Novamente, solicitávamos uma atitude de

²⁸ Sons que substituem as palavras reconhecíveis, forçando os alunos/atores a estabelecerem uma comunicação mais física e menos verbal.

estranheza em relação ao material trazido, que fosse detonadora de um olhar que não se contenta com a reprodução, um olhar produtivo. Entre as várias imagens levadas, uma delas chamou a atenção de todos: a de um adolescente sentado numa calçada, tocando sanfona, com homens de terno passando no fundo.

O grupo que partiu dessa fotografia elaborou uma cena onde três pessoas executavam tarefas ligadas à vida de escritório, enquanto um quarto elemento tentava, inutilmente, abanando as mãos, chamar a atenção dos outros. Ao som de um “fem-fom” (onomatopéia que lembra a sonoridade de uma sanfona), a movimentação das mãos, que começava de maneira bem ampla, ia diminuindo à medida que o desprezo dos outros jogadores persistia. Além de conseguir trazer a sensação do fole da sanfona à movimentação das mãos, o grupo construiu uma cena a partir de uma regra simples decidida por todos: os três jogadores que executavam as ações ligadas à rotina de escritório não podiam ver o jogador que abanava as mãos. A vivência concreta evitava a representação do desprezo. Os jogadores saíam de uma pseudo-resposta corporal adequada, para encontrarem, a partir de uma regra, algo que levaria a sensação física de desprezo. Por sua vez, o jogador que abanava as mãos tinha estímulos concretos para relacionar-se com a situação. Ainda estávamos utilizando os dados de realidade como estímulos para a elaboração de cenas. A materialidade física desse dado, no caso, a imagem fotográfica projetada, ainda não se apresenta na construção discursiva.

Depois de apresentada a fotografia, foi relatado que se tratava de um menino de origem romena que tocava uma sanfona desafinada em lugares diferentes do centro velho de São Paulo, como meio de subsistência.

O resultado da experiência motivou uma discussão frutífera. Chegou-se à idéia de que existem pessoas invisíveis, ou melhor, que nosso olhar “invisibiliza” determinadas pessoas. O mais contraditório é quando o indivíduo tenta, por necessidade de trabalho (como o menino da foto), na rua, atrair a atenção dos transeuntes. Para ele, não passar despercebido é uma questão de sobrevivência. Não seria essa uma metáfora de um valor tão *disseminado* no atual momento histórico: ser percebido a qualquer preço? A visibilidade pretendida passa a ser confundida com a tentativa de ter a imagem projetada na mídia, por sua vez, sinônimo equivocado de sucesso. Ao mesmo tempo, a crítica também se aplicaria às pessoas absortas numa rotina guiada pelo trabalho, não tendo tempo para a observação livre e descomprometida que traz poesia ao dia-a-dia. Em outra aula/ensaio, motivada pela discussão, Lili leu uma crônica, assinada por Augusto Boal e intitulada “Marias do Brasil”, sobre um grupo de teatro formado por domésticas, todas chamadas Maria. Nela, o autor relata que uma das integrantes confidenciou a ele que, no palco, finalmente, tinha-se sentido “visível”. A patroa, na platéia, a vira como “pessoa”, e não como apenas uma doméstica.

Na verdade, as colocações e o texto trazido eram respostas positivas ao encaminhamento do processo. A crítica ao hábito, ao olhar viciado, saiu da sala de aula/ensaio e contaminou o cotidiano das pessoas envolvidas, ao virar alvo das inquietações de todos.

Entretanto, foram as palavras de uma atriz/aluna (Giselle) que possibilitaram um encaminhamento novo à discussão. O fato de o menino romeno não ter a percepção da desafinação de seu instrumento soava-lhe como falta de autocrítica à sua produção artística, sem que houvesse uma perspectiva de mudança para aquela, digamos, alienação. Nesse momento, também indagava se o mesmo não estaria acontecendo com ela. No protocolo de Uidi, há um comentário de Giselle transcrito:

O menino começou pequeno, tocando... Hoje ele cresceu e continua na mesma...tocando...Sabe? Podia ser qualquer um... podia ser eu!

A associação que Giselle fez com seu momento de vida se aplicava também aos outros integrantes do grupo, vestibulandos e recém ingressantes em cursos superiores.

Mesmo Zaqueu, já graduado, questionava sua inserção profissional e temia a incerteza de um futuro numa carreira artística, para ele nova e instável. Não era um personagem ficcional, mas o índice de uma pessoa real manifestado no registro. Logo, a identificação ganhava ainda mais força, assumida como “compaixão” pelo outro.

Quando perguntamos o que seria uma vida “desafinada”, o grupo foi unânime em dizer que seria uma vida sem poesia. Mas não existiria poesia na “desafinação” de um menino romeno prostrado na calçada da vida, à margem do caminho/rua? Não era a ocasião para ouvir uma resposta imediata desprovida do sentir, logo, de sentido. O processo poderia ser mais efetivo nessa tarefa.

O momento se apresentava propício para o convite à pesquisa pelas ruas, observando, conhecendo e conversando com possíveis alvos de nossa documentação. Foi de Natalia a proposta de coletar depoimentos de indivíduos que trabalhavam nas ruas e necessitavam de alguma maneira da atenção daqueles que ali circulavam. O coletivo se interessou e combinamos, para a semana seguinte, o primeiro encontro com o asfalto e as calçadas.

Restava uma aula/ensaio antes da ida, tempo necessário para que propuséssemos jogos no intuito de estimular nos alunos/atores, agora também documentaristas, um olhar mais sensível sobre o ambiente.

O trabalho, para tanto, foi focalizado no objetivo de tornar físico um ambiente em cena. Assim, o andar preenchendo os espaços vazios foi modificado pela proposição de estímulos tais como: andar sobre uma chapa quente que vai progressivamente esquentando, andar no meio de areia movediça, andar com cuidado sobre uma fina camada de gelo. Instruíamos para a percepção física da temperatura e textura da superfície pisada. Na seqüência, sugerimos que, ao ouvir-se o som de palmas, o ambiente como um todo se transformasse numa praia num final de tarde de outono. Foi solicitada a visualização e, a partir dela, a fisicalização. Atentamos para o resgate do cheiro de maresia, para a percepção tátil do vento, da luminosidade, da intensidade dos raios solares, dos sons das ondas do mar.

Depois da proposta em conjunto, dividimos novamente a turma/elenco em dois subgrupos. Cada qual recebia uma descrição objetiva de um ambiente (grupo 1: um campo verdejante com vários pássaros num final de tarde de outono; grupo 2: destroços de um prédio destruído por um bombardeio numa tarde quente de verão). Revezando

entre o papel de platéia e o de elenco, um grupo iria ao fundo da sala e, ao sinal do professor/diretor, andaria até a frente da platéia, fisicalizando em seu caminhar o ambiente descrito no papel e não lido pelo outro grupo. Novamente, além da visão, o tato (pisar na superfície do ambiente), olfato, audição e até o paladar (“Que gosto vem à boca, ao se estar nesse ambiente?”) foram estimulados por meio das instruções do professor/diretor. Após a apresentação, a platéia comentava o que vira. Ao final, colocamos a seguinte questão: “Existe dificuldade em resgatar as sensações físicas de ambientes? Por quê?”

Entre tantos comentários, o de Fernanda, que também é estudante de jornalismo, nos pareceu muito pertinente:

Eu acho que estamos muitos presos à visão. Não enxergamos o mundo pelo olfato, tato ou paladar.

O trecho revela o questionamento do grupo sobre a ultra exposição às imagens pela qual passamos em nosso dia-a-dia. O fenômeno a que a visão seja cada vez mais solicitada em detrimento dos outros sentidos. Acresce-se, ainda, o fato de a reprodução contínua e descartável de tais imagens não estimular o exercício de um olhar menos ingênuo. Como mercadorias, consumimos as imagens sem degluti-las.

Cada subgrupo, depois da conversa em roda, foi convidado a descrever, no papel, as sensações das ruas do centro velho de São Paulo. Em seguida, trocaram as anotações, a fim de partirem do que o outro escrevera e montarem uma cena. O barulho, o tumulto e o risco de assalto estavam presentes em ambas.

Em meio ao debate sobre como na elaboração cênica produzida associamos os espaços públicos ao medo e ao caos urbano, algo foi constatado. Pelo menos quatro pessoas do grupo não conheciam o centro velho, mesmo sendo paulistanas. Dentre elas, duas nunca tinham andado em transportes coletivos. No máximo tinham passado de carro por entre as ruas “perigosas” dos arredores da Praça da Sé.

A escolha por se locomover apenas dentro de carros fechados num mundo paralelo de ar condicionado representa um movimento de privatização do espaço público, assim como outras atitudes cotidianas - pular a poltrona da sala de cinema para evitar ficar do lado de um desconhecido, por exemplo.

Para nós, acostumados na adolescência a comprar discos na região da Sé, aquilo adquiriu um tom surreal. Deparamos com nossos preconceitos diante da diferença e, ao mesmo tempo, percebemos que uma prática de teatro documentário trazia, no seu bojo, a possibilidade de encontro com o espaço público. As classes mais altas tomam para si a bandeira da salvação das classes desfavorecidas como se apenas os pobres precisassem de auxílio. Porém, a pseudo-liberdade que o poder de consumo suscita nos coloca nas prisões dos condomínios fechados, das grades das escolas, lojas e bancos, do temor do seqüestro ou do assalto. O medo passa a ser a contrapartida social da classe dominante. Uma frase atribuída a Bertold Brecht resume a contradição: “Está chegando um tempo nefasto no qual as crianças pobres morrerão nos braços da fome e as ricas nos braços das famintas.” O simples fato de sair às ruas do centro velho de São Paulo e se locomover por meio de transporte coletivo se tornou muito significativo para aquelas pessoas.

O perigo, palavra tão utilizada na discussão que sucedeu a cena, estava no entregar-se à experiência com o desconhecido, pois, como a personagem Mrs. Dalloway, do livro homônimo de Virginia Woolf, é difícil constatar que “*sempre sentiria que era muito, muito perigoso viver, por um só dia que fosse.*” Aproveitamos o fato de ter uma viagem agendada na semana seguinte para pedirmos aos alunos/atores que fossem às ruas do centro sem nossa presença. Obviamente, todos eram maiores de idade e alguns conheciam muito bem a região. Queríamos, ao voltar ter o prazer da documentação de algo que não tínhamos presenciado. Seria também nossa primeira avaliação de como o processo se encaminhava. Optamos pelo perigo.

Depois de uma semana nos reencontramos na sala de aula/ensaio. Estávamos sedentos por compartilhar a vivência das primeiras entrevistas. Para evitar que a articulação verbal dominasse o encontro, a *blablação* foi usada como recurso desde o aquecimento. Músicas embalavam o caminhar, preenchendo os espaços vazios, com o objetivo de que a sensação do som contaminasse a ação de andar, sem que houvesse uma dança. A intenção, que nascera do corpo, foi para a voz e todos passaram a cantar a música *blablando*.

Os jogos seguintes ainda tinham no *blablar* seu foco. Em duplas, cada integrante deveria contar uma história, blablendo o que lhe ocorrera recentemente e verificar, após isso, se a comunicação tinha sido eficaz.

Divididos em três grupos, agora, a turma/elenco foi convidada a construir uma cena, objetivando vender um produto por meio da blablação. Entretanto, o produto era um profissional. Propositamente, a idéia de coisificar uma pessoa estava presente. Após as apresentações, em meio às risadas, o binômio “trabalho – alienação” foi amplamente discutido. Novo jogo: apresentar um dos entrevistados, recorrendo ainda à blablação, sem transformá-lo num produto. Em uma cena construída sobre uma estátua-viva, um coro de atores, posicionado em linha reta, tal qual um muro, entoava ruídos característicos das ruas movimentadas do Centro. Em determinado momento, o muro se rompia. Silêncio. Ao fundo, um jogador, como estátua-viva, mexia-se lentamente. Assim que terminou a sutil movimentação, o muro novamente se constituiu e junto com ele o silêncio deu espaço aos ruídos.

Em roda, a platéia concluiu que o muro talvez fosse a primeira impressão que a turma/elenco tivera antes da, digamos, pesquisa de campo: ruas que se resumiam ao seu barulho. Mas, em meio ao caos, existe o humano. A sensação documentada pautava-se no impacto das estátuas–vivas, com sua movimentação que rompe a turbulência do dia-a-dia e desperta nossa atenção, remetendo-nos a outro tempo espaço.

Agora, podíamos, tomando as cenas, discutir sobre as pessoas entrevistadas. Impressões, frases marcantes, episódios engraçados.

Na conversa, as pessoas que já conheciam o centro velho estavam tão impactadas quanto as que nunca tinham sequer ido de carro à região. Agora, os sons, os cheiros, a espacialidade, a temperatura também eram entendidos como discursos, plenos de significado. O impacto da não ficção, quando observada sensivelmente, era de outra natureza, pois estávamos diante não de uma elaboração simbólica, mas de uma fonte primária que pedia para ser descortinada de sua aparente monossemia. Num trecho do protocolo de Zaqueu, é explicitada a consciência do porquê dos jogos propostos em relação a um trabalho com a não ficção:

Chegamos, após deliciosas risadas, à lastimável condição do homem: ‘coisa’, ‘produto’. E sua alma, seus sentimentos? Vimo-nos, então, à beira de um abismo: ao entrevistarmos as pessoas escolhidas no decorrer de nosso processo, temos de tomar muito cuidado para não ‘coisificá-las’ também, descartando-as após tudo terminado. E como fazer isso? Novo jogo teatral: ‘apresentar’ um possível entrevistado sem fazer dele um produto, uma ‘coisa’. Decidimo-nos, então, pela ‘cigana’ por muitas razões: preconceito, misticismo, história, cultura... O outro grupo apresentou uma

‘estátua-viva’... Como é inesperado e delicado o terreno no qual estamos pisando, fascinados, este semestre. Particularmente, confesso meu medo... Sinto que a ficção é mais segura, cômoda, ainda que nela se descortinem os labirintos caóticos da existência humana... Não sei, tenho medo e me acovardo. O teatro documentário parece-me um punhal, uma lança, estocando o coração do homem caído, dilacerado... A realidade do documentário é de outra natureza, porque palpita, freme, contorce-se, fulmina...

Isso não significa que visões estereotipadas tinham se dissipado. O professor/diretor deve ficar atento para que as conquistas não encubram possíveis distorções que podem reverberar na própria cena. A consciência dos próprios preconceitos que se manifestam implicitamente nos discursos é o começo para a posterior desconstrução deles. Felizmente, nossa atenção sempre esteve voltada para isso. No protocolo anterior ao do Zaqueu, Karina, por meio de depoimentos dos outros alunos/atores, tenta manifestar o impacto da ida ao centro de São Paulo:

“Dois dias de muito trabalho, de muita experiência, de muitas surpresas, de muitos sentimentos”.

“O grupo todo foi ao centro da cidade entrevistar e conversar com algumas pessoas. O resultado foi maravilhoso”.

“E aqui FICA o que FICOU para cada um de nos nesses dois curiosos dias no centro de São Paulo: depoimentos...”

“O centro da cidade, a rua da urbe pareceu-me sempre amedrontadora: depois de nossas buscas, meu olhar mudou: Ficou mais limpo, não mais poético: mais limpo, poesia simples e limpa”. (Zaqueu)

“Hoje, como nunca, tenho a certeza de que não sou tudo, mas que faço parte de tudo; todas as pessoas, todas as vidas são ‘riquíssimas’. Ricas em sentimentos, poesia. Pude enxergar nessas pessoas, carentes de atenção como somos o que não somos e não queremos ser o que somos. Enfim, o mais interessante foi ter enxergado quem eu não enxergaria. Cruel, não?” (Giselle)

“Carência x Inteligência x Poesia”. (Felipe)

“O que ficou para mim foi a frase do outro, os olhos pedindo atenção e conversa, contrastando com o orgulho de um homem que deixou de acreditar”. (Fernanda)

“Só agora percebi que há poesia em todo lugar. No colorido e no ofuscado, na purpurina e nos pregos, no riso e no pranto. Impressionei-me tanto, ao ver pessoas tão simples e tão completas... Com uma alegria que chega a ser invejável, com uma sabedoria incomparável, e o mais marcante: Com uma vida cheia de buracos, farpas, arranhões... Mas mesmo assim, mesmo depois de tanta dor, o sorriso e a pureza ainda reinam, na alma e na face dessas pessoas. Como diria Cazuza: ‘Os ignorantes são mais felizes. Eles não sabem quando vão morrer’”. (Lili)

“Quem me dera se eu fosse o pó da estrada e que os pais dos pobres me estivessem pisando...

Quem me dera que eu fosse os rios que correm e as lavadeiras estivessem a minha beira...

Quem me dera que eu fosse os choupos à margem do rio e tivesse só o céu por cima e a água por baixo.

Quem me dera que eu fosse o burro do moleiro e que ele me batesse e me estimasse. Antes isso ao que atravessa a vida olhando para trás de si e tende à pena... (Alberto Caeiro)”. (Natalia)

“O que mais me marcou nos dois dias no vale do Anhangabaú foi o olhar e a força de vida destas pessoas”. (Uidi)

Os depoimentos trazem o despertar para a poesia que seria mais tarde a tônica da encenação articulada pelo grupo. Porém, ainda existia uma postura quase classista, ao olhar para os entrevistados como pessoas carentes, ávidas por atenção. Mas não estaríamos todos inseridos numa sociedade caracterizada pela ode à comunicação mediada pela máquina, em detrimento do encontro físico, olho no olho? O tempo acelerado das novas tecnologias de comunicação contaminou o nosso ritmo de tal maneira que não há espaço para o ato simples e descomprometido de conversar. Essa necessidade estaria ligada apenas a uma classe social? Se o falar de maneira descompassada é sinônimo de carência, a atitude de incômodo não revela a

incapacidade de ouvir o diferente?²⁹ Optamos por reservar para o encontro seguinte, práticas que colocassem em cheque algumas observações expostas nos depoimentos coletados.

