**Universidade São Paulo
Escola de Comunicação e Artes**

Joaquim Cesar Moreira Gama

**A
Abordagem Estética
e
Pedagógica
do
Teatro de Figuras
Alegóricas:
Chamas na Penugem**

**São Paulo
2010**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

JOAQUIM CESAR MOREIRA GAMA

**A Abordagem Estética e Pedagógica
do Teatro de Figuras Alegóricas:
*Chamas na Penugem***

São Paulo

2010
JOAQUIM CESAR MOREIRA GAMA

**A Abordagem Estética e Pedagógica
do Teatro de Figuras Alegóricas:
*Chamas na Penugem***

Tese a ser apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

Área de Concentração: Pedagogia do Teatro

Orientadora: Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela

São Paulo 2010

GAMA, J. C. M. *A Abordagem Estética e Pedagógica do Teatro de Figuras Alegóricas: Chamas na Penugem*. Tese apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

____provado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A

Francisco Gama,
homem das letras e das imagens.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela, pela parceria de jogo, pelos momentos de reflexão, de criação e formulações artísticas.

Aos professores doutores Maria Lúcia S. B. Pupo (ECA/USP), Silvia Fernandes (ECA/USP), Alice Vieira (FEUSP) e Flávio Desgranges (ECA/USP) pelos constantes diálogos realizados por intermédio dos seus textos e, consequentemente, pelas possibilidades de aprendizagens.

Meu apreço aos professores doutores Luis Cláudio Machado e José Simões de Almeida, ambos da Universidade de Sorocaba – UNISO, com os quais tenho tido o privilégio de estabelecer discussões provocativas sobre o teatro.

À Universidade de Sorocaba - UNISO

Aos meus alunos que me desafiam, diariamente, a aprender. Em especial os participantes da encenação Chamas na Penugem.

À minha família, em especial Nadyr Gama e Silvia Helena Russo, o meu reconhecimento pelo inesgotável apoio à minha vida e aos meus projetos. O meu afeto à dedicação e paciência de Renato Marco.

Aos amigos Áurea Squerro, Ângela Santos, Adilson Barros, Rosilaine Rodrigues, Simone Pedro, Maria Aparecida Alves Pinto, Elizabete Câmara, Paula Psorelli, Susana Alegretti, Edna Navarro, Sueli Lemos, Elizete Gomes, Rose Cestari, Joviniano Borges, Carlos Camargo, Vicente Concilio, Samir Signeu, Verônica Veloso, Jaime Pinheiro, Regina Nothen, Tania Boy, Claudinei Rosa, José Neto, Maria Cecília, Maria Imaculada. Entre esses queridos amigos destaco Edna Soares, pela sua dedicação a mim.

RESUMO

GAMA, Joaquim Cesar Moreira. **A abordagem estética e pedagógica do Teatro de Figuras: Chamas na Penugem**. 2010. 316 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade São Paulo. São Paulo, 2010.

O objeto da presente pesquisa é a abordagem estética e pedagógica do Teatro de Figuras Alegóricas, na encenação *Chamas na Penugem*, sob a coordenação da Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela com alunos do curso de Licenciatura de Teatro. Identifica-se, neste projeto, a concepção da encenação como prática pedagógica e o seu cerne está nas relações existentes entre a criação artística, a pedagogia do teatro e o artista-docente. As proposições do presente trabalho englobam procedimentos referentes ao jogo teatral, à leitura de imagens e aos processos colaborativos. No que tange à leitura da imagem, são analisados os fundamentos estéticos da didática alegórico-diabólica de Peter Brueghel, o Velho relacionados à descrição de uma série de gravuras intituladas *Os Sete Vícios Capitais*.

Palavras-chave: Alegoria; Leitura de Imagem; Pedagogia do Teatro; Jogos Teatrais; Encenação; Artista-docente.

ABSTRACT

GAMA, Joaquim Cesar Moreira. **The Pedagogical and Aesthetic Approach of the Theater of Figures**. 2010. 316 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade São Paulo. São Paulo, 2010

The purpose of the present research is the pedagogic and aesthetic approach of the Theater of Allegorical Figures in the staging of *Chamas na Penugem* (*Flames on down*), under the coordination of the PhD Professor Ingrid Dormien Koudela with students of the Theater Degree Course. It can be noticed in this project the conception of staging as a pedagogic practice, and its essential part is in the existing relationship between the artistic creation, the theater pedagogy and the artist-teacher. The propositions of the present paper gather procedures referring to the theater game, the image reading and the collaborative processes. Particularly related to the image reading, is the aesthetic foundations of the diabolic-allegorical didactics of Peter Brueghel, the Elder, related to the description of a set of pictures called *The Seven Deadly Sins*.

Keywords: Allegory; Image reading; Theater pedagogy; Theater games; Staging; Artist-teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Peter Brueghel – <i>Autorretrato</i> .	53
Figura 02 – Peter Brueghel - <i>A luta entre Carnaval e Quaresma</i> (1559).	55
Figura 03 – Peter Brueghel - <i>A torre de Babel</i> (1563/67).	57
Figura 04 – Peter Brueghel - <i>O Massacre das Inocentes</i> (1565/1567).	62
Figura 05 – Detalhe da gravura de Peter Brueghel - <i>A Avareza</i> (1556/1557).	113
Figura 06 - Giotto di Bondone - <i>The Presentation of the Virgin</i> (1304/06).	118
Figura 07 – Giotto di Bondone - <i>The Vision of the Chariot of Fire</i> (1304/06).	119
Figura 08 – Giotto di Bondone - <i>Birth of the Virgin Mary</i> (1304/06).	120
Figura 09 - A Nuvola – (1428-1432). A Assunção da Virgem Masoline.	122
Figura 10 – Foto de Tânia Boy do processo de leitura de imagem (2008).	145
Figura 11 – PETER BRUEGHEL - <i>LUXÚRIA</i> (1557).	154
Figura 12 – PETER BRUEGHEL - <i>Preguiça</i> (1557).	161
Figura 13 – PETER BRUEGHEL - – <i>Avareza</i> (1556).	165
Figura 14 – PETER BRUEGHEL - <i>Inveja</i> (1557).	171
Figura 15 – Detalhe da gravura <i>Soberba</i> . Peter Brueghel (1557).	175
Figura 16 – PETER BRUEGHEL - <i>Inveja</i> (1557).	176
Figura 17 – PETER BRUEGHEL - <i>IRA</i> (1557).	180
Figura 18 – PETER BRUEGHEL – <i>Soberba</i> (1557).	185
Figura 19 – Foto de Tânia Boy. Registro da construção de cena, <i>tableau Vivant</i> (2008).	199
Figura 20 - Foto de José Neto. Detalhe do <i>Quadro da Gula</i> (2008).	200
Figura 21 - Foto de Tânia Boy. Registro do processo com base nas formulações de jogos teatrais como habilidade de processo (2008).	202
Figura 22 - Peter Brueghel – elemental, detalhe da gravura da <i>Luxúria</i> .	226
Figura 23 - Peter Brueghel – Figura humana alegorizada. Detalhe da Gravura <i>Soberba</i> .	227
Figura 24 - Peter Brueghel – Pavão – Animal Correspondente da Senhora alegórica <i>Soberba</i> .	227
Figura 25 - Peter Brueghel – Senhora alegórica – <i>Inveja</i> . Detalhe da gravura <i>Inveja</i>	228
Figura 26 - Detalhe da gravura <i>Avareza</i> do Artista Peter Brueghel e Foto de José Neto, do <i>Tableau Vivant</i> da encenação <i>Chamas na Penugem</i> (2008).	229
Figura 27 - Construção do <i>Tableau Vivant</i> - Gravura <i>Preguiça</i> , de Peter Brueghel. Foto de Tânia Boy (2008).	230
Figura 28 - <i>Tableau Vivant</i> do quadro de cena – <i>Gula</i> . Foto de José Neto (2008).	232
Figura 29 - <i>Tableau Vivant</i> do quadro de cena <i>Avareza</i> . Foto de José Neto (2008)	233
Figura 30 - <i>Tableau Vivant</i> do quadro de cena <i>Inveja</i> . Foto de José Neto (2008).	234
Figura 31 - <i>Tableau Vivant</i> do quadro de cena <i>Ira</i> . Foto de José Neto (2008).	234
Figura 32 - <i>Tableau Vivant</i> do quadro de cena <i>Luxúria</i> . Foto de José Neto (2008).	234
Figura 33 - <i>Tableau Vivant</i> do quadro de cena – <i>Gula</i> . Foto de José Neto (2008).	235
Figura 34 - <i>Tableau Vivant</i> do quadro de cena <i>Preguiça</i> . Foto de José Neto (2008).	235
Figura 35 - <i>Tableau Vivant</i> passagem para o quadro de cena da <i>Inveja</i> . Fotos de José Neto (2008).	237
Figura 36 - <i>Tableaux Vivant</i> do quadro de cena <i>Ira</i> . Fotos de José Neto (2008).	238
Figura 37 - <i>Tableau Vivant</i> constituído por vários atuantes do quadro de cena <i>Preguiça</i> . Fotos de José Neto.	239
Figura 38 - Quadro de cena <i>Inveja</i> . Foto de José Neto.	240
Figura 39 - Máscaras utilizadas no espetáculo <i>Chamas na Penugem</i> . Fotos de José Neto (2008).	241
Figura 40 - <i>Tableau Vivant</i> do quadro de cena – <i>Gula</i> . Foto de José Neto (2008)	244
Figura 41 - Aluna confeccionando máscara.	256