No aquecimento, propusemos um alongamento que poderia ser realizado com a emissão de palavras, frases ou até ruídos que, de alguma maneira, os alunos/atores quisessem exteriorizar. Uma das instruções era de que a concentração estaria no ato de alongar-se e na fala pessoal emitida. Mais tarde, em roda, quando conversamos sobre a prática, Uidi pontuou que a voz do outro a nos interromper incomodava demais. Não foi preciso interferência do professor/diretor; Felipe conseguiu fazer a associação, relatando que tivera o mesmo incômodo em algumas entrevistas. Karina complementou, dizendo que eles não tinham tido paciência de ouvir o outro. Segundo ela, a pessoa, muitas vezes, falava sobre outras coisas além do que fora perguntado. Ao ser questionada pelo professor/diretor sobre se não haveria a possibilidade de se surpreender com o que não fora alvo de nossa curiosidade, Karina disse: “Não sei, eu não escutei”. O silêncio da turma, depois da resposta, dizia o que havia para ser dito.

Nas propostas posteriores, continuamos com a mesma abordagem: a investigação das metáforas que o ato do não ouvir revela. Em continuação ao aquecimento, pedimos que, ao andar pelo espaço, o aluno/ator tivesse que chamar a atenção do outro pelo nome. Focados em chamar, os jogadores, quando solicitados, não atendiam ao pedido do outro. Zaqueu, em um protocolo, relaciona, pela vivência no jogo, a não escuta ao abandono do outro:

Depois, andando pelo espaço, tínhamos que chamar a atenção do outro pelo seu nome, a única coisa que podíamos dizer, o nosso único recurso. Vimos, materializado, o abandono em meio à multidão; um abandono que se esconde na aparência de uma falsa presença, num asilo humano.

Progressivamente, mudávamos as instruções. O chamar atenção agora seria feito por um gesto, um som e, finalmente, por uma ação. Depois da experimentação, foi pedido que, em duplas, fossem elaboradas esculturas corporais. A cada apresentação, fazíamos a seguinte pergunta para platéia: “O que vocês estão ouvindo?”)

²⁹ No capítulo quarto tais questões e que

nento montagem, uma cena que retoma

Diante da indagação, começou uma discussão sobre o escutar por inteiro. Uma torção corporal, por exemplo, no contexto, começou a ser entendida como um grito. A observação dos detalhes físicos e de como podemos associá-los a sons fez que o grupo concluísse que escutar o outro era perceber que o corpo, como um todo, diz.

A documentação também passa pelas entrelinhas. Na linguagem cinematográfica, ao enquadrarmos em *close*, recortamos o espaço e nos aproximamos do objeto filmado de tal forma que chamamos à percepção detalhes mínimos. Ao invés de trabalharmos com o que seria o *close* dentro da linguagem teatral, nossa preocupação recaiu sobre o olhar em *close* do aluno/ator, entendido, nesse raciocínio, como o despertar para a observação acurada do pormenor em toda sua grandeza. Então, quais foram as palavras pronunciadas por aquelas pessoas que diziam algo além do que era dito?

A questão colocada serviu de mote a um momento delicado do processo. Devíamos escolher os alvos de nossa documentação. Dividimos a turma/elenco em dois grupos. Cada um deveria escolher três pessoas entrevistadas. Em cena, o desafio era trazer uma imagem corporal da pessoa escolhida e uma frase reveladora, título da escultura humana, que seria dita por outra pessoa do elenco. Devíamos ouvir do corpo algo que era diferente do que a frase dizia.

Tivemos a seguinte seleção:

Grupo 1:

– Zá, Zilda Pietar, estátua-viva, 52 anos. Vive no centro de São Paulo, na Avenida 9 de Julho, num apartamento, com seus quatro filhos, todos artistas. O mais velho, 21 anos, também é estátua-viva. Foi entrevistada quando desempenhava o papel de bruxa, que, ao se mexer, gargalhava. Imagem corporal: ombros sutilmente caídos e o olhar para o horizonte. Frase: “Eu só sou gargalhada”.

– João, um homem de meia-idade, trabalha como plaqueiro há 15 anos na Rua Barão de Itapetininga. Vive com a mulher no centro da cidade de São Paulo. Já trabalhou como eletricitista, encanador e mecânico. Adora ler e jogar palavra-cruzada. Por ter experiência na atividade de plaqueiro, tinha um posto mais privilegiado: ficava parado num ponto com uma placa nas mãos, indicando aos clientes o local da loja anunciada. Imagem corporal: alguém sentado de maneira desleixada, com pouco tônus corporal. Frase: “A gente encaminha as pessoas”.

– Menino Romeno (o menino da imagem fotográfica trabalhada em aula/ensaio): Imagem corporal: alguém com uma expressão de dúvida. Frase: “Conheço sim, ele toca lá no vale do Anhangabaú”.

Grupo 2:

– Tânia, uma jovem chilena de vinte e cinco anos. Estava no Brasil há 5 anos e conservava um sotaque característico. Quando entrevistada, estava vestida de anjo prateado, seu principal personagem. Tem um filho com 4 anos, Israel. Trabalha no largo São Bento e em frente ao Teatro Municipal, como estátua-viva. Imagem corporal: mão estendida como se estivesse pegando uma moeda. Frase: “Eu sou um anjo”.

– Paulo, um jovem de 18 anos, vestia uma placa; era plaqueiro, chamado, portanto, de homem-sanduíche, destino dos iniciantes naquela profissão. Vivia numa pousada no centro velho. Imagem corporal: corpo retraído, com as mãos tampando o rosto. Frase: “Eu sou normal”.

– Menino Romeno. Imagem corporal: alguém entrevistando uma pessoa. Frase: “Fem-fom” (onomatopéia do som de sanfona).

Ambos os grupos escolheram entrevistados de mesma profissão: estátuas-vivas, homens-placas e o próprio menino romeno. Coincidência? A conversa na aula/ensaio anterior problematizou critérios de escolha e vontades dos integrantes, ou seja, houve uma reflexão anterior que os levou a um consenso. A condução contribuiu para isso, já que em nenhum momento foi despertado o clima de votação e disputa por gostos meramente pessoais.

Os discursos de duas profissionais que trabalhavam como estátuas-vivas, Zá e Tânia, marcados por questionamentos sobre as dificuldades de trabalho com arte, principalmente nas ruas (elas consideravam o trabalho como estátuas-vivas uma opção pelo fazer artístico), dialogavam com as aflições daqueles formando em teatro. Os homens-placa, João e Paulo, fascinaram a turma/elenco com um universo profissional pouco conhecido. A surpresa estava na escolha do menino romeno. A imagem fotográfica trabalhada pelo grupo e a posterior discussão tinham marcado tanto que, nas entrevistas, uma pergunta era recorrente: “Você conhece um menino romeno que toca sanfona aqui no Centro?”. As informações desencontradas sobre a figura dele (“Ah, ele tem mais ou menos 8 anos”; “Ele é jovenzinho. Deve ter 16 anos. Pode trabalhar!”) causaram risos, mas mostraram também como as várias opiniões sobre uma mesma pessoa nunca darão conta do que ela é, pensamento este importante para quem pretende documentar vidas.

A proposta de jogo, por sua vez, fez que se priorizasse a oposição. Já pretendíamos, com esse procedimento, que o foco de análise do discurso das pessoas documentadas estivesse na busca das contradições presentes nele. Com a conversa que se seguiu, o grupo concordou em investir neste caminho.

O coletivo, assim, decidiu entrevistar as duas estátuas-vivas e os dois homens-placa, além de procurar o menino romeno sistematicamente com idas ao centro, organizado a cada semana.

Agora, com os depoentes escolhidos, havia a necessidade de, munidos de câmeras de vídeo e máquinas fotográficas, marcarmos um encontro com cada um deles.

3.3.2 Detalhes Tão Pequenos de Nós Dois ou Diante dos Depoimentos Coletados

Fernanda e Natália ficaram responsáveis por estabelecer o contato com os entrevistados e, com o auxílio de todos, encontrarem cinegrafistas e material para gravação (iluminação, microfones). Assim, tivemos o apoio de Leandro, estudante de Rádio e Televisão, e de Antônio Carlos, produtor de vídeo, formado em Publicidade e Propaganda. Este nos auxiliou, inclusive, na edição das imagens captadas.

Os depoimentos foram coletados em momentos diferentes, com a presença de praticamente todo o grupo. Nossa metodologia de trabalho consistia em desenvolver cenas de cada núcleo (nomeamos núcleo estátuas, núcleo placas, núcleo menino romeno) à medida que conseguíamos o material. Inúmeras vezes, um mesmo jogo

proposto para o trabalho com os dados relativos a um núcleo era aproveitado na semana seguinte para outro.

| Dois Momentos de coleta de depoimentos

O bate-papo descomprometido em nosso primeiro contato com os depoentes serviu para estabelecermos uma comunicação direta, sem formalidades. Entretanto, agora, precisávamos de algo mais esquematizado.

Dentre os dados de não ficção que mais alimentam um processo de teatro documentário, os depoimentos ocupam um lugar de destaque por fornecerem parte do material textual para a cena.

Para compreendermos melhor o que chamamos de depoimento, faremos uma distinção entre ele e a entrevista. Toda entrevista tem como característica uma pesquisa prévia e um roteiro de perguntas que giram em torno do interesse do entrevistador. No depoimento, mesmo havendo uma preparação anterior, o que interessa é o fluxo de pensamento do depoente. Prioriza-se a palavra do outro, e a capacidade de ouvir de quem colhe o depoimento é requerida, para que o simples interesse desperte no depoente a vontade de compartilhar a experiência relatada. A pergunta serve de estímulo e o que seria o assunto principal dá margem para outro muito mais interessante e enriquecedor. O roteiro é menos fixo e é re-elaborado a partir do que está sendo dito. Na narrativa de um depoente, a memória é como um novelo de lã, pois basta puxar um fio.

Em nosso caso, conversamos muito sobre quais seriam as perguntas que conduziram os depoimentos. Aachamos que, ao invés de termos as proposições feitas e reproduzi-las, iríamos eleger assuntos. Conforme o andamento da conversa, indagaríamos sobre:

- 1 – O conceito de si (“Como você se define?”).
- 2 – O conceito de trabalho (“Você consegue explicar para nós como é sua profissão?”).
- 3 – A visibilidade ou invisibilidade das pessoas (“Nas ruas, com seu trabalho, você se sente visível?”).
- 4 – O menino romeno (“Você conhece o menino romeno que toca sanfona nas ruas do Centro velho?”).

Por meio das respostas, novos interesses impulsionavam questões ainda não formuladas, num verdadeiro diálogo no qual se prioriza a voz do outro. O recolher depoimentos torna-se um ato de forte caráter pedagógico, já que exercita o ouvir e o olhar a diferença sem que transformemos a conversa num festival de perguntas. O individualismo cede espaço à generosidade de quem realmente quer embarcar na experiência do outro, agora compartilhada; render-se à história e não protagonizar o encontro.

A dificuldade na empreitada já tinha aparecido anteriormente e se fez presente nas gravações. Por vezes, a linha de raciocínio do depoente era interrompida pela simples necessidade de fazer uma pergunta considerada criativa e mostrar com isso uma pretensa atenção. Ao assistirmos à primeira gravação, muito se falou sobre isso. Flagramos, no registro, esses instantes e, no decorrer do processo, ao nos alimentarmos com a riqueza dos depoimentos nos jogos realizados, fomos aprendendo a ceder à melodia de uma voz ou à força das palavras.

Em seu protocolo final, Uidi centraliza a capacidade de ouvir o outro como maior conquista do processo:

O mais importante de tudo, sem dúvida alguma, foi aprender a ouvir o outro, selecionar excertos de seu discurso e, a partir disso, ‘significar’ poeticamente suas vidas, ocupações e desejos.

Os depoimentos recolhidos, mesmo que transcritos, têm origem no discurso oral. Diferentemente da narrativa escrita, marcada pela coesão e articulação, vista e revista por quem escreve, o depoente traz o passado vivenciado em meio aos lapsos, idas e vindas, músicas e repetições de histórias (que aos ouvidos mais sensíveis trazem sutis diferenças a cada nova “contação”).

Um convite ao depoimento sobre algo é também a solicitação ao trabalho de rememorar esse algo, logo, estamos diante de uma espécie de registro baseado na memória. Hoje, os estudos em História já reconhecem a produção de conhecimento a partir da memória oral e apontam esse tipo de abordagem como importante contraponto ao que é aferido por documentos escritos.

A História oficial não se detém a alguns detalhes do cotidiano, pois eles não se caracterizam pela grandiosidade e “espetacularização” da maioria dos fatos canonizados nos livros didáticos. Os relatos orais podem fornecer, nas entrelinhas do discurso de quem vivenciou determinada situação, dados que não mereceram a atenção de historiadores, mas que revelam muitas vezes interessantes contradições que questionam a visão até então engessada sobre determinado fato ou pessoa.

No filme de ficção *Narradores de Javé* (Eliana Caffé, Brasil, 2004), moradores do povoado de Javé, ameaçado de extinção pela construção de uma hidrelétrica, unem-se para, com os testemunhos orais, reconstruírem a história da localidade. Observamos, no filme, como os detalhes presentes nos comentários dentro dos depoimentos revelam o calor e a poesia da oralidade. Não apenas o que está sendo dito importa, mas também como está sendo dito torna-se relevante.

A partir da imagem registrada em vídeo e na própria memória do aluno/ator, observávamos as palavras não ditas, mas “presentificadas” no olho e na respiração do depoente.

O tempo de uma pausa, do silêncio e da lentidão traz a declaração refletida, acompanhada das imagens de outrora, nítidas pela luz da vivência. É necessário gastar energia na reflexão para trazer à tona fatos cheios de sentido, opondo-os aos de agora. Portanto:

Ao lembrar o passado, não se está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não se está entregando fugitivamente às delícias do sonho: está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida.

(BOSI, 1994:56).

Assim, por não serem frutos da declaração automática, talvez esteja nesses instantes de revelações o rompimento do véu da estereotipia.

A captação de natureza audiovisual fez que, enquanto depoimento, a imagem registrada fosse por si um dado de não ficção explorado sob dois aspectos:

- 1 – Independente do discurso oral nela presente, ou seja, em sua materialidade enquanto imagem;
- 2 – Como apoio para o trabalho com os textos, mesmo após a transcrição.

No próximo capítulo nos deteremos especificamente sobre a imagem projetada em cena; ficamos agora com o material textual extraído dela.

Depois da transcrição, o depoimento gravado ainda era alvo de pesquisa do aluno/ator, já que o registro imagético, além de (re) apresentar a expressividade do depoente, como dissemos fornece-nos a figuração dos silêncios e lapsos. Trazer à cena esta riqueza de detalhes sem que se apele para a simples imitação do indivíduo documentado é um importante desafio para os envolvidos no processo.

Uma das propostas que marcam essa preocupação, por exemplo, consistia em assistir a gravação do depoente, observando, com atenção, ocasiões em que ele havia ficado em silêncio. Selecionado o fragmento presente na cena alvo, o aluno/ator deveria pensar sobre o discurso interno e as sensações que preencheriam aquele instante mudo. Depois, de maneira proposital, o grupo reproduziria a cena como um todo, rompendo o ilusionismo do início ao término do fragmento selecionado. O problema cênico que se colocava era encontrar uma maneira significativa de teatralizar o rompimento. A modalidade de improvisação, pois, propunha que, ao invés da simples imitação, fosse apresentado o depoimento teatral do ator sobre o silêncio presenciado e registrado em vídeo. Houve inúmeros debates em torno da questão. O grupo preferiu evitar a imitação, pois concluíra que a imagem projetada tinha uma força muito maior, enquanto registro, do que a interpretação dramática dela.

Em uma cena elaborada por Natália e Uidi, o fragmento escolhido mostrava a estátua-viva Tânia no meio de transeuntes, recebendo, em silêncio, uma moeda de um deles. A solução encontrada foi ritualizar o momento, mediante um ritmo lento, marcado

por forte tônus corporal e movimentos bem desenhados no espaço que sugerissem gestos reveladores. Uidi incorporou ao gesto de entregar a moeda, a atitude de dar esmola, carregada do gozo daquele que, ao ajudar, cria uma relação de superioridade com o outro. Para acentuar tal prazer, recorreu à sensação física de comer chocolate. Já Natália estendeu a mão, levando ao gesto a intencionalidade do cumprimento (aperto de mãos), acrescido de uma progressiva sensação de irritação, por sua vez, alcançada pelo resgate físico de dor no estômago. Observamos que estamos diante de um depoimento cênico do aluno/ ator sobre o que foi presenciado/registrado, já que ele lê o fato e tenta manifestar essa leitura, sem buscar uma pretensa verdade.

Ao combinarem a proposta, os alunos/atores sempre eram convidados a pensarem o porquê da escolha, sem que revelassem ao seu parceiro de jogo qual a sensação física escolhida. Com isso, queríamos exaltar a espontaneidade característica da situação de jogo.

Após sucessivas retomadas, chegou-se à seguinte construção: em coro, um grupo de transeuntes entrava coreograficamente em cena. Em poucos e longos passos, ia até Tânia. Ao se aproximar dela, um corifeu saía do coro e estabelecia a relação acima descrita.

A dupla chegou a essa construção a partir de outra proposta recorrente em nosso processo, que não será abordada em detalhes, para evitarmos digressões. O constante trabalho sobre e com a imagem em vídeo impulsionou práticas que propunham a teatralização de elementos da linguagem audiovisual. No caso de nosso exemplo, o recurso de aproximação conseguido pelo *zoom out* foi investigado por Natália e Uidi. Tendo como propriedade uma aproximação contínua da imagem sem que a câmera se desloque, o *zoom out* faz que o objeto alvo de captação se revele com mais clareza. No fundo do palco, o coro de transeuntes era percebido como pessoas contemplando a estátua-viva. Dada a aproximação contínua a cada passo coreografado, em seus corpos líamos a relação de superioridade dos membros do coro diante do profissional estátua-viva. Literalmente, passo a passo, o coro vinha em direção a platéia; o distante, quando desvendado, coloca-nos frente ao inesperado.

Entre as pausas e os silêncios, encontramos as palavras. No discurso oral, apenas o caráter informativo é contemplado por muitos ouvintes, já que o tempo para o deleite e a poesia que toda fala pode conter, nos foi tirado pela correria do dia-a-dia. Mais uma vez, o hábito nos roubou o encanto.

Quando o relato é significativo para quem fala e para quem o ouve, o depoente traz a experiência acumulada, impregnada de lirismo. Abandona-se o mero ato de informar e celebra-se o compartilhar da vivência. Assim, se “*a experiência que passa de pessoa para pessoa é fonte a que recorrem todos os narradores*” (BENJAMIN, 1996:198), consideramos o depoente como uma espécie de narrador que tem, em sua vivência cotidiana direta, o material de sua narrativa.

Trabalhos como o de PUPO (2006), que abordam as relações entre jogos e textos não dramáticos, sobretudo narrativos, nos nutriram. Impregnados por suas propostas, optamos por uma abordagem de caráter sensorial que permitisse a descoberta lúdica de outros sentidos para as palavras ditas, perspectiva coerente com o processo realizado até então.

Uma das modalidades de jogos teatrais a partir de texto, o recorte e colagem, sugerida pela autora, é exemplar, para mostrar a natureza de nosso trabalho com a substância textual dos depoimentos. Um trecho do protocolo de Zaqueu irá relatar o momento da exploração sensorial da materialidade da palavra e o posterior jogo do recorte e da colagem, delineando, na própria descrição, descobertas advindas com o ato de jogar:

Selecionamos um trecho do material já transcrito. Fragmentos num pedaço de papel... Começamos a andar pelo espaço... Trouxemos para o nosso caminhar algumas sensações... Começamos a ler, então, nossa frase. Primeiro em silêncio: depois, experimentando alturas diferentes, sem interpretar o que líamos... Olhares cruzaram-se, duplas, trios surgiram. Experimentamos então ‘imagens sonoras’ diferentes para nossas frases: facada, dor de barriga, chapa quente, cume da montanha... Incrível como nossa percepção em relação à palavra muda, alarga-se, encharca-se, reconstrói-se... As palavras tornam-se azuis, pois ganham imagens sensoriais do texto, dizendo-o, sustentando-o como faz cada parte do corpo. O texto, por assim dizer, deve ser uma extensão de suas carnes, seus músculos, seus pensamentos. O ator é o texto vivo em pleno jogo... E como alcançar esse estado?

‘Concentração’, segundo a Natália, ou, como completou a Fernanda: ‘...É do estar presente’.

Trabalhando com tais fragmentos, organizando-os numa nova unidade, montamos uma cena cujo objetivo era dar ritmo e imagem – creio – às nossas palavras. Nesse jogo teatral, mais uma vez, o tema do trabalho fez-se como presente: trabalhadores plantando...

As palavras que dizíamos casaram-se como ladainha, e a cena terminou na ‘crucificação’ de espantalhos humanos... Percebemos que, muitas vezes, a compreensão extrapola as fronteiras do intelectual, indo tocar as das sensações.

O debate que se seguiu, a partir dos comentários da platéia, além de trazer os temas elencados no protocolo por Zaqueu, sinalizou a consciência de que as palavras retiradas do contexto de sua emissão podem ser re-significadas, num caminho que alargará o sentido de costume atribuído a elas. A idéia se fez tão presente no processo que repercutiu na montagem apresentada ao público.

Uma interrogação como: “Tem alguma falha?”, proferida pela estátua-viva Zá, quando ela, ao se caracterizar em frente às câmeras, indagou se a maquiagem havia falhado, depois de investigada ganhava outras possibilidades de significação. A frase foi re-descoberta na voz de um narrador que questiona a platéia diante da cena de outro personagem enfocado, no caso o homem-placa Paulo. A pergunta, agora, remetia, entre outras possibilidades de entendimento, a uma vida considerada falhada, borrada, para alguns.

A seleção e a articulação de fragmentos de textos marcaram o aproveitamento dado aos depoimentos pelos alunos/atores, resultando no que posteriormente chamaríamos da base dramatúrgica do roteiro.

A natureza da modalidade desenvolvida por si, consoante os nossos procedimentos, ratificava a ênfase no trabalho do coletivo.

Uma vez apropriados, no momento da colagem os diferentes recortes deixam de pertencer a uma ou outra pessoa, passando a ser patrimônio comum do grupo de jogadores.

(PUPO, 2006:97).

A partir de autores como Umberto Eco, Roland Barthes, Tzevetan Todorov, Pupo apresenta também três grupos de parâmetros “*referentes ao tempo, ao modo e à perspectiva narrativa, que constituíram eixos da formulação de propostas teatrais para abordar as obras literárias*” (PUPO, 2006:65). Ao dissecar cada parâmetro, a autora examina as relações entre o narrador e aquilo que é narrado, para a proposição de modalidades específicas de jogos.

Munidos desse referencial prático/teórico, todo depoimento transcrito passou por uma investigação na qual passagens do texto eram jogadas a partir de propostas de solução de problemas, tais como:

1 – Encontrar ações para emissão dos depoimentos que não o ilustrem, e que, ao serem articuladas, ampliem seu sentido.

2 – Elaborar imagens fixas que ilustrem ou contradigam o que está sendo dito, em paralelo ao depoimento.

3 – Interromper o fluxo do que está sendo dito, com comentários a partir de fragmentos de textos extraídos de outros depoimentos.

O terceiro problema colocado, porém, interferiu diretamente na “amarração” da encenação que se construía. Foi em uma modalidade de jogo cujo problema explorado era relativo a articulação das cenas, que o grupo optou pela presença de um narrador, interferindo com comentários no jogo.

A cena elaborada, motivo da descoberta, caracterizou-se por um narrador em *off* que, em determinado momento, entrava corporalmente no jogo, alterando a situação sob a alegação de que, na verdade, estaríamos diante da sua visão dos fatos. O grupo questionou, após a apresentação, a pretensa neutralidade narrativa, propondo um significado claro à entrada do narrador na cena.

Na discussão que se seguiu, o coletivo achou importante explicitar que existe uma voz por trás do que é apresentado, ratificando o caráter autoral da comunicação. Ou seja, aqui, o termo “voz” deve ser compreendido para além da fala, assim como entendemos, como mencionado, o olhar para além da visão ocular.

A voz do documentário pode defender uma causa, apresentar um argumento, bem como transmitir um ponto de vista. Os documentários procuram nos persuadir ou convencer, pela força de seu argumento, ou ponto de vista, e pelo atrativo, ou poder de sua voz. A voz do documentário é a maneira especial de expressar um argumento ou uma perspectiva.

(NICHOLS, 2007:73).

Dada a opção, jogos se seguiram, abordando o local do narrador na cena: fora da cena, no limite da cena e dentro da cena. Para não nos alongarmos, apenas ressaltamos que a descoberta de sentidos diferentes para cada escolha, levou-nos à exploração, dentro da encenação de todas essas possibilidades.

Assumi-se o narrador, na maior parte do tempo, sentado em meio à platéia, interferindo, ao comentar de fora, no limite ou de dentro na cena. Zaqueu foi escolhido para esse papel. A construção do texto do narrador se deu a partir de trechos de protocolos, reescritos e poetizados. Não nos deteremos na explicação detalhada do proceder, mas salientamos a coerência de tomar o registro da aula/ensaio, uma espécie de documento, para comentar a trajetória apresentada.

| Jogos com Texto (Foto Bell Rosa)

Já que decidimos por um narrador presente o tempo inteiro, qual seria o destino dos personagens/depoentes? Com a questão, o grupo começou a indagar como os depoimentos seriam apresentados em cena. Os atores atuariam como narradores? Os atores seriam personagens narrando? Voz em *off*? Modalidades de jogos foram criadas para esse tipo de investigação e, de certa forma, acabamos por explorar todas elas.

Debruçamo-nos, sobretudo, na figura do personagem/narrador. Era desafiador pensar que partiríamos de uma pessoa viva, registrada por nós mesmos. O impacto da não ficção voltava a nos assolar. Questões éticas peculiares a esse tipo de proposta pipocavam.

Nos registros coletados, as pessoas revelavam a sua própria individualidade. O aluno/ator, ao tomar o depoimento e a imagem registrada, não está trabalhando com personagens inventados por outrem. A responsabilidade sobre o discurso é diferente. Concretamente, estamos usando as palavras e as imagens do outro, numa perspectiva de trazer nossas impressões sobre ele e, em última análise, do nosso encontro com ele. Assim, percebemos que, se existia o uso, deveria haver a permissão para que as imagens e as palavras deles fossem utilizadas em cena.

No cinema, as questões éticas em torno do Documentário são alvo de calorosos debates e não apontam para uma única conduta. Resolvemos nos guiar pelo princípio do consentimento informado:

Um teste decisivo comum a todas essas questões éticas é o princípio do 'consentimento informado'. Esse princípio, fortemente embasado na antropologia, na sociologia, na experimentação médica e em outros campos, afirma que se deve falar aos participantes de um estudo das possíveis conseqüências de sua participação.

(NICHOLS, 2007:37)

O fato de debatermos tais questões, muito pertinentes ao processo de Teatro Documentário, supre uma carência de real atenção a um dos mecanismos mais perigosos da mídia televisiva. Em nome do entretenimento, pessoas são alvo de ridicularização nos quadros de câmeras escondidas. Até mesmo em programas jornalísticos, o repórter diante da dor do entrevistado, alimenta o desespero com perguntas afirmativas (“Você está muito mal ao perder tudo na enchente?”). O outro se torna objeto de uso e, como tal, é descartado, quando termina o interesse em sua utilização. Em um protocolo Giselle relata as preocupações com questões dessa ordem, ao escrever sobre o depoente alvo de seu estudo:

Antes de eu conhecê-la, ela já estava assim nessa vida, disso eu tenho plena consciência... Mas é tão complicado não poder fazer nada, ao mesmo tempo em que estou dando voz a ela! Eu queria cuidar, mas não tenho condições. E me realizar através de sua

*história de vida parece ser tão cruel. Me digam : **Tem alguma falha?***³⁰

A questão levantada não foi respondida. Cuidamos para que a indagação nunca perdesse sua força reflexiva, com respostas que na verdade são clichês assistencialistas.

Partindo da idéia do consentimento informado, os depoentes assinaram um termo de autorização para o aproveitamento da imagem registrada no espetáculo. Conversávamos sobre o que seria comunicado e os convidávamos para as apresentações.

Mesmo preocupados, os alunos/atores ainda estavam sobre o fascínio exercido por um trabalho de não ficção. Nos jogos propostos, tinham a oportunidade de jogar com os diversos papéis. Isso não deteve a vontade dos integrantes do grupo de terem a oportunidade de tomar um dos depoentes como alvo de pesquisa pessoal. O coletivo decidiu por isso. Novo problema: 4 depoentes e um narrador para 8 alunos/atores. Deveríamos resolver naquele instante o impasse? Por sorte, o encontro terminou ali, com a promessa de que todos pensariam sobre o assunto.

No dia seguinte iríamos a mais uma gravação com o homem-placa João e aproveitaríamos para uma nova busca pelo menino romeno. Em meio aos transeuntes, foi avistada uma mulher sentada nas escadarias de um banco. O grupo resolveu gravar um depoimento dela sobre o menino romeno. Na conversa inicial, entretanto, ficamos sabendo que se tratava de uma moradora de rua cujo nome era Maria (Maria das Graças); ela tinha o sonho de encontrar a mãe e ter uma casa para morar. Disse que era sozinha, como o menino romeno. Gostava de ouvir o menino romeno tocar, mas, às vezes, a música era tão triste que a fazia chorar. O diálogo que se deu foi tão interessante que a pergunta sobre o paradeiro do menino romeno tornou-se apenas um pretexto. Motivados pelo material em vídeo recolhido, partimos para nova entrevista com uma gari. O nome? Maria. Maria das Graças trabalhava nas ruas do centro velho. Morava na Zona Leste de São Paulo com seus “três homens”. Orgulhou-se em contar que nenhum de seus filhos estava na rua, tocando, para ganhar esmola, como o menino romeno. Novamente, desenvolvemos uma conversa que foi além de nossas expectativas. Ainda na seqüência dos acontecimentos, outra mulher foi abordada. Dessa vez, era simplesmente para saber uma informação sobre a localização de uma rua. Ao perguntarmos o nome da transeunte, ouvimos: Maria. Maria Aparecida, 70 anos, morava em Santos. Costureira, muito

³⁰ Frase retirada do depoimento da personagem Zá. Nos protocolos, fragmentos dos depoimentos registrados começaram a aparecer como citações, ou como, nesse caso, parte integrante da fala do aluno/ator.

extrovertida, gosta de sair e viajar com o grupo da terceira idade. De súbito, Natália e Lili, juntas, perguntaram se ela poderia ser gravada. A resposta afirmativa permitiu que tivéssemos o registro dessa costureira e fôssemos para a sala de aula/ensaio com uma coincidência, típica de um processo de Teatro Documentário. O inesperado do cotidiano se abria em metáfora.

A percepção das duas alunas/atrizes, compartilhada com os outros integrantes do grupo, levou-nos a um divisor de águas sobre a natureza do que estávamos abordando. Encontramos as Três Marias, que, como a constelação homônima, guiaram-nos para a busca do menino romeno. No dia da gravação, a pergunta sobre o garoto cedeu espaço para o encontro com três universos particulares. Com a experiência, o grupo concluiu que a trajetória era mais interessante que o objetivo. O menino romeno era a motivação e não o fim. O discurso a ser articulado trataria de nossa busca e dos encontros em meio aos desencontros.

A resposta à questão sobre o número de personagens tinha sido solucionada, milagrosamente, pelo encontro com as três “santas” (Maria do Rosário, Maria das Graças, Maria Aparecida). Deixando de lado trocadilhos, o processo de aprendizagem como tal repercutiu no diretor/professor, que comprovou a máxima de que muitas vezes a própria trajetória traz a solução dos problemas nela presentes.

A coleta de dados não ficcionais requerida na prática documentária, seja ela no registro de depoimentos ou em arquivos de imagens, em bibliotecas ou na internet, faz que os envolvidos tenham que lidar com cada inesperada descoberta. Enquanto atitude, ratifica-se a importância atribuída à pesquisa, um dos princípios mais caros ao teatro contemporâneo.

O inesperado ainda nos presentearia com um novo personagem. Em outra gravação, mais uma vez com os homens-placa, um transeunte parou e se tornou espectador da conversa. Mesmo sem falar, com uma gestualidade marcada por afirmações e negativas diante do que ouvia, Oliveira Iguape³¹, que mais tarde se auto-intitularia como “poeta das ruas”, foi descoberto pelo olhar de Zaqueu. Além de poeta, trabalha numa escola para russos chamada União Cultural pela Unidade dos Povos. Tinha por volta de 40 anos e adorava declamar poesias no Centro da Cidade de São Paulo. Propusemos, então, que Oliveira nos fornecesse um depoimento, agora, comentando o depoimento que acabara de presenciar.

³¹ Por uma questão de organização, trabalhamos com esse personagem dentro do núcleo dos homens-placa.

Eu pego um pouco de mim, um pouco de você, um pouco dele, um pouco do outro, e vou fazendo o meu mundo.

(Trecho do depoimento de Oliveira Iguape)

Nas palavras do “poeta das ruas”, estava a revelação da natureza de nosso processo. O trecho acima citado foi amplamente discutido pelo grupo que o elegeu como síntese de nossa trajetória.

Na construção das cenas, posterior a articulação discursiva, verificamos processos em que a percepção, a seleção e a colagem de fragmentos revelam construções polifônicas. Um pouco de cada um, formando nosso mundo.

Mesmo atribuído a cada aluno/ator um depoente alvo de estudo, muitas soluções encontradas pelo outro eram agregadas na construção corpóreo-vocal, já que nos jogos propostos, sempre com a presença da platéia ativa, todos se revezavam em diferentes papéis. O produto cada vez mais era assumido como fruto do coletivo.

As modalidades de jogos desenvolvidas fizeram que os alunos/atores buscassem sensações, registros corporais e vocais que pudessem ser ressaltados em sua presentificação do depoente, agora, personagem³². Portanto, não se solicitava a simples imitação.

A opção reside na idéia defendida pelo grupo de que a imagem captada já trazia em si a semelhança ou o índice da pessoa registrada. Seria interessante ao invés da simples imitação, estabelecer uma relação de contraste ou complementaridade entre a imagem e o ator, criando um sentido diferente de quando observamos apenas a imagem projetada.

A simples experimentação da associação de um animal com o depoente/personagem forneceu um rico material. Natália, por exemplo, em sua construção corporal sobre a estátua-viva Tânia, explorou movimentos associados à cobra. A aluna/atriz justificou a escolha por ter percebido na depoente uma sinuosidade de movimentos aliada a um forte poder de sedução.

Ao partirmos de atitudes e gestos materializados na imagem, descobrimos diferentes possibilidades de jogo e problematizamos o porquê de tais posturas, tentando desvendar aquilo que não está manifesto nas relações ali registradas pela câmera.

³² Mesmo no cinema de não ficção, o pensamento sobre as pessoas documentadas é o de elas serem personagens, construídas para determinado fim, dada a valorização de um aspecto físico conseguido por um *close*, um posicionamento e/ou uma movimentação de câmera, ou o próprio recorte feito sobre o discurso oral por elas manifestado. Ou seja, a câmera transforma o ser registrado em personagem.

Os alunos/atores, a partir de dados concretos, acentuavam qualidades físicas observadas nos depoentes, significando-as.

E esse constante diálogo entre a sala de aula/ensaio (espaço privado) e a rua (espaço público), entre idas e vindas, foi-nos alimentando de material para a elaboração de cenas, até que, em certo momento, foi necessário organizar o que havíamos produzido.

3.3.3 Não São Destroços, São Construções³³ ou Sobre A Articulação do Discurso

Tínhamos, agora, estátuas, placas, Marias, um “poeta das ruas” e uma busca. Cenas. Talvez várias buscas. O que o processo nos apontava? Apontar, indicar, caminhos. As constantes buscas pelo menino romeno e as informações desconstruídas o transformavam numa lenda. A Lenda do Menino Romeno. Mas nossa trajetória não se limitou à sala de aula/ensaio. Fomos às ruas feitas de asfalto e calçadas. *De Asfalto e Calçadas, ou A Lenda do Menino Romeno*. Um título pensado e arquitetado pelo coletivo. Síntese do processo vivenciado por todos. Volto à primeira pessoa do singular para evidenciar que a conjunção **ou** do nome foi forte influência do meu estar no grupo. Como dramaturgo, gosto de usá-la para efetivar a idéia de que existem opções de leituras diversas para uma mesma obra. Os alunos/atores, mais do que eu mesmo, queriam a presença do **ou**. Tudo aquilo era concreto, asfalto e calçada, ou impalpável, como uma lenda? Ficção e Realidade. Documentário. A trajetória era o próprio alvo de nosso discurso.