Figura 42 - Jaime Pinheiro desenhando projeto do Pavão.	256
Figura 43 - Atuante pintando máscara.	256
Figura 44 -Atuante e Jaime Pinheiro trabalhando na criação de um dos elementos de cena.	256
Figura 45 - Ateliê de criação de Cenografia e Figurinos.	257
Figura 46 - Tingimento de máscaras e figurinos.	257
Figura 47 - Ateliê de criação de Cenografia e Figurinos.	257
Figura 48 - Atuante dando últimos acabamentos no boneco.	258
Figura 49 - Alunos trabalhando no acabamento dos bonecos.	259
Figura 50 - Alunos trabalhando no acabamento dos bonecos.	259
Figura 51 - <i>Quadro de cena</i> Luxuria. Foto de José Neto (2008).	264
Figura 52 - <i>Prólogo</i> – Fotos de José Neto (2008).	281
Figura 53 - <i>Quadro Avareza</i> – Fotos de José Neto (2008)	282
Figura 54 - <i>Detalhe Pavão</i> – Animal complementar da Senhora Alegoria Soberba Fotos de José Neto (2008).	282
Figura 55 - <i>Quadro Avareza</i> – Fotos de José Neto (2008)	283
Figura 56 - <i>Detalhe Peru</i> – Animal complementar da Senhora Alegoria Inveja. Fotos de José Neto (2008).	283
Figura 57 - <i>Quadro Inveja</i> – Fotos de José Neto (2008)	284
Figura 58 - <i>Detalhe do quadro Inveja</i> – Animal complementar da Senhora Alegoria Inveja. Fotos de José Neto (2008).	284
Figura 59 - <i>Quadro Ira</i> – Fotos de José Neto (2008).	285
Figura 60 - <i>Quadro Luxuria</i> – Fotos de José Neto (2008).	285
Figura 61 - <i>Quadro Gula</i> – Fotos de José Neto (2008)	286
Figura 62 - <i>Detalhe da Senhora Alegoria Preguiça</i> . Fotos de José Neto (2008).	286
Figura 63 - <i>Quadro Preguiça</i> . Fotos de José Neto (2008)	287
Figura 64 - <i>Imagem dos atuantes ao final da encenação</i> . Fotos de José Neto (2008).	287
Figura 65 - Senhoras Vício. Da esquerda para a direita as alegorias: Avareza; Soberba; Inveja; Ira; Luxuria; Gula; Preguiça. Fotos de José Neto (2008).	288

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTOS DA ALEGORIA: DA ORIGEM À DIDÁTICA ALEGÓRICO DIABÓLICO DE PETER BRUEGHEL, O VELHO.....	21
<i>A Alegoria como ensinamento.....</i>	<i>42</i>
<i>O alegorista Peter Brueghel, o Velho: Marujo e Camponês.....</i>	<i>51</i>
<i>O grotesco no epicentro da arte.....</i>	<i>79</i>
CAPÍTULO 2	
LEITURA DE IMAGEM: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E DIDÁTICO.....	85
<i>O método histórico-alegórico.....</i>	<i>107</i>
<i>O teatro e a imagem.....</i>	<i>114</i>
<i>O conceito de modelo de ação e a imagem como modelo de ação.....</i>	<i>124</i>
<i>As sessões de leitura das gravuras de Peter Bruegel, o Velho.....</i>	<i>141</i>
CAPÍTULO 3	
A ENCENAÇÃO CONTEMPORÂNEA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: PROCESSOS DIDÁTICOS E ESTÉTICOS APLICADOS AO ESPETÁCULO CHAMAS NA PENUGEM.....	187
<i>Chamas na Penugem: encenação como prática pedagógica.....</i>	<i>191</i>
<i>O trabalho colaborativo e os jogos teatrais como habilidade do processo.....</i>	<i>200</i>
<i>A construção dos quadros de cena e os tableaux vivants.....</i>	<i>222</i>
<i>Sonoplastia.....</i>	<i>245</i>
<i>Cenografia.....</i>	<i>248</i>
<i>Chamas na Penugem: o teatro de figuras alegóricas.....</i>	<i>257</i>
<i>O espectador.....</i>	<i>266</i>
<i>Epílogo.....</i>	<i>276</i>
CONCLUSÃO.....	286
BIBLIOGRAFIA.....	304

INTRODUÇÃO

fenix chama-se o pássaro que a cada quinhentos anos incendeia a si mesmo e renasce das próprias cinzas às vezes seus quinhentos anos duram apenas uma noite ele voa à noite para o sol e inicia pela manhã o seu retorno para a terra incendiado mas não consumido chamas na penugem às vezes sua noite dura quinhentos anos o fogo consome apenas as escórias com as quais o trabalho humano o entulha modas mídia indústrias e o veneno dos cadáveres das guerras molesta o seu manto de penas seu segredo é a chama eterna que arde em seu coração ele não esquece os mortos e aquece os que ainda não nasceram

Heiner Müller¹

Antes de adentrarmos nas questões relativas à Introdução, iremos nos deter no texto da epígrafe. Esse texto deu origem ao prólogo e ao título do espetáculo que é objeto de estudo desta tese e, de certa forma, é a síntese das proposições artísticas do projeto de encenação.

Chamas na penugem é uma paráfrase do texto poético de Heiner Müller e seus termos anunciam a dialética que acompanhou toda a proposta da encenação. Dentro dos fenômenos físicos, nenhuma penugem é suscetível às chamas. Sua fragilidade não suporta a agressividade das chamas do fogo. Porém, o valor alegórico do texto, coloca-nos diante de um paradoxo: a chama como escória do trabalho humano. Não é só o veneno das guerras, mas também a chama eterna que arde no coração e faz com que não nos esqueçamos dos mortos e dos que ainda não nasceram. A alegorização se refere às contradições que enfrentamos no mundo contemporâneo, no qual a realidade se transformou de

¹ Tradução para o Português de Ingrid D. Koudela. O texto original, em alemão, está grafado também sem pontuações.

tal forma, que o pensamento já não mais discrimina entre o que é relevante e o que são *querelas* de aparência. No entanto, é nas mazelas do pensamento que reside a chance de alcançar algo diferente, em direção ao elo perdido entre a heurística e a história. Nossas contradições são as nossas esperanças, de acordo com Müller. Esse autor foi o mentor de nossas idealizações artísticas, conjuntamente com os artistas Peter Brueghel, o Velho e Bertolt Brecht. Todos eles foram fundamentais à estruturação deste trabalho. Entretanto, foi Müller quem nos propiciou a reflexão poética. O teatro de Heiner Müller exerceu forte influência na dramaturgia da encenação de *Chamas na penugem*, sob a coordenação de Ingrid Dormien Koudela. Suas propostas de descontinuidade, intertextualidade, pluralidade, valorização do receptor, descontextualização, fragmentação e montagem com base na reconstrução de materiais existentes, foram modelares na construção do texto do espetáculo. Diante da dialética poética dessa proposta, encontramos o espaço propício para a criação e a discussão de questões referentes à produção artística e à Pedagogia do Teatro.

Apresentamos a abordagem estética e pedagógica do Teatro de Figuras Alegóricas, com vistas à análise dos fundamentos alegóricos e grotescos, constituintes da obra de Peter Brueghel, o Velho.

No presente estudo, identificamos procedimentos para a leitura das gravuras *Os setes vícios capitais*, de Peter Brueghel, o Velho, e apresentamos processos que permitiram conceber a imagem como *modelo de ação* para a construção da encenação. A abordagem desenvolvida no processo de

encenação permite-nos pensar em práticas teatrais e pedagógicas em que a formação artística e docente caminham juntas. Com base em referências teatrais contemporâneas, apresentamos as trajetórias teóricas e práticas que determinaram a construção da encenação e organizaram o trabalho em oficinas de criação, transformando a sala de aula em ateliês de investigação, em espaços de discussão e de fruição estética.

Em face disso, defende-se na presente tese propostas artísticas, cujo processo de criação e aprendizagem teatral estão sedimentados no binômio *artista-docente*.

No primeiro capítulo – *Fundamentos da alegoria: da origem à didática de Peter Brueghel, O Velho*, são apresentados os fundamentos teóricos da alegoria, com vistas à didática alegórico-diabólica bruegheliana. Nessa seção, são enfatizadas as heurísticas que permitem compreender a alegoria como um instrumento didático, no qual o dedutivo, o indutivo e o *método histórico-alegórico* tornam-se elementos importantes para o seu desvelamento. Dentro dessa perspectiva, está em defesa a idéia de alegoria como ensinamento, perpassando pela análise do seu papel sagrado, na Antiguidade, e a retomada dos seus princípios, na modernidade, por Walter Benjamin. Os estudos de Walter Benjamin ampliam o conceito de alegoria e destacam o princípio fragmentário subjacente à sua estruturação. Para o filósofo alemão, a matéria mais nobre da alegoria é a ruína, o fragmento, o estilhaço histórico que ela traz consigo.

Ao relacionar esses estudos com a obra de Brueghel, mais precisamente, as gravuras intituladas *Os sete vícios capitais*, temos a possibilidade de compreender a capacidade alegórica do conjunto de imagens e suas potencialidades de ensinamento. As discussões sobre esse universo estão apoiadas também em autores como Wolfgang Kayser e Mikhail Bakhtin. Esses autores trazem contribuições significativas para a leitura histórica e social da alegoria e, por conseguinte, as obras de Brueghel.

Nesse capítulo, ainda são discutidas questões acerca do grotesco. Tais questões abrangem análises estéticas dessa tipologia artística e suas funções na cultura popular medieval. O grotesco, dentro do âmbito da alegoria, configura-se também como um elemento didático que permite aos seus contempladores lidarem com a relação dialética entre o belo e o feio, entre as idealizações pedagógicas da Igreja e a vida mundana e tosca da Idade Média. Esse universo grotesco prolifera nas gravuras de Brueghel e nos permite ler a natureza humana tanto do ponto de vista dos seus instintos como dos seus processos civilizatórios.

No segundo capítulo, encontraremos princípios teóricos e didáticos que envolvem a leitura da imagem. Tais princípios são apresentados com base nas teorias do autor Jacques Aumont, cuja ênfase está na teoria cognitivista da imagem e na necessidade de uma pedagogia própria voltada à imagem. Dentro dessa seção, analisamos os princípios didáticos que enfatizam as capacidades de ensino e arregimentam processos descritivos da imagem. Esses princípios nos aproximam das concepções de *modelo de ação*,

propostas por Bertolt Brecht. Suas propostas são retomadas, com base nas pesquisas de Ingrid Dormien Koudela.

As propostas de Koudela apontam para o conceito de imagem como *modelo de ação* e, nesse sentido, a encenadora tem trabalhado com obras que se encontram na contramão da indústria cultural e possuem, explicitamente, um caráter alegórico histórico, tanto pela sua significância artística como pela sua representação social. Nesse capítulo, são apresentadas também as aproximações do teatro com as artes plásticas e as imbricações com o ***tableau vivant***. Ainda dentro dessa perspectiva, são analisados os procedimentos utilizados na leitura das gravuras que deram origem à encenação *Chamas na Penugem*.

Nessa seção, abarcamos ainda questões referentes à dramaturgia da encenação, tomando por base o texto *Descrição de Imagem*, de Heiner Müller.

No terceiro capítulo, são explicitadas as bases teóricas e práticas que permitem pensar a encenação contemporânea como prática pedagógica². Processos didáticos e estéticos desenvolvidos durante a estruturação da montagem determinam uma tipologia teatral singular, que se coaduna com as propostas

² Há sete anos, na Universidade de Sorocaba – UNISO, em Sorocaba – SP, uma equipe multidisciplinar vem desenvolvendo projetos na área da Pedagogia do Teatro, com ênfase em processos que envolvem o ensino, a produção artística e ação cultural em Teatro. Nesse sentido, tem se trabalhado com montagens teatrais, com vistas às práticas artísticas contemporâneas e pedagógicas fundamentais à formação do professor de Teatro. Esse trabalho, sob a coordenação da Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela, já produziu quatro montagens teatrais: *Nós ainda brincamos do que vocês brincam?* (2006); *Peixes grandes comem peixes pequenos* (2007); *Chamas na penugem* (2008); *A ferida Woyzeck* (2009). As propostas que abarcam essas encenações estão registradas no artigo *Teatro de figuras alegóricas* (KOUDELA, 2008b).

do teatro contemporâneo, estabelecendo um campo fértil à Pedagogia do Teatro. Essa tipologia foi denominada por Koudela de *Teatro de Figuras Alegóricas*.

Com base nos *protocolos* produzidos pelos participantes do experimento *Chamas na Penugem*³, são apresentados os resultados deste trabalho e a sua relação com a formação artística e docente dos alunos. Nesse sentido, os nomes dos alunos não são omitidos, como normalmente se procede em pesquisas dessa natureza. Ao contrário, os nomes dos participantes da pesquisa são revelados e destacados, pois eles se configuram como atores de um processo pedagógico e autores que, durante todo o trabalho, tiveram o desafio de pensar em suas práticas artísticas e estabelecer relações com o ensino de Teatro. Dentro dessa perspectiva, este trabalho está amparado nas propostas da pesquisa qualitativa, em metodologias oriundas da *pesquisa-ação*. Isso significa que o pesquisador e o autor deste trabalho estiveram o tempo todo no meio da *cena*, ora como diretor cênico, ora como pesquisador em ação, ora como docente do curso de Licenciatura em Teatro, com a tarefa de desenvolver um olhar próximo e distanciado da investigação. Dessa forma, este trabalho traz o olhar do artista, do docente e pesquisador integrado à trama da *peça*.

³ Alunos do curso de licenciatura em Teatro, 2008.

CAPÍTULO 1

**FUNDAMENTOS
DA
ALEGORIA:**

**DA
ORIGEM
À
DIDÁTICA
ALEGÓRICO DIABÓLICO
DE
PETER BRUEGHEL,
O VELHO**

[...] a alegoria mostra ao observador a *facies hippocratica* da história como protopaisagem petrificada.

Walter Benjamin

A palavra alegoria, etimologicamente, vem do grego ***allegoría*** e significa dizer o outro. Na cultura grega, a alegoria era uma forma de representar uma ideia, diferente do seu sentido literal, e foi utilizada em substituição a um termo mais antigo: ***hypónoia***, que queria dizer *significação oculta*. Já no tempo de Plutarco (c.46-120 d.C.), a ***hypónoia*** era utilizada para interpretar mitos de Homero, personificações morais ou forças sobrenaturais.

Podemos localizar, ainda, a presença da alegoria no texto ***Psychomaquia***, de Prudêncio (400 d. C) cujo tema é a batalha das virtudes e vícios pela alma do homem. Esse texto foi amplamente estudado e serviu de modelo à literatura na Idade Média. Nesse sentido, foram enfatizados na alegoria os objetivos de ilação moral (CEIA, 2008).

Nessa época, predominavam as moralidades que se utilizavam das alegorias para difusão de lições edificantes (BERTHOLD, 2000). As moralidades tinham como temas alegóricos as virtudes e os pecados morais, boa fama e desgraça, preguiça e avareza, astúcia e ciência. No teatro medieval, a alegoria podia funcionar também ao nível das construções das personagens (personagens alegóricas). O Teatro Alegórico, também, foi um gênero muito cultivado na

Idade Média, sendo exemplares os textos de Gil Vicente. Temos também como referência obras-primas como os sermões do Padre Antônio Vieira, nas quais a alegoria se fazia presente.

A antiguidade greco-latina e cristã, que avançou pela Idade Média, costumava definir a alegoria em duas categorias: uma denominada de *alegoria dos poetas* e a outra de *alegoria dos teólogos*. A primeira era concebida como uma técnica metafórica de representar ou personificar abstrações. Dentro dessa técnica, a alegoria era vista como ornamentação de discursos produzidos para a prática forense e poética. Deve-se ressaltar que regida por convenções, o principal valor da *alegoria dos poetas* estava no efeito em que ela seria capaz de produzir nos discursos (HANSEN, 2006).

A segunda categoria era denominada a *alegoria dos teólogos*, ela era um modo de interpretação religiosa das coisas, dos homens e dos eventos figurados em textos sagrados. Valendo-se de um conjunto de regras interpretativas, a *alegoria dos teólogos* ou o processo de alegorização cristã deixou de lado o sentido das palavras no texto e passou a investir mais na interpretação dos acontecimentos e das personagens históricos. Na Idade Média, os sacerdotes primitivos da Igreja adaptaram o simbolismo linguístico do Velho Testamento em alegorias reveladoras de um simbolismo natural, escritas, desde sempre, por Deus e registradas, por iluminação divina, no livro sagrado: a Bíblia. O alegorista medieval tinha a missão de transformar conteúdos factuais em conteúdos da Verdade.

Segundo Hansen (2006), ao comparar as duas categorias, torna-se possível afirmar que *alegoria dos poetas*, era mais criativa por estar sob a égide do ficcional e a *alegoria dos teólogos*, por suas características interpretativas, era mais crítica, julgadora, de caráter moral.

Há de se destacar que a *alegoria dos teólogos* ocupou um lugar privilegiado na história da Igreja Católica. Interessada em difundir a ideia de re-ligação entre *Terra* e o *Céu*, a igreja preparou a recepção da alegoria, tornando-a semente da ideologia católica. A alegoria foi absolutamente decisiva para a formação do pensamento católico. Inicialmente, foi utilizada como elemento de transitoriedade entre o paganismo e o cristianismo. Em seguida, foi fundamental para a instalação da culpa. Todas as significações alegóricas pagãs passaram a ser vistas como desvio da re-ligação dos cristãos com o céu e foram compreendidas como as culpadas pelos descaminhos dos homens. A culpa passou a ser imanente tanto no ato contemplativo da alegoria como na sua capacidade de comunicar um determinado conhecimento com base nesses princípios, a alegoria ocidental, na Antiguidade Clássica, passou a ser vista sob dupla face: uma demoníaca, ligada ao culto supersticioso e a outra com características jubilosas e olímpicas, com o objetivo de desencadear admiração estética. Em consequência disso, os deuses antigos passaram a ser hostilizados e tornaram-se criaturas degradadas. Enquanto isso a Igreja avançava na sua ação alegórica de elevar os espíritos dos homens para um Deus sublime, acima da vida mundana terrestre.

O alegorista ocidental passou a associar conceitos abstratos como virtude, pureza, honra e humildade às alegorias bíblicas ou mitológicas, transformando

esses conceitos em coisas ou pessoas. A tarefa do alegorista era extinguir as figuras e os pressupostos alegóricos do ***Pantheon***, transformando-os num mundo de criaturas mágico-conceituais. Dentro desta perspectiva, temos, por exemplo, a concepção de Amor retratado pelos artistas da Antiguidade como um demônio com asas de morcego e garras. Nesse sentido, temos também a representação de seres fabulosos como faunos, centauros, sereias e harpias como figuras alegóricas do inferno cristão. O mundo clássico dos deuses antigos se transformou em alegorias do mal.

Na Antiguidade, o mundo foi todo re-criado. A cultura humanista erudita tratou de arrancar do contexto tradicional os deuses e inseri-los num universo demoníaco. Enquanto demônios cósmicos, os deuses antigos passaram a pertencer às forças religiosas da Europa cristã e foram rechaçados da vida prática. Com certa tolerância tácita da Igreja cristã, foi cedido a esses deuses um espaço na cosmologia pagã, mais especificamente, na astrologia. Assim, podemos afirmar que a proximidade com os deuses foi um dos mais importantes pré-requisitos para o desenvolvimento vigoroso do alegorês ocidental. O alegorês não teria seu espaço na igreja se esta não tivesse como objetivo a expulsão sumária dos deuses da memória dos fiéis. Ele não se figura apenas como um monumento da vitória dos cristãos sobre os pagãos, mas passou a significar o exorcismo da vida antiga, mundana. Se de um lado, a Igreja tinha a intenção de eliminar a imagem alegórica dos deuses; por outro, tinha como projeto didático se apropriar do mesmo modelo alegórico para propagar a ideia cristã de Deus e suas configurações celestiais. Portanto, coube ao cristianismo primitivo o tríplice desafio de extirpar da vida cotidiana os

deuses pagãos, de atribuir um novo sentido à alegoria e representá-la como martírio do corpo.

A dissolução do ***pantheon*** antigo desempenhou um papel importantíssimo na *alegoria dos teólogos* e causou também muitos protestos no século XVII. Pensadores como Rist, Moscherosh, Zesen, Hardörf, Birken criticaram veementemente a distorção mitológica das Escrituras pelos antigos cristãos latinos.