Em sucessivos debates, desenvolvíamos a consciência do que queríamos comunicar, tão bem explicitada nas palavras de Felipe, em um protocolo:

Já somos. Não temos tanta pressa de ser. Tudo se encaminha. E o menino romeno vai ficando mais perto de nós, vai-se tornando pedaço de cada ator, de cada personagem e de nosso grupo. Começamos a descobrir o prazer de encaminhar. E o destino dessa caminhada e tudo o que podemos aprender a transmitir com ela. Começar a juntar os pedacinhos, a montar nosso mapa, indicados por estátuas com rostos humanos, depois homens emplacados, e mulheres-constelação. Três como são três os reis magos para o pré-destinado, como são três feiticeiras do destino de Macbeth, como são três as moiras que tecem e decidem o destino dos

³³ Frase retirada de um protocolo de Zaqueu, que acabou sendo incorporada ao roteiro/dramaturgia da encenação.

gregos. Três Marias no céu que guiam os que se perdem no mundo e vão conduzir nossa platéia por esse conto que desejamos compartilhar.

O trecho manifesta, também, outra conquista do processo. A realidade estava sendo interpretada de acordo com as metáforas presentes nela. O processo, observado como caminho, foi alimentado pelos depoentes, entendidos como pontos de referência.

No entanto, para efetivar a conscientização, é preciso organizar a experiência vivida no fazer artístico, transformada em objeto de conhecimento a ser compartilhado com o outro, o espectador. Desenvolvemos, para tanto, o seguinte caminho: começamos com a articulação interna das cenas, depois entre cenas construídas, para, por fim, constituirmos, com a concatenação delas, o macro-discurso, que é a encenação.

Logo, não estamos reduzindo o discurso teatral apenas ao seu componente lingüístico, já que a acepção que adotamos o distingue da tradução cênica de um texto. O discurso teatral foi visto, portanto, como a *“organização de materiais textuais e cênicos segundo um ritmo e uma interdependência próprios do espetáculo encenado”* (PAVIS, 1999:124).

Como relatamos anteriormente, o material textual, basicamente composto por depoimentos, passou por experimentações lúdicas que estimularam o recorte, a escolha e a posterior junção de frases, períodos, parágrafos, construindo, por assim dizer, uma espécie de dramaturgia. Porém, existiu também um roteiro de organização geral das cenas que interferia diretamente na dramaturgia.

A explicação sintética dos procedimentos desenvolvidos deixará mais claras nossas colocações.

O material cênico levantado por todos era discutido e selecionado para a elaboração do que chamávamos rascunho. Todo rascunho tinha uma estrutura mínima, sem se pautar pela parábola, mas por uma articulação de idéias que, inúmeras vezes, inclusive se contradiziam. A cada novo jogo sobre o núcleo de personagens (estátuas-vivas, homens-placas e Marias), podíamos agregar mais fragmentos de cenas ou aprimorar o que já havíamos construído. Nada estava estabelecido como definitivo; tudo era passível, portanto, de mudança. Em determinado momento do processo, o conjunto de cenas levantado passou pela mesma dinâmica, ou seja, foram articuladas numa seqüência, segundo os interesses comunicacionais dos integrantes.

O termo *montagem*, emprestado do vocabulário cinematográfico, encaixa-se perfeitamente na nomeação do procedimento descrito, pois está associado aos atos de selecionar e integrar, visando à construção de um discurso (LEONE e MOURÃO, 1987).

Desde as propostas de Piscator, no começo do século XX, mencionadas no capítulo anterior, a maneira como se trabalha com o material fílmico no cinema em muito influenciou no modo de tratar o material cênico no Teatro Documentário.

Podemos afirmar que historicamente o Teatro Documentário esteve atrelado ao marxismo, distanciando-se, analogicamente, do modo de produção do cinema de puro entretenimento, característico da sociedade de consumo.

SZONDI (2003), ao escrever sobre Piscator, diz que o uso do filme correspondeu a epicização mais “*evidente e significativa*” nas encenações assinadas por ele. A montagem, para o autor, é uma das três descobertas da virada do século XX no Cinema, que fazem que ele não seja mais “*a reprodução técnica de um drama, mas uma forma artística épica autônoma*” (SZONDI, 2003:131). O teatro épico de Piscator, além de utilizar filmes projetados, pensa a articulação discursiva nos mesmos moldes da montagem cinematográfica. O encenador rompeu com a idéia de encadeamento dramático, possibilitando uma articulação na qual não se prioriza a fábula, mas as idéias que se queriam discutir.

Por isso, a importância da descoberta de métodos de montagem, que foi decisiva para o Cinema enquanto linguagem serviu-nos como referência.

Em 1928, o cineasta soviético Vsevolod Pudovkin conseguiu realizar filmes muito mais complexos do que seus contemporâneos, ao desenvolver um método de montagem, abordado em textos teóricos de sua autoria.

Segundo Pudovkin, se unimos o plano de um ator sorrindo com um de um revólver ameaçando, e continuarmos com um terceiro do mesmo ator aterrorizado, a personagem dará a impressão de covardia. Invertendo a ordem dos planos, o espectador pensará que a atitude da personagem é heróica. E assim, articulando em ordem diferente os mesmos planos, obtém-se um efeito emocional diferente. Admitindo-se isto, parece lícito deduzir que, de um lado, a montagem afeta diretamente as capacidades do espectador e, de outro, interfere também diretamente na significação do discurso, pois torna relativos os possíveis sentidos absolutos que têm os planos isoladamente.

(LEONE e MOURÃO, 1987:49)

Desde a elaboração das cenas até a construção do macro discurso (encenação), chamávamos a atenção dos alunos para a ordem pela qual os fragmentos eram articulados, diferenciando as opções pelo contraste ou pela complementaridade, e alertando para a significação produzida diante da escolha. Pedíamos, por exemplo, aos alunos/atores que alterassem a seqüência de uma cena já construída, elaborando outras duas: uma delas evidenciando o contraste e outra, a complementaridade. Após a apresentação de ambas, debatíamos as diferenças de significação e sempre alterávamos a cena matriz à luz das descobertas.

O procedimento adotado solicitava e, portanto, despertava uma atitude analítica dos envolvidos, que procuravam sempre critérios de seleção e organização. O constante movimento de desconstrução e reconstrução apontava para um olhar menos cristalizado, interessado nas mudanças e em como elas trazem consigo os valores que as impulsionam.

O contraste, ressaltando as contradições, foi a opção mais verificada, reforçando ainda mais o caráter épico do que viria a ser a encenação. Evitava-se a idéia de que necessariamente o objeto artístico deve trazer respostas, para enaltecê-lo em sua capacidade de nos levar a ter experiências, acompanhadas de reflexão.

O trabalho com o princípio da contradição na montagem das cenas fez que pensássemos porque, na maioria dos discursos cênicos e cinematográficos, priorizava-se a complementaridade ao contraste. Um dos pontos levantados foi de que o conflito, advindo da idéia de oposição, é entendido como algo pernicioso, reforçando a máxima positivista de que o progresso está na ordem. No protocolo final de Fernanda, há um trecho interessante sobre isso:

Contradições que antes me irritavam se transformaram no que existe de humano e interessante no outro. As minhas contradições que antes pareciam me enfraquecer, hoje me incomodam menos, me fazem quem sou.

Outra descoberta relacionada à linguagem teatral, que extrapola o próprio teatro, foi alcançada a partir de uma proposição simples: fazer a cena em ritmo acelerado e, depois, lento, experimentando variações. Constatou-se que a velocidade altera nossa percepção sobre as coisas.

Na maioria dos filmes e programas televisivos, por exemplo, a rapidez impede que vejamos a presença ou ausência de detalhes. O espectador torna-se um consumidor ávido por imagens ou se acostuma com a falta de minúcias. Por isso, o grupo optou por

trabalhar cenas com um tempo distendido, no intuito de proporcionar um convite à observação do mínimo, desconsiderado em nossa apreciação automatizada.

As cenas mostraram a todos claramente que já estamos falando em uma mesma linguagem. Menos pragmática, menos veloz e menos mastigada como esse mundo que atropela a tudo e a todos. Mas mais sensível, mais poética. Não estamos evitando ou resolvendo as contradições, mas aceitando e evidenciando.

(Trecho retirado do protocolo de Zaqueu)

Posta a articulação interna das cenas, por meio de sucessivas experimentações, pesquisamos maneiras de unir as cenas construídas em um mesmo núcleo de personagens. O problema a ser resolvido era o de como poderíamos articular duas cenas sem que usássemos qualquer recurso lingüístico (dramaturgia) para isso. Então, formulamos, em conjunto, as seguintes possibilidades:

- 1 – **Interpenetração de cenas:** uma cena se encaixa na outra, quando personagens e objetos cenográficos entram e saem de cena, sem que haja uma ruptura visível e intencional da ação, com as seguintes variações: uma cena invade a outra, que acaba por sair em seguida; a saída de uma e a entrada da outra ocorrem ao mesmo tempo; uma cena sai e outra entra na seqüência.
- 2 – **Simultaneidade:** cenas diferentes convivem no mesmo espaço cênico, complementando-se ou se opondo, com as seguintes variações: a ação de uma congela a outra; a ação de uma interfere na ação da outra; as ações de ambas acontecem ao mesmo tempo, existindo apenas a variação de foco.
- 3 – **Corte seco:** uma cena termina e a outra entra, deixando evidente a ruptura mediante recursos como a desconstrução em termos corporais do papel desempenhado pelo ator ou *blackout*.

O grupo, após experimentar as possibilidades, discutia o significado percebido por eles. A opção pela interpenetração entre as cenas das estátuas-vivas Zé e Tânia acentuou, assim, a idéia de disputa entre as duas depoentes (ambas eram profissionais concorrentes), enquanto a simultaneidade das cenas dos homens-placa João e Paulo indicou que, independente das diferenças de idade ou hierárquicas dos dois trabalhadores, a situação de exploração os igualava. Já na cena das Marias, com a utilização do corte seco, conseguimos uma impressão de fugacidade, pertinente à

sensação dos alunos/atores no dia da coleta dos depoimentos. A escolha por uma ou outra possibilidade foi percebida como propulsora de significados diversos.

O caráter estético da nossa abordagem em Teatro Documentário motivou inúmeras discussões sobre como um mesmo conjunto de cenas pode produzir discursos diferentes, dependendo da maneira pela qual elas são articuladas.

A descoberta vem ao encontro de inúmeras referências teóricas sobre a significação da montagem em Cinema. Ismail Xavier, ao comentar os textos de Pudovkin, percebe que o realizador russo parte de uma premissa básica: a montagem organiza um olhar que denota uma perspectiva ideológica, “*uma valorização das coisas, uma visão de mundo*” (XAVIER, 2006: 20). Principalmente, na articulação das cenas dos homens-placa, a escolha está carregada de ideologia.

Em termos do macro discurso, evidenciamos a trajetória, num caminho pontuado pela interferência do narrador, sempre a questionar sobre o paradeiro do menino romeno. Para isso, chegamos a três grandes blocos de cenas referentes a cada núcleo de personagem. Foram agregados posteriormente um prólogo e um epílogo. Cada bloco, batizado pelo grupo como estrofe, recebeu um título, explicitado na projeção: *Ponto de Partida* (apresentação das cenas das estátuas-vivas Zé e Tânia); *Indicação* (apresentação das cenas dos homens-placas João e Paulo) e *Guias* (apresentação das cenas das Três Marias).

No prólogo, assim mesmo denominado, Lili lia a crônica *As Marias do Brasil* de Augusto Boal, mencionada anteriormente. Para o grupo, o depoimento do diretor, além de prenunciar à platéia o caráter da proposta, trazia uma de nossas inquietações: a invisibilidade relegada a determinadas pessoas em nosso cotidiano. O texto servia como uma preparação sensível para a platéia, análogo ao procedimento que tanto marcou o processo.

Já o Epílogo, que recebeu o nome de Estilhaços, sintetizava uma característica chave de nossa trajetória: a idéia de que o processo, assim como a vida, mutável, transforma-se sempre.

Coletivamente, fomos desenvolvendo uma proposta de jogo que consistia em trabalhar com fragmentos de textos e imagens corporais dos depoentes, manifestados aleatoriamente e em constante modificação, configurando-se numa grande improvisação coletiva. O desafio seria que todos se percebessem e se ouvissem para que não houvesse uma sobreposição de vozes. Nesse momento, o narrador se deslocava para

dentro do palco, trabalhando com um trecho do depoimento de Oliveira Iguape, no qual o poeta das ruas dizia: “Eu pego um pouco de mim, um pouco de você, um pouco dele e vou fazendo o meu mundo”. Amplificava-se o sentido do texto e justificava-se a fragmentação. O término do jogo só aconteceria quando o coletivo, sem combinação anterior, ao mesmo tempo, explorasse um trecho do depoimento de Paulo: “Acorda, trabalha e dorme”, funcionando muito mais como uma indagação sobre a maneira pela qual nos impregnamos de rotina.

A investigação cênica, a partir de fragmentos de depoimentos, a socialização do material por parte dos alunos/atores, a percepção sensível do que acontece a sua volta, a prioridade em ouvir o outro, tópicos tão explorados no processo como um todo, eram explicitados nesse grande jogo presente no final da encenação.

Em um protocolo, Fernanda consegue perceber a metáfora dessa escolha:

Um final sempre novo; sempre vivo. Porque a gente não tem um final, a gente tem uma nova fase começando junto ao fim dessa etapa. Fase que ainda não sabemos qual será, se átomo ou explosão. Como estilhaços nesse universo de guias, placas e indicações, seguimos, buscando o nosso caminho, nossos objetivos e entendendo melhor que o caminhar é muitas vezes mais importante que chegar à Ítaca, que a chegada de Godot ou que encontrar o menino romeno. E assim, vou curtindo mais esse novo caminho que começa a se revelar a cada um de nós, no ciclo que se fechou neste semestre.

A importância do caminhar e a transformação vista como algo desejável opõe-se ao conservadorismo que qualifica, pejorativamente, processos como esse de confusos. Verificamos, em projetos de encenadores contemporâneos como Peter Brook, o mesmo apreço pela constante mudança.

É por isso que um processo que muda, a todo instante não é um processo de confusão, mas de crescimento. Esta é a chave. Este é o segredo. Como vêem, não há segredos.

(BROOK,1999:105).

Com a articulação discursiva sempre em mutação, pensamentos em relação à platéia começaram a despontar nas discussões do grupo e, com eles, uma questão: Como se daria a relação dos espectadores com uma obra de teatro documentário?

Todos os envolvidos viam o espectador como um elemento ativo no processo teatral, convidado pelo artista ou pelos artistas, por meio da obra, a um esforço

interpretativo para a sua criação pessoal, pois o preenchimento das lacunas conseguido pelo espectador transforma a fruição num ato, também, de criação (DESGRANGES, 2000). A consciência do papel do espectador certamente foi alcançada com o revezamento em aula/ensaio dos alunos/atores como platéia. O exercício contínuo de observação, acompanhado de reflexão, objetivando o aprimoramento da comunicação teatral, além de conferir à encenação um caráter de autoria coletiva, permitiu que se explicitasse o criar do espectador.

Entretanto, tínhamos um grande diferencial em relação à platéia externa. Como espectadores dentro do próprio processo, assistindo à cena do outro, sabíamos que estávamos trabalhando com dados não ficcionais. O conhecimento prévio, assim como toda a bagagem de vida do espectador, é disponibilizado na fruição estética e altera nossa interpretação sobre o que presenciamos. O fato de sabermos que estamos diante de uma obra de Teatro Documentário altera nosso reconhecimento sobre o que vemos, pois já esperamos “*crer no vínculo indexador entre o que vemos e o que ocorreu diante do registro, como avaliar a transformação poética ou retórica desse vínculo em comentário ou ponto de vista acerca do mundo em que vivemos*” (NICHOLS, 2007:68).

Pela própria vivência, assistindo às gravações das entrevistas, os envolvidos sabiam que a relação com o produto ficcional se baseava num acordo diferente do da não ficção. Chegou-se à conclusão da necessidade de mostrar à platéia que se tratava de Teatro Documentário.

O grupo também tinha percebido, durante o processo, que o uso da projeção de imagens dos registros fornecia, de alguma forma, a informação de que o presenciado era um documentário. Ao invés de pesquisarmos outras possibilidades, ficamos com essa. A atitude parece soar preguiçosa. Entretanto, a interferência na imagem pelo aluno/ator, como veremos a seguir, motivou descobertas inimagináveis.

CAPÍTULO QUATRO

|jogo com imagem fotográfica projetada [Bell Rosa]

Capítulo 4

Sobre a Imagem Fotográfica e Audiovisual e suas Contribuições Artístico-Pedagógicas numa Proposta de Teatro Documentário, ou Quando se Chega ao Lugar.

*Chego aos campos e vastos palácios da
memória onde estão os tesouros de inumeráveis
imagens trazidas por percepções de toda a
espécie.
(Santo Agostinho)*

4.1 A Imagem

Soa óbvio afirmar o quanto as imagens estão presentes em nosso cotidiano, sejam elas materializadas por instrumentos de captação (gráficas, fotográficas, audiovisuais), seja quando perambulando em nossas mentes. Dessa afirmação, já se apresentam duas acepções diferentes para o termo imagem: a imagem mental, que povoa nosso imaginário³⁴ e a imagem concreta, manifestada em um suporte (tela, papel fotográfico, folha de papel). Em ambos os casos, as imagens podem inspirar-nos, como também podem impor normas de conduta, mesmo que implicitamente. Peças publicitárias utilizam fotografias meticulosamente pensadas e construídas segundo fins mercadológicos para seduzir o consumidor. Quem resiste num dia de tórrido verão ao apelo visual de um cartaz no qual está estampada a imagem de uma pessoa se deliciando com um saboroso sorvete?

Qualquer imagem se configura numa síntese de elementos visuais em simultaneidade e se diferencia de outra em natureza, quando concreta, pelo suporte de registro e pelo tipo de produção.

³⁴ Vários são os conceitos de imaginário. Dentre eles, destacamos o proposto pela teoria lacaniana. Lacan afirmava que a palavra *imaginário* tem uma relação estrita com a palavra *imagem*, pois as “formações imaginárias do sujeito são imagens, não só no sentido de que são intermediárias, substitutas, mas também no sentido de que representam eventualmente imagens materiais” (LACAN apud AUMONT, 2004:119).