A *alegoria dos teólogos* foi extremamente importante em épocas cujo discurso se caracterizava de forma mais subjetiva, menos literal. Sua presença foi fundamental na estruturação das obras religiosas, mitológicas e históricas, uma vez que enfatiza preceitos morais, cívicos e sociais almejados pelo cristianismo. Estas obras eram infestadas de personagens, seres que personificam virtudes e sentimentos, que por intermédio da representação diziam aquilo que materialmente não existia, ou que nunca foi testemunhado. A energia imaginativa permitia criar cenas que ligassem os indivíduos ao sagrado, ao que se parecia inalcançável e que por intermédio da alegoria era materializado.

A concepção alegórica ocidental tem sua origem na *alegoria dos teólogos* e está baseada no contraste entre a culpa, instituída pelo Cristianismo, e outra de natureza pagã, demoníaca, que passou a ser impingida ao *Pantheon*. Na medida em que a Renascença renovava o elemento pagão, e a Contra-reforma o elemento cristão, a alegoria tornava-se, ao mesmo tempo, instrumento de confrontação e conformação e é só nessa perspectiva que será possível

estudar a alegoria ocidental, compreendendo-a como instrumento ideológico e didático.

Parece-nos difícil definir a *alegoria*. A rigor existem as *alegorias*: uma construtiva ou retórica e outra interpretativa ou hermenêutica. A *alegoria dos poetas*, como expressão, é uma forma de falar e escrever. Já a *alegoria dos teólogos*, como interpretação, é um modo de entender e decifrar as coisas no mundo.

Devido à influência que a Igreja desencadeou tanto na arte como nas ciências, a visão alegórica interpretativa ou hermenêutica foi a que preponderou nos estudos sobre alegoria e passou a ser objeto de análise ou crítica de pensadores como Hans-Georg Gadamer, Paul de Man, Walter Benjamin e Martin Heidegger⁴. A partir dessa perspectiva, o conceito de alegoria foi sendo analisado, codificado, e, às vezes, até mesmo, esquecido ou negado pela história.

Para os iluministas a alegoria deixou ser um fundamento seguro, foi repelida e substituída por uma interpretação mais literal e científica, passível de comprovação. Assim sendo, passam a usar o conceito de símbolo que, segundo eles, permitia uma significação mais direta e imutável. Mesmo explorando a imagem como representação figurada de uma ideia, os neoclássicos, assim como os modernistas europeus, consideravam tal concepção inadmissível. No Neoclassicismo, justifica-se tal negação com base

⁴ Encontramos no livro *Alegoria*, de João Adolfo Hansen (vide bibliografia), um estudo detalhado de Heidegger e sua influência no levantamento histórico acerca da alegoria hermenêutica.

na idéia de que a representação transcendental alegórica estava distante da representação naturalista idealizada. Já os modernistas, compreendiam a alegoria como mimética e isto se encontrava na contramão da especificidade da pintura dessa época (GEMIN, 2008). Nesse período, as diferenças entre a alegoria e o símbolo eram defendidos pelos pensadores, surgindo a necessidade de se estabelecer distinções fundamentais entre esses dois termos. Em face disso, Goethe discorreu sobre estes dois termos afirmando que a retórica simbólica (*die Symbolik*) transforma o fenômeno em ideia e a ideia em imagem. Dessa forma, a ideia transformada em imagem permanece inatingível, suscetível ao ilimitado campo da hermenêutica. Já a alegoria transforma o fenômeno num conceito e o conceito em uma imagem. O conceito na imagem permanece limitado e possível de ser completamente apreendido e usado sempre de um mesmo ponto de vista. A defesa de Goethe está pautada na concepção de que o símbolo seria possuidor de maior amplitude de significação em relação à alegoria. Para ele, a distinção entre ambos é a prova de fogo para qualquer aspirante a poeta (GOETHE, 1992).

Para os pensadores dessa época, a alegoria não passava de uma mera tradução de conceitos, ao passo que o símbolo sempre buscaria a criação de imagens poéticas para construir a sua significação final. Apesar de encontrarmos nas narrativas bíblicas alegorias com sentidos, mais ou menos, fixos, foram os iluministas que imputaram, erroneamente, à alegoria a compreensão de imobilismo de sentido.

Walter Benjamin, em seus estudos sobre a *Origem do Drama Barroco* (1984), ressalta que o conceito de alegoria rechaçado pelos iluministas e os seus sucessores, nada tem em comum com o conceito autêntico, situado na esfera da teologia. O conceito utilizado por eles minimizaram questões referentes à arte, apontando à eternidade da beleza, quando, na verdade, a alegoria lida com a temporalidade de forma transitória. Embora a defesa pela substituição do conceito alegórico pelo símbolo esteja apoiada na indissociação da forma e do conteúdo, o uso do simbólico passou a funcionar como legitimação filosófica, diante de uma crítica, que por falta de rigor dialético, perdeu de vista o conteúdo da análise formal da obra e a forma estética do conteúdo artístico.

Ao retomarmos a concepção voltada à alegoria hermenêutica, veremos que ela é vista como figura de linguagem, pertencente à retórica e, neste sentido, ela se assemelha à metáfora. A alegoria é a metáfora continuada como tropo do pensamento e, dentro dessa perspectiva, ela é a substituição de um pensamento por outro que, numa relação de semelhança, gera um terceiro pensamento (HANSEN, 2006). Sua força comunicativa é proporcional à quantidade e à qualidade de coisas que ela for capaz de sugerir de modo sintético e, para tanto, torna-se necessária a convenção da linguagem.

É preciso salientar que a linguagem da alegoria é marcadamente convencional e pública. O maior número possível de pessoas deve saber o que significa a alegoria. Olhos vendados da justiça, por exemplo, devem ser compreendidos como a igualdade de todos perante a lei; uma ampulheta, como um tempo que não para e se esvanece. O convencionalismo na alegoria consiste na

repetição contínua dos mesmos significantes para os mesmos significados. *Enquanto tal, isso parece reproduzir o que acontece com toda e qualquer língua, dado o caráter, a priori, “arbitrário” e, a posteriori, convencional do signo. Ocorre, porém, que o signo alegórico tem certo caráter icônico, indica o seu significado em seu significante* (KHOTE, 1986, p.16). Por isso, a grande preocupação do alegorista é com os vários tipos de receptores e de maneira como será possível persuadi-los. A persuasão, o exercício da vontade, é a essência da retórica e, conseqüentemente, da alegoria. Assim sendo, na alegoria devem estar contidas todas as relações e condições para a sua compreensão.

Em face disso, a ideia propagada pela alegoria não é inócua, [...] *à medida que também leva a pensar sobre aquilo que está sendo dito ou se está deixando de dizer. É preciso, portanto, recuperar a idéia inerente à alegoria, transcendendo a sua convencionalidade* (KHOTE, 1986, p.17).

Não se pode esquecer de que a alegoria é um estratégico instrumento ideológico, porque ela mais serve para que o indivíduo se identifique como participante de um determinado coletivo, de um determinado pensamento comunitário do que para realmente acrescentar-lhe algo essencial. Ela apenas legitima uma vez mais *o já sabido*.

As alegorias, em forma de fábulas, sempre foram o campo fértil para a irradiação ideológica, trazendo consigo não só *o já sabido*, como também uma conclusão moral definitiva.

A conclusão “moral” que aparece ao término da fábula concretiza algo inerente a toda arte, inclusive àquela que pretende negá-la (e a afirma pela negação). Não só através de assertivas explícitas de personagens ou versos, mas especialmente do recorte que faz do mundo e do modo de enfocá-lo em sua estruturação mais profunda, toda obra de arte realiza um *gesto semântico*. Ela é uma sinédoque do mundo, uma parte que está pelo todo (KHOTE, 1986, p.14).

A alegoria e, por extensão, a fábula são *partes* de um *todo*, não podendo ser nunca captadas em sua plenitude. A seleção da *parte* de um *todo* a ser representada pelo alegorista, além de se configurar como um recorte do mundo, é também uma ação ideológica estética, influenciada pelas ideias dominantes de um determinado poder, vigente numa época específica.

De um modo mais estrito, a obra, como todo fenômeno cultural, é “expressão do econômico”: a resultante que aflora sob a pressão da constelação das forças que atuam na produção, permitindo a uma sociedade manter-se, reproduzir-se e expandir-se ou regredir. Por mais ficcional e fantasiosa que pareça e seja uma obra, ela é uma parte da realidade, da qual não escapa (KHOTE, 1986, p.14).

Uma alegoria, fora da realidade, não tem sentido, por mais ficcional que ela seja, porque a alegoria é tanto a expressão econômica, sintética, de uma determinada realidade como também um instrumento didático que pretende legitimar interesses, principalmente, dos quem detêm o poder.

A título de ilustração, podemos nos remeter à fábula de Plutarco, aqui, apresentada como modelo didático alegórico cujo objetivo explícito é a manutenção de um determinado poder e a justificativa para tal realidade. É importante perceber como são apresentadas de forma figurada conceitos como poder, privilégio e exploração.

Na Roma Antiga, por ocasião de uma rebelião de escravos, que inclusive chegaram a se retirar da cidade, Menenius Agripa foi conversar com eles para convencê-los a voltarem para “casa” (e continuarem sendo bons escravos). Para tanto, inventou a seguinte fábula: um dia, os membros do corpo resolveram se rebelar contra o estômago, sob a alegação de que este só queria ser levado para lá e para cá, ser bem tratado, e ficar comendo o que eles produziam sem ele mesmo nada produzir. Tendo sido o estômago deixado então sem comida, a óbvia consequência foi o enfraquecimento geral do organismo, inclusive dos braços e pernas, é claro. (*apud* KHOTE, 1986, p.15).

Nessa pequena fábula, o estômago era a representação alegórica da classe dominante, já os braços e as pernas tornaram-se os escravos, que com sua greve colocavam em risco todo o organismo social. Essa fábula tinha como plano didático ensinar os escravos a acabar com a greve e voltar para casa, para o bem deles e de toda sociedade. E foi o que eles fizeram, possibilitando inclusive que a fábula fosse incorporada à tradição da classe dominante.

A alegoria reporta-se a uma história ou a uma situação e tem afinidades com a parábola e a fábula. Reiterando isso, temos como outro exemplo dessas afinidades a fábula de Esopo - *O leão e a rã*.

Certa vez, um leão, ao passar perto de um pântano, ouviu uma rã coxear muito alto e com muita força. Dirigiu-se então na direção do som, supondo que ia encontrar um animal grande e possante, correspondente ao barulho que fazia. Por isso, ao avançar, nem reparou na pequena rã e pôs-lhe a pata em cima. “Vê lá onde põe os pés!”, gritou a rã. O leão olhou, admirado, e disse: “Se és assim tão pequena, porque é que fazes tanto barulho?” (*abud* CEIA, 2002, p. 12).

Se substituirmos a rã por *o Orgulho* e o leão por *o Poder*, teremos uma fábula alegórica. Porém, se no lugar da rã colocássemos *um Ministro* e no lugar do

leão *um Pai Severo*, teríamos uma parábola, que esconde personagens reais por detrás de uma máscara alegórica. É possível notar nessa fábula a utilização de noções abstratas, práticas, conteúdos comuns à literatura alegórica, principalmente, a medieval.

Jaz à natureza convencional da linguagem alegórica um profundo conservadorismo e autoritarismo, remetendo para uma determinada Verdade, cabendo ao público aceitá-la sem maiores questionamentos. Isso corresponde a um plano didático de dominação ideológica. A abordagem didática da alegoria está baseada na universalização do particular e, ao mesmo tempo, da capacidade de desvelar as significações num maior grau possível. A formação e formulação de alegorias devem conseguir transformar experiências individuais concretas em experiência coletivas.

Para se desvelar uma alegoria é necessário entender o jogo de tensões entre as classes sociais, entre as contradições de grupos, camadas e ideologias. A alegoria traz consigo a petrificação de lutas, de discórdias, que busca não se mostrar nem como discórdia e nem como luta. Ela enxuga e concentra contradições e sua leitura deve discernir e desvelar tais contradições.

A alegoria contém a contradição de tender ao ocultamento das contradições de que resultou. Ao mesmo tempo, costuma ser conceituada como contradição entre um elemento espiritual (a ideia) e um elemento corpóreo (aquilo que serve para representá-lo) entre um pensamento causado e um pensamento causador; em suma, nela se reproduz ampliadamente o conceito de *signo*, constituído por um significado e um significante. Isso reproduz, por sua vez, toda a irradiação metafísica de pensamento, que, ao menos desde a época de Platão até nossos dias, pensa em termos de oposição entre o elemento espiritual, sublime, eterno e o elemento corpóreo, material, transitório (KHOTE, 1986, p. 41).

O desvelamento de uma alegoria depende sempre de uma leitura intertextual, que permita identificar um sentido mais profundo. Duas condições essenciais devem ser destacadas na constituição de uma alegoria: o fim didático, como todas as fábulas; e a segunda condição seria não produzir mais do que uma leitura de sentido, porque é próprio da alegoria não fazer uso da ambigüidade ou da plurissignificação, sob pena de se perder a ilação moral procurada.

A Igreja Católica soube como ninguém fazer o povo crer na existência real de conceitos fora da realidade. Imagens alegóricas como anjos e santos passaram a configurar conceitos e começaram a viver no céu. Manifestavam-se na terra como corporificações alegóricas. Figuras como Inveja, Ciúme, Tentação passaram a ser figuradas como seres demoníacos. Nesse contexto, figuras alegóricas, difíceis de serem imaginadas, como Bom Acolhimento, Doce Perdão, Humildade, Súplica, Concórdia e o Pavor foram associadas às divindades romanas, concebidas como seres divinos. Assim sendo, a antropomorfização alegórica tornou-se uma possibilidade de retificação do homem e a prosopopéia foi um dos recursos da retórica utilizada em sua potência máxima para que isso fosse efetivado. As discussões acerca da alegoria atravessaram a história da humanidade e sempre estiveram na pauta das discussões de artistas, filósofos e linguísticos.

Heidegger (1992) discutiu a alegoria como parte constituinte da obra de arte. Na sua concepção a arte é apresentada como um efeito, uma coisa fabricada e só seria possível conhecer a obra de arte, publicamente, porque ela nos revela outra coisa. Assim, a arte é uma alegoria. Nessa perspectiva, o pensamento de Heidegger se coaduna com o termo grego ***allegorei*** cujo sentido é o da exposição de um pensamento de forma figurada ou ainda a invenção de um

artifício que representa uma coisa para dizer outra. No entanto, é com Walter Benjamin, em *Ursprung des deutschen Trauerspiels* (1928) - *Origem do Drama Barroco Alemão* (tradução brasileira de Sérgio Rouanet – 1984) que a discussão acerca da alegoria como campo exclusivo da estética toma dimensões mais aprofundadas.

Ao retomar a etimologia do termo, Benjamin vê a alegoria como a revelação de uma verdade oculta. Em seus estudos, a alegoria não representaria as coisas tais como elas são, mas sim uma versão de como foram ou poderiam ser. Além de se distanciar da retórica clássica, o autor localizará a alegoria no campo das ideias. Para o teórico, as alegorias são ruínas e como tais possuem uma estreita relação com a melancolia.

Quando o objeto se torna alegórico sob o olhar da melancolia, deixa escapar a vida, fica como morto, fixado para a eternidade. Assim se depara ao artista alegórico, a ele destinado para a glória ou infortúnio; quer dizer, o objeto é totalmente incapaz de irradiar sentido ou significado, apenas lhe cabendo como sentido aquele que o alegórico lhe conceda (BENJAMIN, in CEIA 2008, p. 24).

Dois tipos de alegoria são apresentados pelo filósofo alemão: a primeira seria a *cristã*, presente no drama barroco e que reforça a visão da finitude do homem no universo absurdo do mundo. A segunda seria a *moderna*, que se coloca a serviço da representação da degeneração e alienação humana. Na primeira, temos a revelação de uma verdade oculta, ou uma verdade escondida sob bela mentira. Já o tipo moderno apareceria como temporal, como um fragmento arrancado à totalidade do contexto social.

Benjamin identifica a alegoria como a principal marca do teatro barroco. Para ele, a perspectiva alegórica apresentada no teatro barroco possibilita simultaneamente a desvalorização do mundo profano e sua exaltação. Em face disso, ao perder a linguagem sagrada, a alegoria ora recai sobre a exaltação, ora sobre o divino, ora sobre a glorificação do profano. A alegoria por si só evocaria a *sombra*, imagem que permeia todo o Barroco. Estudiosos no assunto vão afirmar que as contribuições de Benjamin para o conceito de alegoria não podem ser ignoradas, porque suas análises ampliam o conceito de alegoria e nos obrigaram a pensar, não apenas no drama barroco alemão como na própria experiência da modernidade e a relação entre experiência, arte e literatura.

Perpassando por pensadores como Schopenhauer., Yeats, Görres, Creuzer, Herder, Schiebel, Ritter, Winckelmann, Benjamin destacará o princípio fragmentário da alegoria, sua relação com a morte e o seu sentido didático.

O princípio fragmentário é subjacente à estruturação da alegoria. Para Benjamin, a alegoria traz consigo um laconismo abrupto que se ajusta bem ao seu estilo e aos seus propósitos. Objetivando suscitar emoções e arrebatamentos, a técnica do fragmento era usada conscientemente como um artifício religioso: *[...] um cristão piedoso recebe às vezes uma gota de consolação (ainda que seja uma simples palavra de uma canção espiritual ou de um sermão edificante), e ele engole essa palavra com tanto apetite, que ela lhe faz bem, sacode-o por dentro, e o sacia de tal modo que é obrigado a confessar que há nela algo divino (SCHIEBEL in BENJAMIN, 1984, p.230).*

A matéria mais nobre da alegoria é a que jaz em ruínas, o fragmento, o estilhaço. É comum a todas as obras alegóricas a expectativa de um milagre, que deve ocorrer no interior dos seus receptores. Por intermédio de uma parte de um todo, de um fragmento, o público é conduzido à totalização, pois cabe a ele juntar os cacos e reconstruí-los dentro de uma ordem, de uma sequência que possibilitará instaurar nele a sensação de organização, de equilíbrio, tirando-o do estado de estilhaçamento, de caos.

A fachada partida, as colunas despedaçadas, tem a função de proclamar o milagre de que o edifício em si tenha sobrevivido às forças elementares da destruição, do raio e do terremoto. Em sua artificialidade, essas ruínas aparecem como o último legado de uma Antiguidade (BENJAMIN, 1984, p.200).

Na Antiguidade, a estética da fragmentação, um tributo da alegoria, consistia em criar uma figura síntese, capaz de exprimir, com poucos traços, um objeto a ser significado. Posteriormente, os artistas passaram a reunir em uma única figura muitos conceitos, por intermédio de um número enorme de signos. Temos como exemplo dessa ação, as divindades chamadas Panthei, que conjugam os atributos de todos os deuses. *A melhor é a mais perfeita alegoria de um conceito, ou de vários, é expressa em uma única figura, ou deveria sê-lo. [...] É sob a forma de fragmentos que as coisas olham o mundo, através da estrutura alegórica* (BENJAMIN, 1984, p.28).

Para Benjamin, ao compreender a representação alegórica como a primazia do fragmentário sobre o total, a alegoria torna-se contrária ao símbolo. Em oposição à totalização do símbolo, cujo conteúdo e a forma para os simbolistas

deveriam ser indissociáveis, a alegoria mostra ao observador esses dois elementos como partes da protopaisagem petrificada, congelada num instante, num espaço. Para se desvelar uma alegoria será preciso dissociar o conteúdo da forma. Apesar de complementares, elas são dissociáveis, pois para se entender os conteúdos representados, o observador precisará reconstruir, entender o processo de montagem que deu origem à alegoria. Assim, enquanto no símbolo está presente a idéia de fusão; na alegoria, temos a relação dialética entre o conteúdo e a forma. O conteúdo revelar-se-á na análise formal, e a forma, em geral, será fruto da relação estética com o conteúdo a ser desvelado. O esforço do alegorista é organizar e apresentar o conteúdo em formas estéticas que possibilite tanto ler a ideia representada, mas também a maneira como ela foi organizada esteticamente.