Em nosso processo, o principal dado não ficcional explorado foi o registro, em vídeo digital, das imagens de depoimentos, logo, nosso interesse sempre esteve voltado ao trabalho com esse tipo de material.

Com o foco de estudo direcionado, percebemos, em nossas leituras, que a presença de fontes imagéticas como dados de não ficção se assentou na idéia de que são elas, sobretudo, que agregam à cena o caráter documentário, por serem historicamente associadas a um *status* de verdade, característica amplamente discutida por teóricos como Susan Sontag. A filósofa norte-americana afirma que, no Ocidente, a experiência visual tornou-se predominante e acabou conferindo à imagem fotográfica um poder especial “*no comércio usualmente nebuloso entre arte e verdade*” (SONTAG, 2004:18).

Embora se reportando à fotografia, Sontag nos alimenta de uma idéia que pode ser associada às linguagens audiovisuais.

Enquanto a fotografia se caracteriza pela imagem parada, a linguagem audiovisual refere-se à imagem em movimento, articulada ao som, cuja “natureza plástica” se diferencia conforme o tipo de captação, de material que imprime a imagem e a revela. A película, utilizada historicamente na prática cinematográfica³⁵, sensibiliza-se, assim como a fotografia, pela luz. Já o vídeo (nos formatos VHS, BETACAM ou SUPER-VHS) capta as ondas eletromagnéticas para a formação de imagens. Hoje, existe, ainda, a câmera digital (tanto na captação audiovisual como na fotográfica), tecnologicamente diversa, que já está presente nas salas de exibição, principalmente quando se trata de um documentário³⁶.

A linguagem cinematográfica, da qual o vídeo e a televisão são herdeiros, desenvolveu-se a partir de um projeto para torná-la apta a contar histórias. A progressiva sistematização das estruturas narrativas criadas se encaminhou para a viabilização de tal ambição. Das inúmeras possibilidades de que dispunha o Cinema, para estabelecer-se

³⁵ Hoje, a prática cinematográfica já incorporou outras formas de captação, muitas vezes, utilizando-as de maneira significativa. O cineasta Lars Von Trier, em *Dançando no Escuro*, 2000, filma com câmera digital o cotidiano da personagem Selma. Para isso, opta por conduzir a câmera na mão sem utilizar a riqueza de planos que nos foi legada, sobretudo, pelo cinema norte-americano. É um cotidiano sem filtro, de movimentação rápida, sem qualquer idealização. Entretanto, quando a personagem sonha como se estivesse em um musical, Trier utiliza como material a película, provocando uma modificação plástica. Em termos gerais, a película traz à imagem um reforço de cores, amplia a profundidade e resgata, em nosso imaginário, toda a referência ao cinema. Selma sonha com uma “realidade” colorida, com imagens plasticamente recortadas. Seu imaginário é povoado pelo cinema norte-americano. Ela opta pela fantasia, deixando de agir sobre a realidade que a cerca.

³⁶ A câmera digital traz uma interessante queda de custos principalmente aos realizadores de documentário, gênero que conta ainda com pouco apoio da iniciativa privada, que não vê atrativos mercadológicos nesse tipo de produção.

como linguagem, ficou consagrada a vertente de D. W. Griffith³⁷, tributária do folhetim do século XIX, do cinema como evasão, divertimento, e do cineasta como contador de histórias. (BERNARDET, 1985)

O Cinema surge no final do século XIX, em meio à ascensão da burguesia como classe hegemônica, e consolida-se como a primeira linguagem artística criada por esta. Impregnados pelo sonho burguês de reproduzir a realidade, os realizadores de Cinema desenvolveram um aparato mecânico e químico que permitiu que o discurso cinematográfico apresentasse uma pseudo-objetividade (BERNARDET, 1985).

Assim como os estudos de Sontag, o modelo metodológico de análise e interpretação de imagens, desenvolvido pelo Prof. Dr. Boris Kossoy, aplicado em específico à fotografia, ajudou a desvelar o tipo de abordagem que teríamos em relação ao audiovisual, desvinculando-o dessa idéia de apreensão objetiva da realidade.

Ao partir de Pierre Francastel, para reforçar a importância da imagem como meio de conhecimento e defender a existência de um pensamento plástico, assim “*como existe um pensamento matemático ou um pensamento político, e é essa forma de pensamento que até hoje é mal estudada*” (FRANCASTEL, 1982:3), Kossoy propõe um referencial que não parte da tradição lingüística, ligada historicamente à linguagem verbal.

Como se sabe, o signo escrito prevaleceu historicamente como forma de conhecimento socialmente valorizada, enquanto a imagem não era explorada como documento, negligenciando-se seu poder informativo que, *a priori*, oculta-se sob sua superfície. Basta olhar para os produtos da mídia impressa que, na maioria das vezes, trata o documento/criação fotográfico não como tal, mas como mera ilustração para o assunto abordado verbalmente. Já, em sua obra, Kossoy observa a imagem como um tipo de fonte histórica de natureza multidisciplinar que possui peculiaridades próprias, tanto no seu processo de produção como no de recepção.

O pesquisador afirma que a imagem fotográfica é uma representação criada segundo o desejo e as possibilidades técnicas/expressivas do fotógrafo, a partir do real, constituindo uma outra realidade própria. O *status* de verdade atribuído à imagem fotográfica, até mesmo pela sua natureza indicial e icônica, torna-se perigoso, quando se esquece da interferência do fotógrafo e de todo o aparato tecnológico envolvido no processo de criação da imagem.

³⁷ Cineasta americano (1875-1948) responsável pela sistematização e integração à produção hollywoodiana das novidades esparsas, em termos de linguagem, alcançadas por diversos realizadores nos primeiros anos após o advento do cinema.

Não há registro ou testemunho fotográfico independente do ato criador. Refiro-me à relação registro/criação ou testemunho/criação: um binômio indivisível. A imagem fotográfica é, antes de tudo, uma representação a partir do real, segundo o olhar e a ideologia de seu autor.

(KOSSOY, 1999:31)

Principalmente na primeira fase de nosso processo, investimos em modalidades de jogos que explicitassem a duplicidade ontológica da fotografia, reverberando na linguagem audiovisual. Dentre as inúmeras experiências, citaremos uma na qual a estrutura do próprio jogo era metáfora da situação registrada na foto.

A aula/ensaio foi iniciada a partir da prática de um jogo tradicional: “Mãe da rua”. A atividade caminhou para que a situação experimentada dentro do jogo fosse transposta para uma imagem. O jogo “Mãe da rua” evoluiu naturalmente, dentro de seu próprio organismo lúdico, para a formação de um **muro constituído por jogadores**. A situação solicitava dos demais participantes (aqueles que ainda não haviam sido pegos) um ato de coragem: a transposição do constituído muro. Quando se chegou a um ponto em que parecia não ser mais possível, de modo algum, a realização dessa transposição, indagou-se aos participantes: “O muro é intransponível mesmo?”; “É bobagem tentarmos passá-lo?” Nesse momento de incitação a imagem é mostrada.

No caso da modalidade de jogo aqui analisada, a fotografia (foto-jornalismo) utilizada era a de um menino de rua, com o peito à mostra, confrontando uma série de policiais à sua frente (uma espécie de muro constituído) e sendo observado por populares, às suas costas, sem se manifestar diante do acontecimento (outro muro constituído). O menino era cativo do muro institucionalmente constituído para a proteção da ordem vigente, portanto, das regras estabelecidas. O segundo muro apenas vislumbra o acontecimento como uma espécie de platéia com espectadores³⁸ diante do outro, sem questionar os procedimentos da ordem institucionalizada (primeiro muro). A atitude registrada do menino da fotografia, porém, não era a de alguém cativo, mas a de alguém que tem esperança de transpor o **constituído muro**, muito diferente dos alunos, ao participarem do “Mãe da rua”, pois, quanto mais crescia o muro, menos queriam enfrentá-lo.

³⁸ Interessante verificar que, etimologicamente, a palavra *espectador* vem do latim *spectator* –*oris*, “aquele que espera o ato”, no caso, “do protagonista” (do grego *protagonistes*, “o primeiro que agoniza”). Podemos, então, analogamente, pontuar que o *espectador* é aquele que está diante da agonia do outro.

Zóinho – 10 anos. Menino de rua enfrenta policiais em confronto no centro de São Paulo. Foto de Evandro Monteiro.

A exploração sensorial proporcionada pelo jogo, fez que o olhar sobre a fotografia fosse mais atento, enquanto que as problematizações em torno da imagem se ampliaram à medida que os alunos/atores se colocaram na situação do outro ali fotografado, como pode ser verificado no depoimento de Natália:

*No início era mais brincadeira, existia a ansiedade e a aflição de passar pela pessoa e não deixar ela me tocar, mas quando fiquei sozinha e precisei enfrentar a corrente com todos, a sensação foi mais forte e desesperadora. Esse desespero me levou 'ao tudo ou nada', ou seja, me joguei sozinha como se fosse de um precipício e acabei sendo pega. Mas o foco do jogo era transpor o muro e não transpor o muro sozinho. Ao perdemos a relação com o coletivo, perdemos a possibilidade de ir mais adiante com nossas vontades individuais, imaginativas, utópicas. **Interessante que a imagem mostrada por Soler evidenciasse essa contradição na atitude do menino.***

Na sequência da atividade proposta, os alunos/atores eram convidados, em subgrupos, a construir imagens corporais estáticas, fixando um “onde”, um “quem” e um “o que”, para a concretização de uma cena análoga à da imagem mostrada. Tais imagens deveriam ser apresentadas e, posteriormente, discutidas com o coletivo.

Talvez um dos momentos mais interessantes da discussão tenha sido quando se levantou o fato de nenhuma cena retratar a presença do fotógrafo. Perguntados sobre o porquê de tal ausência, os participantes esboçaram uma atitude corporal de espanto diante da constatação, como se fosse uma descoberta nova o fato de existir alguém por de trás das câmeras responsável pelo ato fotográfico.

A reação, no entanto, é compreensível, já que, como se sabe, as propriedades físico/químicas da fotografia, sua materialidade, parecem contribuir para idéia de que ela é uma apreensão objetiva da realidade.

Desde seu surgimento e, ao longo de sua trajetória, até os nossos dias, a fotografia tem sido aceita e utilizada como prova definitiva, 'testemunho de verdade' do fato ou dos fatos. Graças a sua natureza físico-química – e hoje eletrônica – de registrar aspectos (selecionados) do real, tal qual estes, de fato, aparecem, a fotografia ganhou elevado status de credibilidade.

(KOSSOY, 2003:35).

Esquece-se do processo de criação, elaborado pelo fotógrafo, que parte de seu desejo em “congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época” (KOSSOY, 2003:32), dispondo, para isso, de sua habilidade pessoal técnico/expressiva, suas referências, os equipamentos por ele utilizados e dominados. A imagem fotográfica parte da realidade, mas se constitui numa outra, criada intencionalmente pelo fotógrafo e circunscrita num espaço e num tempo determinados.

O caráter autoral da fotografia, evidenciado, não pode ser esquecido, pelo contrário, deve ser ressaltado. Entendido como autor, o fotógrafo apresenta, por meio da fotografia, seu olhar sobre determinado acontecimento. O dizer pela imagem não é ingênuo; representa o ponto de vista (literalmente falando) de alguém para outro alguém. É a explicitação declarada sobre sua visão de mundo. O fotógrafo está compartilhando a experiência observada através do relato imagético impregnado no papel fotográfico.

Desde a escolha do assunto até a abordagem dada a ele, não se exime o fotógrafo de responsabilidade sobre o que foi registrado/criado. A fotografia, então, deve ser considerada como um testemunho do olhar sobre a realidade de alguém para outro alguém que, por sua vez, dialogará com a imagem registrada/criada segundo seu repertório de imagens mentais.

Analogamente, tomando idéias observadas por PUPO (2006) em ECO (1974), vemos que, como na relação com o texto verbal, o fruidor interpreta a imagem com a experiência que tem de outras imagens, idéia esta de grande relevância no plano pedagógico.

Com a discussão, os alunos evoluíram em sua visão acerca do papel do fotógrafo e chegaram a questionar a ética deste profissional, como se observa no relato de Felipe:

Mas o fotógrafo também não fez nada diante do confronto entre a criança e os policiais!! Ele também não teve nenhuma atitude!

Em seguida, houve o contraponto de Fernanda:

Eu discordo. Se não fosse por ele, não teríamos a foto que alimenta nossa discussão.

Tais questões perpassam obras de renomados teóricos especialistas na temática.

Sontag vê o fotografar como um ato não-intervencional, pois

...em situações em que o fotógrafo tem de escolher entre uma foto e uma vida, opta pela foto. A pessoa que interfere não pode registrar; a pessoa que registra não pode interferir.

(SONTAG, 2004:21).

Nessas discussões, as questões éticas sobre nossa atuação foram gestadas e a percepção de que nosso olhar é habituado, necessitando de um trabalho para “desautomatizá-lo”, ganhava sustentação teórica. Os protocolos contaram a conquista, como pode ser observado em um trecho elaborado por Fernanda:

O pior seria nos anestesiarmos diante da super exposição de imagens, transformando pessoas em objetos e a dor em entretenimento. Lembrei-me de um trecho do livro, que li na faculdade, chamado Diante da dor dos outros, de Susan Sontag, em específico, do momento em que a autora dizia: ‘Nada há de errado em pôr-se à parte e pensar. Não se pode pensar e bater em alguém ao mesmo tempo.

O grupo também, com a prática, começava a entender a natureza da imagem fotográfica, sua “*dualidade ontológica*” (KOSSOY, 2003) de registro/criação e o próprio papel do fotógrafo dentro do processo de construção dessa imagem.

A relação indissociável entre documento/representação também está presente no registro, em vídeo, de depoimentos, já que a natureza da gravação resulta no “*vestígio/aparência de algo que passou na realidade concreta, em dado tempo e espaço, e que nós tomamos também, como um documento do real, uma fonte histórica*” (KOSSOY, 1999:31).

Como mencionamos no capítulo anterior, ao perceber que uma encenação documentária só se efetivaria, em termos de significação, quando os espectadores tivessem ciência de que se tratava de uma proposta de Teatro Documentário, o coletivo utilizou a imagem audiovisual conscientemente, a fim de conseguir tal efeito. Metonimicamente, o fragmento audiovisual incorporado à cena, carregado de *status* de realidade, trazia, para o todo, o mesmo caráter.

4.2 A Imagem dentro da Encenação Teatral: O Teatro Documentário como referência.

O trabalho com a imagem projetada dentro da encenação teatral tem sido alvo de inúmeros debates. O desenvolvimento e a influência dos meios de comunicação de massa em nosso cotidiano, acompanhados dos avanços tecnológicos na área de captação e projeção de imagens, são freqüentemente discutidos, mas, quase sempre, a crítica enfoca somente a perniciosidade do fenômeno.

Como vimos, os meios de comunicação utilizam as imagens fotográficas e as audiovisuais para construírem mensagens segundo interesses específicos, na maioria das vezes, sem deixar claras suas intenções.

Em nossas sociedades contemporâneas, os acontecimentos são espetacularizados (DEBORD, 2007) e se transformam em bens de consumo que, como tais, devem ser palatáveis, criados para agradar a quem os adquire. Inúmeras imagens são fabricadas para atender à demanda de espetáculos cada vez mais preocupados em encantar o consumidor-alvo, outrora tão somente espectador. A experiência vivida é abandonada em favor da representação. Porém, mais do que um conjunto de imagens, o espetáculo é *“uma relação social mediada por imagens”* (DEBORD, 2007:14); logo, interpretar imagens é condição indispensável para entendermos o mundo em que estamos.

Negar as possibilidades expressivas trazidas pelos meios de comunicação de massa e o uso das imagens por eles feito é desprezar uma realidade, ao que tudo aponta, irreversível. Ao contrário, quanto mais se dominam as potencialidades desses meios, mais próximo se está de uma visão crítica sobre sua inserção dentro da indústria cultural. Brecht, por exemplo, convida-nos a um posicionamento crítico que não prega a negação, mas a reflexão:

A sociedade de consumo, hoje em dia, nos Estados Unidos, e cada vez mais, em todo o mundo, enfrenta um dilema e um impedimento similares, quando se trata de pensar sobre os resultados finais de seus clássicos a distrações culinárias muito mais elaboradas. Mas deve ficar claro que a posição de Brecht a respeito de tais prazeres de cultura de massas atravessa a velha oposição entre populismo e elitismo, de uma forma inesperada; sua função não é o prazer, mas pensar historicamente estética e cultura. (JAMESON, 1999:60)

Infelizmente, o que observamos na maioria dos casos, são processos nos quais não se fomentam discussões que contextualizem o fenômeno, resultando em discursos

teatrais que se restringem ao uso ilustrativo das imagens fotográficas e/ou audiovisuais em cena, sem, no entanto, agregar maiores significados à encenação.

Em artigo publicado pela revista *Études Théâtrales*, organizada por Jean-Louis Besson, em torno da relação entre o ator, sua criação e novas tecnologias da cena, Béatrice Picon-Vallin encara como um novo desafio ao ator contemporâneo, o trabalho com a imagem e com o som, na medida em que

...qualquer objeto em cena modifica o espaço e o tempo cênicos; o ator deve representar com esses novos objetos e acessórios ou instrumentos de atuação, que são as câmeras e as imagens, os microfones e os sons que podem acentuar o realismo ou quebrá-lo.

(PICON-VALLIN, 2005: 18)

Ao considerarem a imagem fotográfica ou a audiovisual projetadas como elementos integrantes da cena, os alunos/atores estarão diante do desafio de articulá-las, significativamente, no discurso teatral a ser construído, segundo o que desejam comunicar.

Diretores contemporâneos, como o canadense Robert Lepage, por exemplo, já em 1992 pontuava que “aqueles que escrevem textos teatrais devem estar conscientes de que a platéia lá fora tem muitas referências visuais, por causa da televisão, do cinema”³⁹.

Não pretendemos fazer um levantamento histórico de encenações caracterizadas pela projeção de imagens dentro da cena. Vale citar alguns exemplos, para esclarecermos melhor as possibilidades expressivas da opção.

Um exemplo radical da utilização da projeção de imagens acompanhada de uma reflexão crítica está no trabalho da encenadora carioca Bia Lessa, na montagem da peça *Casa de Boneca* de Henrik Ibsen, apresentada em 2001, no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro.