Para se efetivar a estética do fragmento o alegorista deverá arrancar o objeto do seu contexto, *matá-lo* e ressignificá-lo. *Esvaziando de todo brilho próprio, incapaz de irradiar qualquer sentido, ele está pronto para funcionar como alegoria* (ROUANET in BENJAMIN, 1984, p.40). Nas mãos do alegorista, o objeto se transformará em outro objeto, que deverá ser descoberto, desvelado pelo observador. Verifica-se que para construir uma alegoria, o mundo deverá ser esquartejado, transformado em ruínas, em fragmentos estilhaçados.

O alegorista lacra as coisas com o selo da significação e as protege contra a mudança, por toda eternidade, pois só a significação é estável. Por isso o protótipo da alegoria ocidental é hieróglifo egípcio, que a época concebia como emanção da sabedoria divina, e no qual a mesma imagem representa para sempre, a mesma ideia – Deus é representado por um olho, a natureza por um abutre, o tempo por um círculo (ROUANET in BENJAMIN, 1984, p.41).

Na sua essência, a alegoria ultrapassa os limites do presente, realizando um trânsito entre o passado e o futuro. Ela busca tocar o observador pelo sopro de ar que foi respirado no passado, conduzindo-o para o encontro entre as gerações precedentes, presentes e futuras. Na alegoria, está contida uma força messiânica, em que o passado só será compreendido no futuro (BENJAMIN, 1984). Dessa maneira, a morte passa a ser também um elemento fundamental para compreender o que está sendo representado na alegoria. Somente com base na ideia de morte, será possível construir uma alegoria. Para poder construir a alegoria, o alegorista usa a morte, [...] *do mesmo modo que Herodes usou o massacre, para poder significar a sujeição extrema da criatura às leis do destino. Como conteúdo e como meio, a morte está no cerne da alegoria e no cerne da história* (ROUANET in BENJAMIN, 1984, p.40).

Segundo Benjamin, as alegorias são exposições mundanas da história como história do sofrimento. Elas são obras de arte e documentos do declínio. Do declínio dos homens, da queda do paraíso, da saída do estado de equilíbrio para o estado permanente do pecado. As alegorias trazem aos homens a consciência da eminência da morte e, ao mesmo tempo, a possibilidade de suplantá-la. Quanto mais arrebatadora for a alegoria, maior será a possibilidade dos homens alcançarem a eternidade. Só as alegorias são capazes de elevar os observadores aos céus, porque elas contêm um plano didático que possibilita ultrapassar a tortuosa linha entre ***physis***⁵ e a

⁵ Termo de origem grega e significa *natureza física* ou *ordem natural*. *Phisis* se opõe ao *nomos* (leis ou costumes humanos). Na cultura greco-romana os debates sobre civilidade discutiam se as leis humanas (éticas e políticas) estavam inscritas na natureza das coisas, ou se eram meras convenções.

significação. Assim sendo, podemos dizer que a natureza dos homens sempre esteve sujeita à morte e, desde sempre, ela foi alegorizada. A alegorização da ***physis***, para Benjamin, só pode se consumir em todo o vigor do cadáver, ou seja, na ideia de morte e ressurreição.

Como expressão artística, a alegoria é um gesto linguístico plenamente intencional, construído e configurado como uma imagem escrita. Isso posto, todas as artes plásticas – arquitetura, escultura, pintura – passam, por intermédio da alegoria, a pertencer à esfera do que está escrito, transcrito, pós-escrito. Como sabemos o objetivo de toda arte é a comunicação de uma determinada ideia apreendida, portanto, nas mãos de um alegorista, uma imagem alegórica passa a ter um duplo fim, além de exprimir um pensamento, deverá também exprimir um conceito. Nota-se que consiste em construir uma imagem que sirva também como inscrição. Enfim, uma imagem alegórica poderá suscitar uma viva impressão no espírito e, ao mesmo tempo, tornar-se um emblema.

Na Antiguidade, os emblemas eram mosaicos de pedra, confeccionados nas paredes ou em vasos, onde eram incrustadas imagens de guirlandas e filigranas, cujo objetivo era a representação de conceitos morais como Virtude ou Humildade. Um Emblema é constituído de um corpo (imagem) e uma alma (discurso). No século XVI, ele foi utilizado como poemas visuais, explorando a visualidade de poetas como Horácio. A formação das figuras dos emblemas é inspirada nos efeitos que se pretende representar. Em face disso, uma tocha inclinada, incendiada, significará a Humildade, dando a entender ao observador

que quanto mais humilde ele for, mais resplandecerá a sua Virtude (HANSEN, 2006).

O emblemático não mostra a essência “atrás da imagem”. Ele traz essa essência para a própria imagem, apresentando-a como escrita, como legenda explicativa, que nos livros emblemáticos é parte integrante da imagem representada. No fundo, portanto, o drama barroco, nascido no contexto do alegórico, é pela lei de sua forma feito para ser lido (BENJAMIN, 1984, p.207).

Na medida em que a intenção alegórica se dirige ao mundo objetal da criatura, ao extinto, ao semivivo, ela se concentra unicamente nos emblemas e torna-se possível a metamorfose e a salvação do homem. As alegorias passam a agir como amuletos capazes de tal reverberação. A partir da concepção de emblemas, a alegoria passa a funcionar como imagens escritas.

Para Benjamin, o cerne da visão alegórica está na afirmação de que toda imagem é unicamente uma imagem escrita. *Ao pensarmos no contexto da alegoria, constataremos que a imagem alegórica é apenas uma assinatura, apenas um monograma do Ser, e não o Ser em seu invólucro* (BENJAMIN, 1984, p.236). O elemento instrumental do emblema não está afastado do ato da leitura. O alegorista nos apresenta o emblema como figura já lida e que deve ser revelada e absorvida no instante que é lida novamente.

A natureza das coisas, em sua totalidade, oferece materiais a essa filosofia (isto é, das imagens) e esta não contém nada que não possa ser transposto em emblemas, da contemplação dos quais o homem pode derivar úteis doutrinas sobre as virtudes na vida civil. Isso é tão verdadeiro, que assim como a história é iluminada graças às moedas,

a filosofia moral é iluminada graças aos emblemas (BENJAMIN, 1984, p.195).

Os emblemas permitiram sintetizar ideais cristãos como Virtude ou Pudor. O filósofo Benjamin, ressalta que uma imagem emblemática fatalmente afetará os corpos dos espectadores e os preparará para a metamorfose. Isto significa que corpos mortos afetam os corpos dos vivos e determina o resultado do que foi e será lido.

Em última análise, a estrutura e a configuração dos emblemas estão carregados de história e seus objetivos são o de converter, por intermédio da forma artística, conceitos em verdades irrefutáveis. Isto nos conduz para a outra função da alegoria e, por conseguinte, dos emblemas: neles estão contidos um ensinamento, a ser descoberto, revelado e consumido pelo público.

A alegoria como ensinamento

O mundo primitivo era rude, demasiadamente grosseiro, tosco, e para que as pessoas pudessem entender as lições de sabedoria e de valores espirituais, a Igreja passou a criar rimas e fábulas de agrado da plebe vulgar, com o objetivo de esconder o que sabiam para que conseguissem, assim, cultuar o temor a Deus, aos bons costumes e à boa conduta (BENJAMIN, 1984). Para que cada expressão fosse comunicada corretamente, os alegoristas recorriam a uma verdadeira erupção de imagens e que, com recursos estéticos, eram conduzidas ao sublime. Os exegetas da escrita alegórica transpuseram seus

procedimentos para a construção de imagens, investindo no seu poder de significação incomensurável e arrebatador. Cria-se, assim, um jogo de imagens com o espectador capaz de mobilizar seus pensamentos a partir de uma série de percepções sensoriais, envolvendo formas de olhar para a obra. Algo que a palavra, por si só, não era capaz de comunicar. Neste caso, o antigo ditado fazia-se presente: uma imagem valia mais que mil palavras. A relação pretendida pelo alegorista envolve a imagem e o observador e está formalizada em procedimentos capazes de induzir o espectador ao simulacro de idas e voltas, de aproximações e afastamentos, da ação de abrir e fechar os olhos para ocultar e enxergar o *Outro* a que a obra remete.

Nessa direção, dissecar, portanto, uma imagem alegórica significa abordá-la não pela forma como ela é olhada, mas considerá-la também pelo ponto de vista de como ela olha o mundo e o projeta, podendo assim se debruçar na sua verdadeira vocação que é ir além de sua visibilidade evidente. Trata-se de entendê-la a partir das suas reverberações e rebatimentos. Para tanto, é possível analisar três dos seus aspectos: anacronia, duplicação e a visualidade (GEMIN, 2008).

A anacronia consiste no processo de montagem, de justaposição de imagens, permitindo não só sua ressignificação, como também sua reconstituição fora do seu espaço e tempo originais. Já em relação ao aspecto da duplicação, relaciona-se à operação de se apropriar de fragmentos de imagens, reproduzindo-as em outros contextos, distintos dos cenários para os quais foram concebidas. Além disso, a visualidade está preocupada com a *pele* da

imagem, ou seja, a sua própria constituição visual, artística e alegórica. Tem-se, nesse aspecto, os indícios que levaram o artista à construção pictórica da obra, suas escolhas materiais e suas opções técnicas e organizacionais que permitiram dar forma à obra no espaço. As possíveis conjunções desses aspectos atuam diretamente na capacidade comunicativa da imagem alegórica e são fundamentais para a indução do ensinamento que se pretende dar ao espectador.

Portanto, o ensinamento pretendido com as imagens alegóricas vai além da mera exposição ou do ato explicativo das coisas. Ele está contido na imagem de forma figurada e, de acordo com o étimo da *alegoria*, que significa *dizer o outro*, cada elemento exposto na composição deve ser lido e percebido como algo que quer dizer outra coisa que não é o seu sentido original. Vale ratificar que o ensinamento contido na alegoria surge como uma charada, como algo a ser desvelado. O conhecimento desvelado ressurge como um novo conhecimento. Novas significações para coisas já significadas despontam durante a leitura da imagem alegórica. Aquilo que parecia velho, torna-se novo - Inova-se. A chave da alegoria está nela própria e também na realidade de quem a observa. Ela se encontra tanto no significante como no seu significado presente. Assim, afirmamos que ela é a expressão e o resultado das diferenças, das divergências e das convergências de inúmeros olhares sobre as forças sociais.

A propedêutica do ensinamento alegórico está na didática da descoberta, do método indutivo. Os recursos técnicos de apropriação de outras imagens, a

colagem, a justaposição, a montagem e, como já foi destacada, a fragmentação possibilitam o jogo dialético de descobertas a serem realizadas pelo contemplador da obra. A compreensão e o entendimento da imagem alegórica ocorrem na relação entre o passado mais longínquo, capturado pelo alegorista e atualizado por ele, a partir da situação presente do espectador, lançando-o para outra dimensão que está presente na obra, mas que se realiza fora dela. Em outras palavras, o processo contemplativo da imagem alegórica se efetua de forma dialética, envolvendo um jogo entre o passado e o presente e, ao compreender este jogo, o pensamento do espectador é conduzido para a sua capacidade de imaginar, recriar e transpor limites. O que está em jogo é a possibilidade de esquecimento histórico daquilo que ameaça desaparecer e, concomitantemente, da capacidade de revigoração da história sob outros meios de dominação.

Na concepção de Benjamin, a imagem está relacionada ao *umbral* e, como tal, permite o despertar do espectador e a sua entrada para um novo mundo, para um outro espaço de conhecimento.

Ao combinar diversas figuras em uma figura alegórica, a partir do processo de colagem, instaura-se o prazer da antítese. O efeito da antítese está apoiado na relação entre o visual e o discurso que se pretende construir e que deve ser alcançado pelo espectador. Dessa feita, um trono se transforma em cárcere, uma alcova em sepultura, ou uma coroa em grinalda de cipreste sangrento. Tem-se, aí, o jogo entre aparência e essência. O observador, ao mesmo tempo, em que vê o objeto, é conduzido a ressignificá-lo para além do seu

significado primeiro. Nessa construção alegórica, temos a técnica da metáfora e da apoteose trabalhando juntas. O significado irrompe sensorialmente por meio do artifício de uma impressão esmagadora.

Não é sem razão que tudo o que vemos na natureza já é para nós uma escrita, uma espécie de linguagem de signos [...]. O alegorista a busca, assim, “em outro lugar”, sem com isso evitar de modo algum a arbitrariedade, como manifestação extrema do poder do conhecimento (BENJAMIN, 1984, p.206).

Uma vez que a Igreja influenciou em diversos outros setores da vida dos seres humanos, a relação com a alegoria traz consigo o despertar do sentido. No caso da alegoria cristã, a proposta foi tirar o espectador da vida que desabava em ruínas, ou melhor, da morte anunciada para o mundo de Deus. Com isso, a alegoria realiza o que tem de mais inalienável, o que Benjamin (1986, p. 255) qualifica de um [...] *saber secreto e privilegiado, a autocracia no reino das coisas mortas, a imaginária infinitude de um mundo vazio de esperança* [...] para a Ressurreição.

O ensinamento contido na alegoria, segundo Benjamin, está intimamente relacionado com o Mal. O Saber como Mal é introduzido no mundo, por intermédio das alegorias bíblicas: [...] *a primeira promessa da serpente ao primeiro homem é conhecer o bem e o mal* (1986, p. 256).

Não existe o Mal no mundo. Ele surge no próprio homem, com a vontade de saber, ou antes, no julgamento. O saber do Mal, como saber, é primário. Ele resulta da contemplação. O saber do Bem e do

Mal contrasta, portanto com todo saber objetivo. No fundo, na perspectiva da subjetividade última, há apenas saber do Mal [...] (BENJAMIN, 1986, p. 256).

É tarefa do alegorista expor todo conhecimento prático, pagão, como saber do Mal e, ao mesmo tempo, indicar aos seus espectadores o saber do Bem cristão. O que não tem existência real, passa a existir sob o olhar subjetivo da Virtude. A alegoria é o instrumento didático para a ditadura julgadora das coisas reais, dos vícios e também para a condução ao mundo das significações. Todo esse plano pedagógico deve ocorrer no momento da contemplação: o [...] *pecado original, a unidade de culpa e significação emerge como abstração, diante da árvore do “conhecimento”* (Benjamin, 1986, p. 256).

Nesse sentido, o objetivo da contemplação não é o de harmonização entre o espectador e a imagem alegórica, mas de consciência da sua culpa, da culpa que cada um carrega pelo mundo pelo simples fato de Ser. A proposta é desestabilizar o observador, tirá-lo do estado de reverência para o estado de arrebatamento.

Com base nisso, a ação contemplativa da alegoria está na estupefação, ao contrário da inação, ou seja, da subordinação presente na reverência. A contemplação se converte na chave para um saber oculto. Nela reside a possibilidade de leitura escritural da imagem. Declara-se, então, o plano pedagógico da Igreja ao utilizar a alegoria como ensinamento.

Cabe destacar que a contemplação da imagem alegórica não está circunscrita nela mesma, mas na decifração e nas correlações de ideias e conceitos que possibilitam ao observador mergulhar no passado e realizar um salto estratégico para o futuro. Portanto, contemplar uma alegoria não é aprender apenas a decifrar a tessitura de significados contida na imagem, mas também a realidade histórica que a originou.

Uma imagem alegórica permite ver o distante como algo próximo e o próximo como algo distante. A título ilustrativo, tomamos a imagem do sol substituído pela nuvem. Nessa ilustração, observamos que mesmo com a ausentificação do sol e sua substituição pela presentificação da nuvem, ele se fará presente. A ausência do sol não nos retira a vontade de vê-lo, ao contrário, intensifica-se no contemplador o desejo do seu reaparecimento e a sensação de quente (KHOTE, 1986). E mais, alinhado à presentificação da nuvem está o sol ausente. Na verdade, o que permanece no contemplador não é nem a figura da nuvem, nem tampouco a do sol, mas o desejo. O desejo de ter o sol mesmo correndo o risco da sua eminente ausência. Isso nos conduz ao conceito de *aura*, defendido por Benjamin. Para esse autor, a *aura* da imagem alegórica nada mais é do que seu sentido glorificador. A *aura* aproxima o espectador da sua capacidade de transcendência sacralizadora. Ela é o que permanece, reverbera no observador, mesmo quando está diante da obra.

[...] o que é *aura*? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observador em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a *aura* dessas montanhas, desse galho (BENJAMIN, 1969, p. 170).

Nesse sentido, a *aura* emana da imagem e convida ao mergulho no caminho semântico, afirmando a sua existência e sua permanência como imagem alegórica no espectador.

Por intermédio da *aura* a [...] *criatura muda, pode ter a esperança de salvar-se através das coisas significadas. A astuta versatilidade do homem se manifesta, e dando, na consciência de si, um aspecto humano ao elemento material, num cálculo depravado, contrapõe ao alegorista o riso zombeteiro do inferno* (BENJAMIN, 1984, p. 250).

Pode-se afirmar que a *aura* está imbricada com o *outro* que, numa imagem alegórica, produz aquilo que não se pode tocar e nem ser visto no plano real, que permite transcendê-la. O *outro*, historicamente, pertence ao sublime e é chamado por Benjamin de *aura*.

No ensaio *O narrador*, Benjamin nos apresenta dois tipos de narradores: o Marujo e o Velho Camponês. O Marujo com suas histórias, traz para perto terras distantes e exóticas. Já o Velho Camponês, preso à sua terra, conta histórias dos tempos antigos. O primeiro torna próximo o que está distante no

Figura 01 - Peter Brueghel – *Autorretrato*.

espaço. O segundo aproxima o que está distante no tempo. É com base no recurso da *aura*, que os narradores conseguem tornar próximo o distante e produzem o fascínio e o encantamento em seus ouvintes. O alegorista ao se apropriar do passado, ilumina o presente e motiva a realização de um salto à *aura* que emana da sua obra (KHOTE, 1986). Em razão do que foi exposto, configura-se, assim, a possibilidade de compreender o alegorista como um narrador do seu tempo. Ora como um Marujo, ora como um Camponês.

O alegorista Peter Brueghel, o Velho: Marujo e Camponês

Como alegorista o artista Peter Brueghel, o Velho, foi um narrador de seu tempo. Não pintava apenas as exterioridades das formas como era comum a maioria dos pintores da sua época. Interessava-lhe o olhar dos camponeses, a sabedoria cotidiana, o satânico, o flagelo dos dementes, o grotesco e os múltiplos disfarces de mundo violento, desagregador e de instabilidade espiritual.

Em consonância com a personagem do Velho Camponês de Benjamin, aquele que está preso à sua terra, que conta histórias do seu tempo, Brueghel pode ser representado no quadro *A luta entre Carnaval e Quaresma*, de sua autoria.

Figura 02 – Peter Brueghel - *A luta entre Carnaval e Quaresma* (1559).

Tomando por exemplo a produção do Velho Brueghel, podemos afirmar que o artista é um narrador da sua época, o que permite, hoje, aproximar o espectador de um tempo distante, às vezes, esquecido.

Nessa obra, podemos encontrar correspondências entre os acontecimentos da sua época e a maneira como era levado a pintá-los. Nela vemos o profano e o religioso expostos lado a lado na praça. Nessa imagem, múltiplos enredos da vida cotidiana são justapostos. Vemos, à direita, religiosos ao lado de enfermos e pedintes. No centro, um homem fantasiado de animal atravessa a praça, enquanto um grupo de mulheres arruma e limpa os peixes. No fundo, no lado direito da imagem, é possível observarmos uma procissão, no mesmo momento, em que uma mulher limpa as vidraças da casa, em cima de uma escada. No lado oposto da obra, na porta de um edifício, um grupo de pessoas bebe. No canto esquerdo da imagem, há um grupo de fanfarrões que se divertem ao som de músicas, danças e jogos. Alguns estão entregues aos prazeres terrestres, muitos aos afazeres da vida cotidiana; outros, aos atos de contrição religiosa. O artista pinta a vida em curso e a luta representada não é uma luta sangrenta. Brueghel narra a festa da carne e o período de quarenta dias de penitência e meditação, que por meio da prática do jejum, da esmola e da oração devem preparar os cristãos para a grande festa da Páscoa.

Como o personagem Marujo, ainda dentro da perspectiva benjaminiana, a sua obra *A torre de Babel* seria a alegoria aproximada do artista viajante. Daquele que trouxe para perto terras distantes e exóticas.