Na obra de Ibsen, a personagem Nora desiste do papel de esposa e mãe para enfrentar o mundo. Abandona o espaço privado para enfrentar o espaço público. Na montagem de Bia, esta ruptura acontece no momento em que a personagem, interpretada por Betty Gofman, deixa a tela e pisa no palco. A diretora optou por contar a história da peça em vídeo. Somente no final do espetáculo, a platéia vê a atriz em carne e osso. O discurso audiovisual, associado à ilusão, cede espaço para outro discurso, agora de

³⁹ “Lepage espera o renascimento”, Caderno MAIS, O Estado de São Paulo, 7 de junho de 1992.

caráter cênico. A presentificação corpóreo-vocal da atriz insurge como a tomada de consciência da personagem que opta por sair do mundo das aparências e, literalmente, partir para a ação efetiva na concretude do “mundo real”.

A projeção como um todo se transforma em personagem que dialogará com a outra que está fora da tela. O embate de forças não fez que a presença física da atriz sucumbisse à grandeza da materialidade plástica da projeção, pois a opção da diretora está plena de significados.

No caso da encenação de Lessa, a imagem projetada não possuía um valor documental, configurando-se em mais um elemento de caráter ficcional presente na articulação discursiva.

Já em *Ensaio Hamlet*, montagem da Companhia dos Atores, dirigida por Enrique Díaz, embora não fosse propriamente Teatro Documentário, utilizou-se em cena a projeção de vídeos como dados não ficcionais. Em vários momentos, os atores comentam como se deu o processo de montagem da peça. Um vídeo de laboratórios realizados é projetado, enquanto um ator informa e apresenta o espaço, sede do grupo, onde ocorreu a gravação. Momentos como esse acabam por sugerir que o próprio processo se tornou material para investigação cênica.

Historicamente, desde as primeiras propostas de experimentações de Teatro Documentário com Piscator no começo do século XX, a imagem era utilizada de maneira significativa como dado não ficcional em cena. O discurso cênico era articulado em prol de uma tese que o grupo pretendia defender. Assim, a seleção de imagens requeria dos envolvidos uma conscientização do que seria comunicado e como o signo imagético, dentro da cena, contribuiria para a construção do sentido.

Na esteira de um processo de documentário, podemos pontuar o trabalho, no Brasil, de Luiz Fernando Lobo e de sua Companhia Ensaio Aberto. Os espetáculos *Bósnia Bósnia* (1995) e *Olga Benario – Um Breve Futuro* (1999) incorporaram à cena a força de documentos (manifestos, relatórios, correspondências) tal qual o próprio Cinema Documentário. Um ou vários telões com trechos de documentários eram ferramentas plenamente integradas à encenação ao vivo.

Cena de Olga Benario - Um Breve Futuro. Foto de Mauro Kury.

Num momento da peça, por exemplo, havia a projeção de um fragmento de um filme documentário sobre Hitler. O jogo entre a atriz, como Olga, e a projeção de uma imagem de Hitler discursando, além de reforçar a natureza histórica dos fatos, rompia um possível envolvimento da platéia com a narrativa, pois *“a justaposição entre o fato no palco e o fato na tela tem um efeito epicizante (já que é relativizador)”* (SZONDI, 2003:133). A figura imponente do pai do nazismo, dialogando com o frágil corpo da atriz/personagem, remetia à desproporção de forças, materializada cenicamente.

Outro momento de *Olga Benario*. Foto de Mauro Kury.

Em outra cena, uma cópia do carimbo usado pelo Departamento de Imigração do Governo Getúlio Vargas, projetada numa tela translúcida, punha-se em primeiro plano, enquanto, ao fundo, viam-se atores vestidos de operários. A composição visual

denunciava que a questão da imigração no governo Vargas era algo impregnado no dia-a-dia do operariado, em grande parte formado por estrangeiros.

Em ambos os casos, os atores se relacionam diretamente com a projeção, que não se reduzia à ilustração dos fatos. No primeiro caso, a imagem era assumida como personagem e, no segundo, ao se justapor à cena teatral, propiciava uma significação distinta.

Em nossa sucinta exemplificação, já aparece o que pensamos ser o cerne do trabalho com a imagem dentro da cena: a interferência dos atores sobre a materialidade plástica da projeção.

4.3 Reflexões sobre o Trabalho com a Imagem numa Proposta de Teatro Documentário

No primeiro mês de nossa trajetória, ainda investigando dados não ficcionais, propusemos um jogo que consistia em interferir, corporalmente, na projeção de fotos de caráter jornalístico. Numa primeira rodada, a interferência se dava diante da projeção; em seguida, à sua frente, tocando-se a materialidade física, ou, até, fazendo-se parte dela como personagem. Por fim, ocorria atrás da projeção, por meio de um efeito de sombra, escondendo-se algum elemento da fotografia projetada, ou, novamente – mas com efeito plástico diferente –, pondo-se o aluno/ator como personagem da imagem.

Após a experiência, levantamos coletivamente as diferenças entre as três propostas. O grupo concluiu que o grau de interferência do corpo do ator em relação à imagem alterava a significação produzida pela cena. A distância física fez que houvesse uma distinção clara entre o ator e a imagem (ator diante da imagem), enquanto a proximidade propiciava a confusão entre o ator e a imagem.

Em um comentário, Uidi conseguiu atribuir sentido à sutil diferença entre as duas possibilidades:

Quando estamos diante da imagem, no jogo, é como se fôssemos apenas observadores da realidade. Agora, quando entramos na imagem, interferindo nela, somos sujeitos em ação, alterando a realidade.

Em outra oportunidade, propusemos um jogo que consistia em transformar a imagem, por meio da relação física do ator com ela, em personagem, objeto ou cenário. A proposta causou estranheza, mas, para que o problema fosse solucionado, o grupo

debateu a respeito das diferentes possibilidades, encontrando, inclusive, proposições cênicas criativas para a resolução do problema.

A partir dessas propostas práticas e do referencial teórico formulamos, então, as seguintes categorias, exploradas como problemas cênicos a serem resolvidos pelos atores, em jogos propostos no período de construção de cenas:

- 1 – A imagem como paisagem:** Indicando o ambiente onde transcorre a ação. A interferência do ator se dá diretamente ao se relacionar com a imagem como cenário. A projeção, por exemplo, de uma estação de trem, dependendo da colocação espacial do ator em relação a ela, sugerirá que ele está no ambiente registrado.
- 2 – A imagem como objeto de cena:** Efeito conseguido, principalmente, ao se projetar a imagem num objeto ou tecido manipulado pelo ator. Em um jogo realizado durante o processo, por meio de um retroprojetor, a foto de um massacre foi projetada num tecido. O aluno/ator torceu o suporte (pano) criando a sensação visual de que a imagem também estava sendo torcida.
- 3 – A imagem como personagem:** Talvez a utilização mais usual. Ocorre quando o ator diálogo com a imagem, personificando-a. Nas experimentações, foi descoberto que não apenas a imagem de uma pessoa pode se tornar personagem. Houve uma proposta em que a imagem do mar revolto se tornou personagem com a interferência do aluno/ator. O mar se transformou confidente do personagem em cena.
- 4 – A imagem como informação e/ou comentário:** Projeção de trechos de vídeos com informações históricas por meio de imagens de acontecimentos e/ou testemunhos de quem os vivenciou ou, ainda, contendo dados científicos sobre o assunto.

Além de agregar status de verdade à cena, a imagem pode complementar ou contradizer o que está sendo dito, constituindo-se em um forte elemento argumentativo dentro do discurso teatral.

Essa utilização remonta às primeiras experimentações em Teatro Documentário. No começo do século XX, por exemplo, Piscator já havia percebido que, por características inerentes à linguagem cinematográfica, um filme pode condensar uma série de informações num curto pedaço de tempo, além de funcionar como prova dos acontecimentos mencionados.

Era preciso mostrar nove anos, com todos os seus horrores, loucuras e insignificância. Um conceito tinha de ser dado para esse enorme intervalo de tempo. Somente abrindo com violência esse abismo teria toda a sua força. Nenhum outro meio além do filme está em condições de desenrolar em sete minutos oito anos intermináveis. Só para esse “entrefilme” foi desenvolvido um manuscrito que abrangeria cerca de quatrocentas informações sobre política, economia, cultura, sociedade, esporte, moda etc.

(PISCATOR apud SZONDI, 2003:132)

- 5- A imagem como comprovação:** A imagem comprovando o fato teatralizado. A comprovação pode ser sutil (um trecho do texto falado em cena é posteriormente apresentado no registro imagético dentro do contexto de sua enunciação de origem) ou mais direta (projeta-se a imagem que originou a cena teatralizada, como se uma fosse espelho da outra).

Jogos com Imagem Audiovisual [Fotos Bell Rosa]

A categorização levantada funcionou como um meio de aprimorar as instruções para os jogos propostos. Sabemos, no entanto, por exemplo, que uma imagem usada como comentário pode funcionar como comprovação de fatos e assim por diante, o que relativiza qualquer classificação.

Os alunos/atores perceberam também que a incidência de como é projetada a imagem (frente ou atrás da tela) altera a produção de sentido. A projeção atrás de uma tela, sem que a imagem invada a cena, transforma-a em um ente autônomo. Já quando a projeção está em primeiro plano e cobre parcialmente atores e objetos de cena, o efeito plástico transforma a imagem em protagonista. Citamos, anteriormente, um exemplo deste tipo de utilização na encenação *Olga Benario – Um Breve Futuro* (1999).

Depois de várias experimentações com as imagens dos depoimentos, conseguimos levar para a encenação as conquistas da sala de aula/ensaio, configurando-se num dos pontos altos do processo.

4.4 Registros descritivos (e impressões) das relações dos atores com as imagens em *De Asfalto e Calçadas* ou *A Lenda do Menino Romeno*.

Em nossa trajetória cheia de encontros, o trabalho com a imagem, se constituiu em mais um deles. No momento em que decidimos partir de depoimentos de pessoas como matéria prima para a construção discursiva, o seu registro em vídeo digital tornou-se fonte

de pesquisa e nos forneceu os dados não ficcionais (imagens e sons) que foram explorados em cena.

Com o levantamento de alguns momentos da encenação pretendemos mostrar como se efetivaram as descobertas das inúmeras possibilidades expressivas do uso da projeção de imagens.

Seguiremos a seqüência temporal da estrutura narrativa, diluindo nosso comentário de acordo com a divisão proposta pela própria encenação.

Frisamos que o significado atribuído em nossa descrição para cada utilização das projeções foi descoberto pelos alunos/atores e indica o nível de consciência do grupo sobre a questão.

PRÓLOGO

Quando discutimos a função do prólogo, o grupo considerou que, consoante ao próprio processo, poderíamos preparar sensivelmente a platéia com ele. Assim, o fizemos.

Após a entrada dos espectadores no teatro, houve o relato da crônica *As Marias do Brasil*, feito por uma aluna/atriz (Lili). Ao final, todos os alunos/atores posicionam-se no palco, trazendo ao rosto uma máscara branca que havia sido confeccionada a partir das feições naturais de cada aluno/ator. O narrador (Zaqueu), no fundo da platéia, revela ao público o motivo inicial da trajetória, o eixo do trabalho de investigação e do registro cênico: “um menino romeno”. Os atores apresentam-se como “atores”, espectadores reais de histórias também reais.

A primeira inserção de imagem, então, acontece. São fragmentos sucessivos de depoimentos das pessoas registradas acerca do menino romeno. Tal imagem, como as demais até o fim da apresentação, é projetada numa grande tela branca localizada no fundo do palco. Nesse momento, ainda não há relação dos atores com a imagem. Propositamente como um comentário visual, essa opção denuncia a apresentação de dois universos diferentes, mas que no decorrer da própria encenação, assim como ocorreu no processo, vão se encontrar.

| Foto Bell Rosa

PONTO DE PARTIDA

Momento na encenação no qual se apresentam as duas estátuas-vivas, ponto de partida da trajetória.

Logo no início da seqüência de cenas, a aluna/atriz Natália declara-se um anjo e com gestos muito expandidos, aconchega e embala uma criança “imaginária”. Às suas costas, na enorme tela branca, a estátua-viva Tânia de fato mantém nos braços uma criança, um bebê. Enquanto na proposta de Natália a figura do anjo era ressaltada, na imagem projetada víamos Tânia em um momento de seu cotidiano. A superposição das duas cenas origina uma nova informação: Tânia traz atitudes presentes em seu dia-a-dia para o trabalho como estátua.

Essa utilização da projeção adveio de jogos nos quais se objetivava conferir À imagem o status de comprovação. O grupo percebeu que não era interessante simplesmente imitar aquilo que estava na tela para assumir que Natália havia tomado como texto o depoimento de Tânia. Podíamos estabelecer um diálogo entre a imagem do depoente e a aluna/atriz com ações diferentes, que se oporiam ou se complementariam. O que de fato se viu foram imagens superpostas, como se a imagem cênica criada pela aluna/atriz perpassasse a da tela e vice-versa, num jogo dinâmico de referências e

complementações visuais, que trouxe informações outras das que obteríamos vendo a cena teatral ou a imagem audiovisual separadamente.

Em seguida ao jogo, o narrador intervém e relata ao público a história de um anjo-da-guarda que, impelido por seu amor maternal, sofreu o castigo de viver para sempre como estátua, por ter acolhido como filho o menino que protegia e cuja mãe morrera. A explicação nos fora dada pela própria Tânia, que inventava histórias para suas personagens. O trecho do depoimento dito reforça a idéia de que Tânia tem uma relação intensa com crianças, característica essa que o grupo fez questão de ressaltar no discurso teatral, documento da memória do coletivo.

A imagem desaparece. Natália fala para platéia um trecho do depoimento de Tânia: “Por causa do humano ela virou estátua, e por causa do humano ela voltaria a ter vida”.

O quadro prossegue com a entrada de um aluno/ator (Uidi) que vem depositar aos pés da estátua-viva uma moeda presa a uma fina corrente. “A valorização do mundo das coisas é diretamente proporcional à desvalorização do mundo dos homens”, comenta o narrador, tomando um trecho dos Primeiros Escritos de Karl Marx. Então, Uidi começa a jogar com a mobilidade e a imobilidade da estátua: ao depositar a moeda, ela se move e fala; ao levantar a moeda, ela volta a enrijecer-se. Assim, o grupo evidencia uma contradição. O trecho do depoimento de Tânia dito antes da cena agora nos impele a pensar: seria por causa do humano que saímos da imobilidade de estátuas ou por causa do dinheiro?

Outro momento de destaque ocorria quando surgia na tela a imagem de Israel, filho de Tânia, “também uma estátua-viva”, como ela própria disse. Natália, então, se relaciona com a imagem de maneira muito afetuosa, aproximando-se da tela e tocando-a com a mão, como se acariciasse o rosto de “seu filho”. Os demais alunos/atores também se relacionavam diretamente com a imagem: pouco a pouco, iam se “descobrimo” como crianças que rodeavam Israel. Os alunos/atores nesse estado de deslumbramento infantil ajudavam a transformar a imagem em personagem, cercando também Natália que, penetrando habilmente no jogo, assumiu o papel da estátua-viva Tânia. Vêem-se, pois, cenas complementares na tela e no palco. Fundem-se os recursos imagéticos, a realidade e a ficcionalidade, o registro audiovisual e o ponto-de-vista. Assim, documenta-se e transforma-se a vida, sensivelmente.

Rápida troca de imagens. Surge na tela a segunda pessoa entrevistada preparando-se para seu ofício de estátua-viva. “Ô, e aí? Aonde tem falha?”, a estátua-viva Zé pergunta sobre a qualidade de sua maquiagem. Ao que responde a aluna/atriz que a

acompanha (Lili): “Aqui, na ponta do nariz... [‘Nas laterais...’, complementa a voz de outra aluna/atriz (Fernanda) que também acompanhava a gravação do depoimento]”; segue o registro de um diálogo entre depoente e documentarista: “Você pergunta pras pessoas...”; “Pergunto.”; “...aonde tem falha?”; “Pergunto.”; “Pergunto e outra: é até um meio de falar que eu estou aqui, né?”

A imagem desaparece e entra a aluna/atriz (Fernanda) que pergunta para platéia: “Tem alguma falha?”. A imagem audiovisual documentou para a platéia o contexto no qual a frase apareceu. Num segundo momento, com a entrada da atriz, observamos que a frase adquiriu outra conotação. Fernanda não toma a pergunta como uma indagação sobre a qualidade da maquiagem, mas como reflexão sobre as falhas do registro que ela vai apresentar. Em seguida, apresenta a próxima “personagem”/depoente – a própria Zilda da imagem audiovisual, que prefere ser chamada de Zá, também uma estátua-viva – a aluna/ atriz Natália sai de cena; os alunos/atores ainda como crianças correm para o fundo do palco e se abaixam, em fila perpendicular à linha da platéia. Fernanda assume o papel de Zá, tomando parte do depoimento da estátua-viva no qual ela tece impressões sobre si mesma. Num dado momento, os atores-crianças irrompem em risadas e zombarias para a bruxa, que revela angustiada ao público: “O meu maior público são as crianças”. Na tela, surge a imagem de Zá advertindo uma criança que se afasta: “Quando você estiver lá longe, eu dou risada”. No palco, o jogo dos atores-crianças começa a mudar: advêm o medo e a insegurança, forçando-os a se afastarem da bruxa. Esta se vira de repente para eles, e o que se vê é o encurralamento das crianças, presas entre duas bruxas, uma espelho da outra: a do palco reflete a da tela, e esta, a do palco, que anuncia: “Eu vou rir. Eu posso rir? Só quando você estiver lá longe. Aí eu dou risada”. A bruxa da tela gargalha estridente. A do palco condensa o grito no corpo e o expelle por meio de pequenos, mas convulsivos movimentos de braços e costas: o fundo empapelado e opaco do espelho... As crianças saem correndo apavoradas.

Interessante pontuar que o grupo em roda após a elaboração da cena percebeu que ela materializava uma característica interessante de nossa trajetória. Tal como se apresentou o jogo da cena, no processo os alunos/atores encontraram-se eles também, assim como as crianças representadas, num embate entre a cena teatral e a cena audiovisual.

| Cena sobre a estátua-viva Tânia

| Cena da Estátua viva Zá, [Foto Bell Rosa]

INDICAÇÃO

Nesse momento o universo dos homens-placas é apresentado, indicando o caminho percorrido à procura do menino romeno.

Logo em uma das cenas iniciais o aluno/ator Uidi assume o papel do jovem plaqueiro Paulo, verbalizando trechos do depoimento da personagem sobre seu cotidiano, suas amizades, seus percalços. A certa altura, o narrador, apontando o controle-remoto para a tela, pergunta ao plaqueiro: “Você gosta de ser visto?” Projeta-se, então, a mesma imagem repetida inúmeras vezes de um trecho do depoimento de Paulo em que ele diz: “Eu tenho vergonha!”.

O ator corre em direção à tela e tenta desesperadamente cobrir a cena audiovisual. No jogo, o tamanho da imagem em relação ao corpo do jogador torna o esforço inútil. Na relação com a imagem se documenta um paradoxo do depoente: sendo visível como homem-placa, sabe-se como gente; expondo-se como “gente”, sem placa, quem há de valorizá-lo? Na sequência, Uidi diz para platéia outro fragmento do depoimento de Paulo: “É estranho... Com a placa todo mundo fica te olhando, mas, quando você tira a placa, ninguém te olha, porque daí ninguém vê nada. As pessoas, sem a placa, vêem um menino normal”. Dessa forma, pode-se dizer que, em cena, houve a negação da imagem, do documento visual, da identidade social, e, em contrapartida, o esvaziamento do próprio ser.

Em outro momento, Uidi, ainda no papel do plaqueiro Paulo, ao falar de seu sonho de ser *motoboy*, faz surgir na tela sua imagem em câmera lenta. Notando que algo está errado, toma o controle remoto do narrador, acelera a imagem e regozija-se com a velocidade há muito desejada. Mas, ao perceber que o público agora o “vê”, incomoda-se e retira a imagem imediatamente. Com recursos de edição, a manipulação da imagem se explicita para platéia. O documento audiovisual é re-significado em cena pela ação do ator, ou seja, alterara-se o que a princípio parece ser fixo, imutável.

Já no final desse momento da encenação, após a apresentação do outro personagem homem-placa, João, um aluno/ator (Felipe) que assume esse papel, no palco, se dirige ao narrador: “Vai, fala aí o que você pensou. Fala aí o que você pensou”. O narrador retira o paletó, apanha uma pasta debaixo do caixote, no qual está sentado junto à platéia, põe sua máscara e vai para o meio do palco. Vira-se para o público e apresenta-se: “Oliveira Iguape, transeunte da Rua Barão de Itapetininga, trabalha numa antiga escola de língua russa chamada União Cultural pela Unidade dos Povos. Poeta. Espectador do seu João. Protagonista de sua própria poesia”. Outros atores,

empunhando câmera de vídeo e microfone, entram como o “elenco” que gravou os depoimentos para esta peça-documentário. Assim, dá-se aqui algo de metalingüístico, pois, de certa forma, a elaboração da cena remonta à coleta de dados para o processo, bem como permite um olhar crítico acerca do registro audiovisual: até que medida este registro é válido como amostra irrefutável da vida do entrevistado? Como utilizá-lo? Como interpretá-lo? Qual o lugar da ética e da moral quando se trabalha artisticamente com informações que espelham o real e o crível? Questões essas que estão no cerne de uma proposta em Teatro Documentário e que por isso a qualificam como tal.

Em cena, o aluno/ator que assume o papel do poeta chega à caricatura, ao rótulo e – por que não? – ao grotesco e exótico da pessoa entrevistada. Seu corpo e sua voz, bem como seu discurso, não são descritivos ou imitativos; antes, resultam de uma abordagem completamente livre e criativa do documento audiovisual. Reforça-se, assim, a idéia de que a documentação não é imparcial, mas representa um ponto de vista sobre dados não ficcionais.

Incomodada pelo discurso incoerente, uma jogadora aciona o controle-remoto e faz o ator retroceder. Segundos depois, privada também de entendimento, outra aciona o mesmo controle e põe a cena “quadro a quadro”. Uma terceira jogadora, indignada com o discurso aparentemente ilógico do poeta, ordena “câmera lenta”. O jogador obedece: “O-ca-pi-ta-liiiiis-mo-vai-em-pur-raaaaaan-do-com-a-bar-riiiii-ga-poooooor-ra!...”

O jogo nasceu de uma proposta de teatralizar um momento de incômodo no processo. Após a elaboração da cena, discutimos muito nossa dificuldade em ouvir e entender o diferente. Novamente, documentam-se nossas impressões do próprio ato de documentar.

Após o aluno/ator que assumiu o papel de Oliveira Iguape pronunciar um trecho do depoimento da personagem Tânia (“Ninguém crê, se não vê”), surge na tela o próprio poeta da Rua Barão de Itapetininga, ele “repete” todo o discurso que, anteriormente, era seu. A partir da contraposição das duas imagens, a documentada, como imagem prova, e a cênica, percebe-se que o tom de comédia surgido no jogo era um mero invólucro para verdades muito mais doridas e significativas. Sai a imagem. Zaqueu, por um instante, numa espécie de “comentário silencioso”, mostra-se perplexo diante do poder do controle-remoto. Uma aluna/atriz de microfone em punho incita-o a pronunciar-se. Ele volta ao papel de Oliveira, pronunciando um fragmento do depoimento cedido pelo poeta das ruas: “Faço poesia. O poeta Oliveira Iguape. Sim, eu faço poesia. Presto muita atenção nas ruas. Quem gosta de escrever e ler deve prestar atenção em tudo, do lado positivo e negativo. A gente procura estudar a estrutura do ser humano. A inteligência é como a

beleza, porra: você nasce com ela; a cultura você nasce, adquire, desenvolve”. Repete e conclui, para o público: “Eu pego um pouco de você, um pouco dele, um outro pouco dele e vou fazendo o meu mundo, porra!” Enquanto Zaqueu repete essas últimas palavras – trabalhadas a partir de experimentações de jogos com textos, que trouxeram a fala a sensação de um movimento cíclico e esmagador da vida cotidiana, urbana e efêmera, aludindo a uma mecanização do homem moderno –, Felipe, fitando a platéia, diz um pedaço do depoimento do plaqueiro João “Sabe que, se você parar pra ler inteiro, vai ver faz sentido, né?” A autocrítica do grupo se fez presente em cena.

| Cena Homem Placa Paulo. [Foto Bell Rosa]

| Cena sobre o poeta Oliveira Iguape.

GUIA

Penúltimo quadro ou estrofe. Na tela cintila a azulada palavra “Guia”. Os rostos das próximas entrevistadas projetam-se consecutivos, como três estrelas solitárias pulsando na branca poeira da Via Láctea. Desaparece a imagem. No palco, em três aberturas consecutivas de luz, surgem mascaradas as Três Marias, posicionando-se numa diagonal, como a constelação correspondente no céu. Depositam suas máscaras no chão. Apresentam-se: “Maria das Graças”; “Maria do Rosário”; “Maria Aparecida”. Saem a primeira e a terceira. Fica a segunda, a “primeira estrela”: Almilan.

Maria do Rosário (Giselle) diz ao narrador o que sabe sobre o menino romeno: “Eu fico ali com ele, ouvindo a musiquinha com ele... Eu conheço ele de vista, só de vista. Parece que ele é cego, né? Ou é mudo...” Pulsa sua imagem na tela. Giselle vira-se, aproxima-se da imagem, assume o papel de Maria do Rosário. Fala trechos do depoimento da personagem da triste história dela, da desventura por viver na rua, da relação com as pessoas do albergue. “Eu sô lá do Tucuruvi...” A imagem some. Ela estremece. “(...) Eu não tenho ninguém por mim... Alembro dos passado meu... Alembro que eu tô jogada na rua... Qu’eu tô assim... Eu soffro... Eu não tenho pai, não tenho mãe, eu não tenho ninguém...” Ocorre uma quebra, Giselle olha para o narrador e diz: “Eu queria uma casa pra mim morar, pra mim sair da rua. Você não consegue pra mim?”

Entra a imagem na tela: “Do que mais você sente falta?”, pergunta-lhe uma voz (Fernanda); “Sinto?... Eu queria uma casa pra mim morar, pra mim sair da rua. Você não consegue pra mim?” Ainda no documento audiovisual, ouve-se a resposta da aluna atriz Natália no momento da gravação: “Não, eu não consigo”. Das coxias explode uma profusão de vozes: “Não! Eu não consigo!”; “Não! Não! Eu não consigo!”; “Eu não consigo!” Sai a imagem. Num ímpeto, o narrador invade a cena e vira-se para o público, subvertendo o gesto pedinte da personagem: “Vai! Fala aí o que você pensou”, trecho do depoimento do plaqueiro João. A voz do outro depoente invade a cena. Documentou-se nossa impossibilidade diante de certas situações.

Entra Maria Aparecida (Karina), a “segunda estrela”: Almitaka. Impelida pelo narrador por meio de um “Quem é você?”, a aluna/atriz olha para trás e depara com a imagem de sua entrevistada, pulsando na tela. Alegre e extrovertida, segura, gesticula muito, mostrando “seu rosto” e identificando-se ao público; “Eu sou uma pessoa que sofreu muito na vida, muito mesmo...” Percebe-se, aqui, que a atriz aproveita uma fração do depoimento de sua entrevistada para “definir-se” como personagem, “definindo-a” do ponto-de-vista de espectadora fora da cena. Seguem-se as ações: Maria Aparecida é costureira, tem muitos amigos (atiram-lhe roupas pelas coxias); pertence à Sociedade dos Aposentados do ABC; ela mesma faz suas roupas, diz que as pessoas têm de ser desembaraçadas, comunicativas. Tira da bolsa uma agulha com linha e, enquanto relata sua vida profissional, costura o próprio coração, como se “emendasse” os retalhos de sua vida, pedaços de desilusões e desencantos. Pergunta o narrador ao público: “Se crê no que se vê?” Na tela, volta a imagem de Maria Aparecida. “Você é feliz?”, perguntam-lhe. Ao que responde: “Tem dia”. Vai-se a imagem. No palco, a atriz , ao recolher condoída sua roupas do chão, mira-as e, introspectiva, pergunta-lhes repetidas vezes: “Você é feliz?”. Antes de escapar pela coxia da direita, divisa o público e conclui como um golpe de punhal: “Tem dia”.

Por fim, entra Maria das Graças (Lili), uma gari. Anuncia o narrador que a “constelação está formada”. Pergunta-lhe o narrador: “As pessoas te vêem?” A atriz-gari estanca o passo e medita. O narrador refaz a pergunta, mas agora diretamente para a tela, onde surge a imagem de Maria das Graças. Tomada por um medo calado, a atriz vai em direção à tela e tenta esconder “seu” rosto com a vassoura, advertindo o narrador que ela corre o risco de perder o emprego, caso o fiscal não autorize a gravação. Nesse momento, pela elaboração do discurso da gari – “(...) Tem de vê com o fiscal, pra vê se ele autoriza (...)” –, pode-se perfeitamente localizar o narrador fora da realidade cênica

mas dentro do grupo de atores que coleta dados para a peça-documentário. A imagem desaparece e a atriz se encaminha até a boca de cena, a fim de confidenciar com o narrador e com o público um casual encontro seu com o menino romeno. Contudo, antes que possa concluir sua história, projeta-se na tela a gari Maria das Graças: “Eu acho assim que... Cadê a mãe? Cadê o pai? Eu moro sozinha, eu dô um duro pra criar três filho... Nem por isso os meu filho pede”. A atriz desconstrói seu papel, recua – desaparece a imagem –, pega sua máscara do chão, olha o público e diz: “Nem por isso os meu filho pede”.

| Cena Sobre Maria do Rosário [foto Bell Rosa]

| Cena sobre Maria Aparecida

| Cena sobre Maria das graças

ESTILHAÇOS

Invocados como “estrelas” pelo narrador, os atores entram e se dispõem no palco, formando a maior constelação do céu, a de Órion, o Caçador. Dirige-se, então, o narrador ao público: “(...) Nós, poeira de átomos... E, como átomos, pegamos um pouco de você, um pouco de você, um pouco de você e fazemos o nosso mundo. Um pouco de você...” O que se segue é uma superposição de imagens corporais e falas recortadas - aleatória e livremente - de todo o espetáculo. Os atores procuram, assim, no jogo estabelecer e manter um mesmo fluxo de ação e de intenção, até constituírem um só corpo, vivo e pulsante, a partir da imagem de um anjo que rufla ininterruptamente suas asas, tendo seu corpo incrustado num rochedo. Cai a luz em resistência.

Enquanto a obscura silhueta do anjo parece planar no espaço, a palavra “Estilhaços” inscreve-se na tela enegrecida, anunciando o último quadro, a última estrofe do poema de “placas”, “asfalto” e “Marias”. E agora, na tela, ao som de uma merencória e fugaz melodia de sanfona, aparece um imenso mosaico de imagens que, a princípio, não se tocam; mas que, com o decorrer de sua fragmentação sucessiva acabam por se tocar, sobrepor-se e completar-se, formando diagramas e rabiscando uma rota, um caminho, uma trajetória. Um menino romeno.

| Imagens sobre a última cena

4.5 Descobertas para além da imagem

Após a descrição das cenas, percebe-se como as imagens foram aproveitadas significativamente pelo coletivo dentro do discurso cênico, consequência do próprio processo.

Por meio da vivência prática da construção da encenação, o processo de captação, seleção, inserção de projeções de imagens na cena e posterior interferência sobre elas, fez com que houvesse por parte dos alunos/atores a constatação de que o trabalho com a imagem veio da intencionalidade do grupo e, portanto, não documenta a realidade, mas a visão desse grupo sobre essa realidade. Estamos diante agora de sujeitos se posicionando frente ao mundo e buscando uma plataforma para descobrir o que é importante *dizer* e como *dizê-lo*. Em síntese, nesse momento eles descobrem que são enunciadores, com algo a ser dito (enunciado) numa determinada situação de comunicação (enunciação).

Na retomada de jogo, prática habitual nas aulas/ensaio, as cenas começavam apresentar as modificações sugeridas pelo coletivo, fazendo com que todos fossem co-criadores de cada uma delas. Uma mesma imagem audiovisual a cada nova inserção sugerida ganhava outro sentido, fazendo com que os participantes confirmassem o caráter polissêmico dela, já que através do jogar e em sua retomada se podia ir construindo novas enunciações que comportavam a ressignificação, tanto para o artista quanto para a platéia.

Do mesmo modo, principalmente nos jogos de preparação, quando os alunos/atores perceberam que as imagens fotográficas e audiovisuais são construções a partir do olhar daquele ou daqueles que as captam, recortam, montam e, portanto, as transformam, ampliaram-se as possibilidades expressivas delas. O caráter documental das imagens se dilata, pois elas passam a ser entendidas como a documentação do olhar de quem as capta, afastando a idéia da “pseudo” documentação “bruta” da realidade.

Diante das investigações constatamos também que a imagem por si não pode ser considerada um dado ficcional ou não. É o propósito de sua articulação na cena que nos leva a essa leitura.

Em uma cena construída em sala de aula/ensaio, um fragmento do filme de ficção, ou seja, uma imagem ficcional foi utilizada como dado não ficcional. Uma aluna/atriz como narradora tomou o depoimento no qual uma jornalista cita que em várias cenas humorísticas mulheres bonitas, quase desnudas, estão presentes, sem existir uma razão

plausível para tanto. Na sequência, a imagem de uma cena de um programa humorístico nesses moldes vem exemplificar a fala. Isoladamente, o programa em si é ficcional, mas na cena mencionada funcionou como documento para comprovação do que estava sendo discutido.

O coletivo, portanto, utilizou de maneira consciente a propriedade que o registro audiovisual tem de conferir um status de realidade ao que está sendo encenado, não significando com isso uma busca pelo ilusionismo em termos de encenação. Pelo contrário, as inserções de imagens rompiam o transcorrer do drama, pois “a ação cênica deixa de fundamentar a totalidade da obra em sua natureza absoluta.” (SZONDI, 2003: 132).

O aluno/ator se deparava com a responsabilidade de que a imagem - de realidade própria, desprendida do fato que a criou - era agora um elemento, que articulado a outros elementos, tinha sua significação transformada.

Temos responsabilidade sobre a imagem dos depoentes usada em cena, pois estamos tirando-a do contexto de seu registro, segundo nossos interesses. Mesmo sabendo que não estamos diante de pessoas, mas da imagem delas, o registro em vídeo tem esse poder tão explorado nas aulas, o poder de trazer a impressão que estamos diante das pessoas mesmo.

(Felipe)

O ato de intervir na imagem, assim como o de relacionar-se com ela, assumiram importantes significados durante o processo.

Intervir passou a significar alterar o que se supõe inalterável. Uma maneira de agir e modificar a realidade.

Do mesmo modo, o aluno/ator, ao entrar em contato ou relacionar-se diretamente com a imagem projetada ou exibida, penetrou sensorialmente na fisicalidade discursiva, interpretando-a e re-significando-a. **Literalmente, estar dentro da imagem, e não à margem dela, parece ser uma metáfora pertinente a um dos objetivos do educador/artista: ampliação da consciência do indivíduo sobre sua inserção no mundo.**

A sensação de estar dentro da imagem, fez com que, pertencêssemos por instantes ao universo do depoente.

(Natália)

Ao fim do processo chegamos a indagar se não seria uma alternativa mais cômoda explorar o caráter documental das imagens, já que, como foi exaustivamente observado, são elas os dados não ficcionais que receberam historicamente o *status* de verdade. Sem resposta, o grupo, inclusive o professor/diretor apenas percebera que a busca pelo menino romeno tinha aberto outros caminhos preñhes de novas questões e descobertas.

CONCLUSÃO

Oficina de Atores Nilton Travesso e o Grupo Desordem e Progresso
apresentam

Texto e Direção: Marcelo Soler

De Asfalto e Calçadas ou A Lenda do Menino Romeno

Teatro Documentário em Quatro Estrofes

Elenco:

Felipe Lue	Lili Fialho
Fernanda Assel	Uidi Madi
Giselle Medeiros	Natalia Gonsales
Karina Fiori	Zaqueu Machado

14 e 15 de Dezembro
Horários: às 19h e 21h

Local: Oficina de Atores Nilton Travesso
Teatro Irene Ravache
Rua Capote Valente, 667
Pinheiros - São Paulo
Informações: (11) 3081-5493

Preparação Vocal:
Maria Sílvia Siqueira Campos
Preparação Corporal:
Luzia Carion

Fotografia: Bell Rosa

APOIO:

| Cartaz da encenação

Conclusão

Sobre Conclusões não Conclusivas, ou o círculo se fecha

A memória sonha, o devaneio lembra.

(Gaston Bachelard)

Porque começo com uma recordação, opto por terminar com outra. Em uma aula de Jogos Teatrais, ainda na graduação, percebi, ao cheirar um lençol dentro de um jogo desenvolvido a partir do contato de fragmentos de figurino com o corpo, que o sono tinha um aroma característico. A experiência foi para a improvisação teatral e seguiu também comigo quando saí da sala de aula/ensaio.

Para mim, as coisas já não tinham mais apenas nome, elas existiam em sua materialidade. O sono saiu da abstração e se fez presente, assim como depois daquela tarde, a raiva, a alegria, a morte também saíam. Passei a entender que existiam práticas em Teatro que priorizavam a construção de conhecimento sensível sobre o mundo, ampliando referências e desestabilizando certezas.

Se tivesse que concluir em uma idéia, a importância de um processo de Teatro Documentário como o que foi esboçado aqui, diria: “O encontro direto com o outro, com a diferença, inerente ao nosso olhar sobre esta prática, por si só, caracteriza-a como pedagógica”. **Mas, ao invés das coisas, são as pessoas que saem da abstração na qual as colocamos e se presentificam em toda sua potência de significação.**

Em específico, na trajetória relatada, tomamos as experiências de entes sociais que não possuíam voz institucional. No confronto do relato da vivência do outro, na diferença, reconhecemos a nossa própria história. Talvez nos depoimentos não exista a verdade objetiva, mas um olhar impregnado de sonhos, fracassos, vontades. Perceber a riqueza do que não nos é habitual passa a ser um exercício de tolerância.

A projeção do registro dos depoentes, literalmente, trouxe a cena figuras não glorificadas pela História oficial, mas que revelaram nas entrelinhas de seus depoimentos conflitos característicos de nossa época, tais como a urgência em se distinguir da multidão, acompanhada do fascínio pela mídia e a sensação de invisibilidade advinda da ausência de representação política.

Os depoimentos foram trabalhados enquanto histórias significativas, havendo uma reconstrução estética do material coletado; ou seja, foi solicitado ao grupo que tomasse a situação não ficcional para teatralizá-la a fim de lhe atribuir significação. (CABRAL, 2004)

Os alunos/atores, ao darem sentido ao depoimento do outro, o transformaram em seu próprio depoimento.

O encontro com os depoentes, possivelmente improvável fora da situação de pesquisa de campo, foi o principal tema de nossa construção discursiva. Com isso o grupo manifestou na encenação os conflitos e conquistas do processo. Nesse sentido, segundo a classificação de Bill Nichols sobre como a voz do autor (ou autores) aparece no documentário, nossa vivência se liga a um modo participativo de se documentar, no qual *“a filmagem acontece em entrevistas ou outras formas de envolvimento mais direto”* (NICHOLS, 2005: 62), ressaltando a interação entre documentarista e depoente. Saímos às ruas em busca do registro de depoimentos, conduzindo o interesse dos envolvidos do espaço privado para o público.

Investigar a realidade e nela perceber dados que serão trazidos à cena em sua potencialidade metafórica nada mais é que um movimento de apreensão do mundo que será, posteriormente, seguido de uma construção poética, nossa resposta; pois a poesia já está no mundo, antes de estar no poema ou no poeta.

A própria maneira com que os alunos/atores escreveram os protocolos, instrumento de documentação do processo, explicitou a conquista. Inicialmente de cunho dissertativo, os protocolos com o tempo foram se transformando em metáforas até se tornarem, literalmente, pura poesia. Outras produções textuais e imagéticas começaram a ser realizadas espontaneamente.

| Elaboração plástica produzida espontaneamente por uma aluna

Podemos verificar, nesse fenômeno, dois aspectos muito importantes: 1.^o – Os alunos/atores foram percebendo que documentar algo não significa ter uma visão meramente descritiva sobre esse algo; 2.^o – A poética da cena invadia coerentemente o protocolo, testemunho dessa mesma cena.

Com o processo ficou clara também nossa oposição à idéia de que o conhecimento do mundo se dá mais pela representação midiática do que pela experiência, num fenômeno em que a imagem passa a ser considerada dado bruto da realidade. A observação disso fez com que utilizássemos as imagens audiovisuais de depoimentos como dados de não ficção dentro da encenação, no sentido de agregar, com a presença delas, o caráter de documentário ao objeto artístico, evidenciando no entanto, ao mesmo tempo, que toda imagem é criada para determinado fim.

Diferentes maneiras de interferir na imagem, descobertas ao longo da trajetória e presentes na encenação, manifestaram, cenicamente, tanto para os alunos/atores quanto para a platéia, o mecanismo de construção pelo qual toda imagem passa para ser criada.

Observamos também que ao se deparar com a imagem audiovisual, antes de propriamente trabalhar com ela, o aluno/ator assumia o papel de espectador. De fato nos pautamos nos recentes estudos de recepção teatral para conduzir o processo de maneira que tirássemos esses alunos/atores/espectadores de uma postura contemplativa frente ao objeto artístico de natureza audiovisual. Os jogos propostos estimularam a interpretação pessoal e intransferível, que se constitui numa outra criação, a criação do espectador. Assim, em seguida, o jogador era convidado para, ativamente, construir sentidos a partir da imagem audiovisual.

Vale ressaltar, no entanto, que uma proposta de Teatro Documentário não se funda tão somente na utilização da imagem audiovisual em cena e nem tão pouco se estabelece a partir de modalidades específicas de jogos. O trabalho com e sobre os dados de não ficção de diversas naturezas faz brotar uma relação entre os alunos/atores e o tema abordado, diferente daquela característica de um trabalho com ficção. Questões éticas, que decorrem da opção, perpassam o processo e revelam outro tipo de responsabilidade frente à realidade.

O Documentário nos impele a explicitar nossa visão sobre os fatos sem a mediação da ficção. Exercitar o olhar foi imprescindível, para que a miopia da estereotipia não nos impedisse de ir além na interpretação desses fatos. Estranhar a realidade é um ato, em si,

reflexivo. O trabalho com a exploração sensível dos dados de não ficção, que impulsionou a atitude de estranhamento, possibilitou conseqüentemente uma alteração de percepção sobre os acontecimentos à nossa volta. O professor/diretor tornou-se um propositor de experiências.

A natureza dessa exploração trouxe também para a cena a recordação física do momento documentado, sem que partíssemos apenas para sua representação mimética. Na contramão do atual momento histórico, no qual o acúmulo de informações impera, nosso convite era para que se capturasse a experiência reflexiva do fato, não a tradução informativa dele.

A escolha metodológica pelo sistema de jogos teatrais se justifica neste contexto, uma vez que os jogos afastam a mera percepção “psicologizante” da cena e ressaltam o aspecto sensório-corporal, contribuindo para a ênfase da experimentação de gestos e atitudes corporais dentro da improvisação, construídos a partir de reações orgânicas inerentes ao ato de jogar.

O professor/diretor como parceiro de jogo deve estar aberto para seu próprio aprendizado, não esperando respostas determinadas, mas instigando descobertas. A mediação assume grande importância, edificando-se no cuidado com a formulação de questões que não cerceiem caminhos, mas que canalizem respostas e/ou novas questões

Para tanto, é a natureza dos procedimentos e a condução por parte desse mesmo professor/diretor – em última análise, impregnadas pelos valores que as configuram – que efetivam concretamente a perspectiva de um fazer teatral preocupado com o aprimoramento humano dos envolvidos e de uma construção efetiva de conhecimento.

A presença de uma platéia ativa, por exemplo, comentando e opinando na construção das cenas, e o constante pensar em conjunto sobre o que estávamos comunicando denotaram a ênfase no coletivo e permitiram que houvesse a apropriação por todos os participantes dos meios de produção.

Em contrapartida, foi requerida do aluno/ator uma atitude de pesquisador, com capacidade de se debruçar sobre um problema a ser resolvido, na tentativa de decifrá-lo, pensando em conjunto com os outros alunos/atores e com o professor/diretor.

Neste constante movimento de reflexão, a consciência de *como*, *por que* e *para que* nos reunimos visando à construção de um discurso cênico, sem dúvida permitiu que a trajetória se configurasse num processo de aprendizagem, no qual priorizou-se determinados temas e abordagens.

A opção por um trabalho introdutório fez que deixássemos caminhos abertos para novas pesquisas. Dentre eles, citamos o estudo do impacto sobre os alunos/atores, a platéia e os depoentes/personagens, quando estes últimos vêm assistir à encenação. Além de transitar pelos estudos de uma pedagogia do espectador, a abordagem deste trabalho instiga a reflexão do professor/diretor acerca das possibilidades expressivas peculiares ao processo do Teatro Documentário, bem como as contribuições pedagógicas advindas dele.

Priorizamos outros pontos, com destaque para a relação entre o ato de documentar e a questão da memória, tendo sido intencional começarmos nossa dissertação por esse assunto.

Lembrar, rememorar, recordar, perpetuar, assim como o esquecer, negar, renunciar, romper, recusar, silenciar são ações carregadas de intencionalidade. Lembrar-se de algo e manifestá-lo sempre está acompanhado de uma seleção e, conseqüentemente, de uma recusa ou de um esquecimento. Os dados de não ficção, como documentos, são materialidades selecionadas, preservadas e estudadas a fim de que se perpetuem lembranças do passado que salientam problemáticas presentes. São suportes para o ato de recordar da sociedade.

Uma prática de Teatro Documentário ao invés de quebrar os vínculos da tradição, festeja-os. Consideramos a encenação resultante como uma organização sensível da experiência passada e significada pelo próprio processo, perfazendo outra experiência a ser compartilhada com pessoas (platéia) que não a presenciaram. Ou seja, na construção discursiva, os alunos/atores vivenciaram o próprio mecanismo seletivo da memória e construíram um documento de caráter cênico sobre a vivência.

O grupo na sala de aula/ensaio selecionou, escolheu e significou o passado que, por sua vez, se configurou no próprio processo de documentação; a vivência trouxe o saber. A memória foi valorizada como fonte de conhecimento.

Logo, afirmamos que estamos diante de uma pedagogia da não ficção, que possui características próprias. A intencionalidade de documentar norteou o processo e fez com que nos apropriássemos de documentos de diversas naturezas, em nosso caso sobretudo os audiovisuais, sem com isso confundi-los com um fragmento da realidade passada. Enfatizamos, assim, durante nosso percurso uma série de propostas no sentido de trabalhar com o documento como um dado não ficcional construído por alguém segundo determinado interesse, distante de uma pretensa imparcialidade que muitos lhe atribuem.

Metaforicamente, incitou-se a necessidade da construção do passado, considerada propulsora do vislumbre de novas possibilidades de ação futura.

Em tempos das relações voláteis e da ode ao descartável, a experiência poética da memória, cerne de uma proposta de Teatro Documentário, corresponde a um momento de resistência, no qual há a mistura criativa entre as imagens do passado e a imaginação, evocando imagens novas num movimento contínuo de descoberta do que somos. A arte é o lugar privilegiado em que a vida se re-significa, despertando nosso olhar reflexivo à interpretação do passado. **Somos o que fomos, seremos o que fomos, mas não fomos o que somos e seremos. Sou, porque posso dizer: “*Eu me recordo...*”**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| Cena sobre o homem placa Paulo

Referências Bibliográficas, ou Polifonia

- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- AUMONT, Jacques (org.). *A Estética do Filme*. Campinas, Papirus, 1995.
- _____. *A Imagem*. Campinas, Papirus, 2002.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e Discurso: História e Literatura*. São Paulo, Ática, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo, Perspectiva, 1994.
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo, Cultrix, 1992
- BARROS, Manuel. *O Livro das Ignorâncias*. Rio de Janeiro, Record, 1997.
- BARSAN, Richard. *Nonfiction Film Theory and Criticism*. New York, Dutton Co, 1976.
- BERGER, John. *Sobre o Olhar*. Barcelona, Gustavo Gilli Editora, 1980.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo, Brasiliense, 1996.
- BERMAM, Marshall. *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar – A aventura da modernidade*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- BERNARDET, Jean- Claude. *O que é Cinema*. São Paulo, Nova Cultura, 1985.
- _____. *Cineastas e Imagens do Povo*. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2000.
- BETTON, Gérard. *Estética do Cinema*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- BRANDÃO, Manuel.H.N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, Editora Unicamp, 1991.
- BRECHT, Bertold. *A Exceção e a Regra*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1977.
- _____. *Estudos Sobre Teatro*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2005.
- BROOK, Peter. *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- _____. “A Opinião e os Estereótipos”. *Revista Contexto*, número 2, março, 1977.
- CABRAL, Beatriz Angela .V. “O Lugar da Memória na Pedagogia do Teatro”, *Revista Urdimento*, número 6, Florianópolis, Editora UDESC, novembro, 2004.
- CAMARGO COSTA, Iná. *Panorama do Rio Vermelho- ensaios sobre o Teatro Americano Moderno*. São Paulo, Nanquim, 2001.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem Secreta doCcinema*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1995.
- CARLSON, Marvin. *Teorias do Teatro*. São Paulo, Unesp, 1998.
- CESARINO COSTA, Flávia. *O Primeiro Cinema*, São Paulo, Scritta, 1995.

CHACRA, Sandra. *Natureza e Sentido da Improvisação Teatral*. São Paulo, Perspectiva, 1983.

COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 1989

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo, Perspectiva, 1980.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro, Contraponto, 2007.

DUFRENNE, Mikel. *Estética e Filosofia*. São Paulo, Perspectiva, 1972.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo, Hucitec, 2003.

ECO, Umberto. *A obra aberta*. São Paulo, Perspectiva, 1971.

_____. *Formas Simples*. São Paulo, Cultrix, 1974.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo, Leitura Dinâmica, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo, Perspectiva, 1999.

FRANCASTEL, Pierre. *A Realidade Figurativa: Elementos Estruturais de Sociologia da Arte*. São Paulo, Perspectiva, 1982.

FRANCO, Marília. "A Natureza Pedagógica das Linguagens Audiovisuais" in *Coletânea Lições com Cinema*, São Paulo, FDE, 1993.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

GARCIA, Silvana. *Teatro de Militância*. São Paulo, Perspectiva, 1990.

GODOY, Hélio. *Documentário, Realidade e Semiose: os sistemas audiovisuais como fonte de conhecimento*. São Paulo, Annablume, 2002.

GUÉNOUM, Denis. *O Teatro é Necessário?*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2004.

JAMESON, Fredric. *O Método Brecht*. Petrópolis, Vozes, 1999.

JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. Campinas, Papirus Editora, 2005.

KASSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. São Paulo, Ateliê, 1999.

_____. *Fotografia e História*. São Paulo, Ateliê Editora, 2ª edição, 2003.

KOUDELA, Ingrid D. *Jogos Teatrais*. São Paulo, Perspectiva, 1984.

_____. *Texto e Jogo*. São Paulo, Perspectiva, 1999

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo, Perspectiva, 1991.

LANGER, Suzanne K. *Filosofia em nova chave*. São Paulo, Perspectiva, 1989.

LEONE, Eduardo & MOURÃO, Maria. D. *Cinema e Montagem*, Ática, 1987.

LIPPMAN, Walter. "Estereótipos" in *Meios de Comunicação de Massa*, São Paulo, Cultrix, 1972

LISPECTOR, Clarice. *A Descoberta do Mundo*, São Paulo, Francisco Alves Editora, 1994.

_____. *A Hora da Estrela*, São Paulo, Francisco Alves Editora, 1990.

MACHADO, Arlindo. *A Arte do Vídeo*. São Paulo, Brasiliense, 1988.

MAGALDI, Sábato. *O Texto no Teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1989.

MANGUEL, Augusto. *Lendo Imagens*. São Paulo, Companhia das Letras, 1ª edição, 2003

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. São Paulo, Martin Claret, 2005

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e História*, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*, Rio de Janeiro, Freitas Bastos Editora, 1971.

NEIVA JUNIOR, Eduardo. *A Imagem*. São Paulo, Ática, 1986.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*, Papirus Editora, Campinas, 2005.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1ª edição, 1999

PICON-VALLIN, Béatrice. "Os novos desafios da imagem e do som para o ator". *Folhetim*, n. 21, jan-jun de 2005, pp. 6-23

PISCATOR, Erwin. *Teatro Político*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral*. São Paulo, Perspectiva, 2006

_____. "Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral." *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, Editora Moderna, maio/agosto, 1999.

RAMOS, Fernão P. *Teoria Contemporânea do Cinema - volume 1/2*, São Paulo, Editora Senac, 2005.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral, 1880 – 1980*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998

ROSENFELD, Anatol. *Prismas do Teatro*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1993.

_____. *O Teatro Épico*. São Paulo, Perspectiva, 2004.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à Análise do Teatro*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

SALLES GOMES, Paulo E. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

SCHWARTZ, Vanessa. R. & CHARNEY, Leo (org.). *O Cinema e a Invenção da Vida Moderna*. São Paulo, Cosac & Naify, 2004.

SOLER, Marcelo. *Quanto Vale um Cineasta Brasileiro: Sérgio Bianchi em palavras, imagens e provocações*. São Paulo, Garçon, 2005.

SONTAG, Susan. *Sobre a Fotografia*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

_____. *Diante da Dor dos Outros*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1998.

- _____ *O Jogo Teatral no Caderno do Diretor*. São Paulo, Perspectiva, 1999.
- _____ *Jogos Teatrais. O fichário de Viola Spolin*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2001.
- SZONDI, Peter. *Teoria do Drama Moderno (1880-1950)*. São Paulo, Cosac & Naify, 2003.
- WEISS, Peter. “14 unkte zum dokumentarischen Theater” in *Dramen*, vol. 2, Suhrkamp, Frankfurt, 1968.
- WOHLGEMUTH, Jorge. *Vídeo Educativo – uma pedagogia audiovisual*, Brasília, Editora Senac, 2005
- WOOLF, Virginia. *Mrs Dalloway*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.
- VANOYE, Francis. e GOLLOT-LETÉ, Antoine. *Ensaio sobre a Análise Fílmica*. Campinas, Papirus, 1994,
- XAVIER, Ismail (org.). *O Cinema no Século*. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- XAVIER, Ismail (org.). *A Experiência do Cinema*. Rio de Janeiro, Graal, 2006.