Figura 03 – Peter Brueghel - *A torre de Babel* (1563/67).

Nessa obra, vemos uma estreita relação com os portos da Antuérpia, numa época em que o capitalismo surgia. Nesse período, essa cidade tornou-se o centro econômico e financeiro do mundo ocidental. Antuérpia passou a ser um ponto de encontro dos comerciantes estrangeiros. Os registros históricos afirmam que o rápido progresso da cidade acabou por desorientar os habitantes de Antuérpia (KOUDELA, 2007).

Brueghel relaciona esse fato histórico com o episódio bíblico referente à construção da Torre de Babel. Segundo a alegoria bíblica, os homens resolveram construir uma torre para alcançar o céu e isso desagradou a Deus, levando-o a retirar dos homens a linguagem comum. Esse *castigo* inviabilizou o término da obra. Com base nessa alegoria, Brueghel coloca a reconstituição do fato numa costeira marítima. Vale destacar que é pelo mar que os holandeses adquiriram grande parte da sua riqueza.

Brueghel mostra a obra de construção não como um acontecimento longínquo, mas como um empreendimento contemporâneo, que descreve com uma profusão de pormenores realistas. Escolhe, por exemplo, como terreno de construção a margem de um rio, sabendo, convenientemente, que o transporte de mercadorias de grande tonelagem, como as pedras se efetua por via fluvial. Brueghel representa o aparelho de levantamento de pedras com um cuidado meticuloso: uma enorme grua surge numa das rampas, no interior da roda da frente veem-se três homens que se esforçam para fazer girar, enquanto outros três, - desta vez invisíveis- acionam a roda traseira. Este dispositivo permitia levantar blocos de pedra que pesavam várias toneladas (KOUDELA, 2007, p. 06).

Brueghel representa a torre em construção e ela parece pender para o fundo da imagem. O material sólido e rochoso que compõe a construção, contrapõe-se com a inclinação da torre, demonstrando certa instabilidade. Na imagem

está representado o aparato físico e tecnológico, necessário para transportar os blocos de pedra até o edifício. No lado inferior da imagem, à direita, o velho Brueghel pinta a chegada de um nobre, em meio aos blocos de pedras, que ainda serão utilizados na construção. A postura de altivez do nobre se contrapõe com as atitudes de reverência dos operários que trabalham no empreendimento.

Fica claro que podemos transformar essa imagem na alegoria cosmopolita, na qual é possível contemplar um Brueghel universal.

Aferrado a [...] dados espirituais, mas sendo sempre um homem de seu tempo. Brueghel consegue com isso ser universal. “Pinta tua aldeia e pintará o mundo”, dirá mais tarde Tolstói (1828-1910). Esse propósito parece existir em Brueghel: forjar a alegoria do mundo a partir da aldeia, mas retornar à pequenez da vida rural a partir da representação apocalíptica dos sonhos. Todavia, para que o mundo siga marchando, para que os camponeses dancem sobre a erva e entregue-se a seus regozijos – e também para que as fantasmagóricas não percam seu mistério – as alegorias devem ser concebidas sem o simbolismo fácil que tende a reduzir sumariamente o sonho à realidade (ALMEIDA, 1978, p. 14).

A época do artista alegorista era a época de um mundo em rápida mudança, os valores se modificavam vertiginosamente. Distâncias inimagináveis eram aproximadas. Continentes, nunca antes descritos, começavam a ser revelados. O capitalismo se multiplicava, as cidades cresciam e os artesãos já produziam para além do seu mercado. O monge alemão Lutero colocava em curso sua cisma protestante e a Alemanha vivia a guerra dos camponeses contra os senhores feudais. Na arte, a pintura italiana renascentista se desenvolvia com

base na perspectiva e na representação minuciosa da anatomia humana. Assim como os retratos a óleo e os afrescos eram as composições mais difundidas. Na França, o padre François Rabelais debochava de tudo aquilo que o mundo feudal considerava bom e definitivo. O tempo de Brueghel era o tempo de instabilidade, cuja antiga visão de mundo se estremecia e tudo que era sólido começava a desmoronar. Guerras religiosas se travavam ao lado de festas e da degradação humana.

Brueghel se esmera em ser um alegorista, que prossegue com a tradição hermenêutica. Entretanto, suas obras não se alinham ao plano pedagógico cristão. Ao contrário, as obras do artista não enveredam pela alegoria fácil que tende à glorificação da vida espiritual, em detrimento da vida cotidiana. Ou seja, as alegorias brueghelianas não estão circunscritas aos cânones da visualidade apregoada pela igreja católica. [...] *em Brueghel as intrincadas alegorias também têm uma força interna capaz de remetê-las aos fatos, sem atá-las a um acontecimento especial* (ALMEIDA, 1978, p. 14). É, nesse sentido, que sua obra ganha força comunicativa. A quantidade e a qualidade de coisas que o artista é capaz nos apresentar, de modo sintético, leva-nos a notar sua obra como uma escrita pictográfica de uma determinada época, que se universaliza no momento em que sua *aura* está voltada para a natureza alucinante e, ao mesmo tempo, à delicadeza da vida humana e às inclemências sociais.

A leitura intertextual, para que se possa identificar o verdadeiro sentido das suas obras, é uma ação imperiosa ao contemplador. A ilação presente na

escrita pictográfica de Brueghel nunca é única. Não está representada em sua produção a Verdade, porém há inúmeros pontos de vistas que se dispersam e se justapõem de forma desordenada pelo espaço da obra.

Encontramos, assim, em suas produções fragmentos de vidas cotidianas alegorizadas em figuras que parecem se deslocar pelo espaço em movimentos estudados como numa ***gag*** do cinema mudo. Brueghel mostra admiravelmente que no mundo cotidiano há [...] *sempre uma dispersão, uma desorganização, uma sequência imprevisível de fatos banais, inevitáveis, como a cabeça de um cão que aparece por baixo da mesa* (ALMEIDA, 1978, p. 21), por exemplo. Portanto, ao estudar as suas obras, a partir da perspectiva alegórica, veremos que o fragmento é utilizado por Brueghel tanto como recurso narrativo, didático, como estético. São as sucessões de fragmentos, justapostos que nos conduzem à plurissignificação das suas obras. Opostas à idéia de imagem síntese da Virtude ou dos Bons Costumes. O efeito emblemático das suas obras se encontra na tematização de alegorias bíblicas, que são contextualizadas dentro de um cenário apocalíptico dos Países Baixos.

A obra de Brueghel nos apresenta, normalmente, uma grande tensão, porque nela um homem ora está temeroso, ora indiferente à vida. Somos arrebatados pela consciência primária e rústica dos homens que buscam se defender da morte ou do terrível. Esta tensão será determinante para o jogo que o artista pretende desenvolver com o seu espectador.

Figura 04 – Peter Brueghel - *O Massacre das Inocentes* (1565/1567).

Assim sendo, os elementos que envolvem a construção de uma alegoria são magistralmente desenvolvidos pelo artista, ora como recurso didático, ora como efeito técnico, ora como proposta reveladora de uma determinada consciência que almeja no espectador. Por exemplo, o recurso da anacronia na obra - *O Massacre dos Inocentes* - nos conduz ao tema bíblico – o assassinato das crianças em Belém -, mas também ao contexto vivido por Brueghel – as tropas espanholas do Duque de Alba impondo o terror.

O aspecto da duplicação é estruturado com base na justaposição de microcenos – soldados cumprem os desígnios que lhes foram atribuídos pelo repressor; inocentes tentam fugir; casas são invadidas; cachorros cavoucam o gelo como se estivessem à procura de algo; cavalos avançam sobre as pessoas, enquanto outros aguardam impavilmente o seu cavaleiro; dentre inúmeras outras microcenos que se pode ler no quadro. No entanto, todos estão sob um mesmo cenário desolador e agonizante de um inverno hibernal. Essa contextualização se transforma em uma proposta didática na construção do tema pelo artista e na sua relação com o espectador. Brueghel conduz o espectador a uma atitude de exame, de investigação. As personagens da obra fundem-se, aglomeram-se em pequenas cenas paralelas e diante das diversas situações apresentadas simultaneamente, o artista não pré-determina o posicionamento do observador diante da imagem. Cabe ao espectador, fazer as suas escolhas, ao mesmo tempo em que oferece múltiplas leituras sobre o fato. Valendo-se do *desenquadramento* (AUMONT,1995) e da não-sequencialidade, o artista cria um estado de inquietude no observador, forçando-o a encontrar não um único enquadramento, mas diversos

enquadramentos. A visualidade em suas obras instaura uma atitude de estranheza no olhar do espectador habituado com as imagens centradas, formalizadas pela perspectiva renascentista clássica. O pintor deixa a critério do observador definir por qual ponto de vista ou por quais pontos de vista a história pode ser interpretada. Para alguns estudiosos esta forma de compor suas obras estaria em ressonância com os maneiristas.

O maneirismo de Brueghel é uma atmosfera reconhecível em sua violação do cenário principal em benefício das personagens; ou então, ao inverso, no esmagamento das personagens – seus “homenzinhos” – em benefício da concepção monumentalista da natureza. Os corpos e as paisagens são massas plásticas vigorosamente alcançadas sobre a tela para evidenciar a tensão que emana dos acontecimentos (ALMEIDA, 1978, p. 12).

Enquadrá-lo, porém, dentro de um determinado estilo ou corrente estética, seria arbitrário às suas proposições artísticas. O que podemos dizer é que sua maneira de criar e fazer arte, conjumina influências renascentistas, muito provavelmente, oriundas da sua relação com o artista Pieter Coecke, de artistas paisagistas no atelier de Hieronymus Cock e de Bosch que explorava a abolição da fronteira entre o sonho e a realidade em suas obras. O que é possível afirmar é que suas obras narram plasticamente as angústias e as alegrias cotidianas dos seres humanos, condicionados aos hábitos e às tradições. Brueghel é um artista inquieto com a vida rústica e seus secretos contrastes e acordos. A *pele* de suas obras revela, na esfera das artes plásticas, uma intrusão, um delito contra a pretensa paz e a ordem pretendida no campo da normatividade artística clássica renascentista.

Brueghel viveu no período da arte renascentista e a história registra que teve contato com as obras dos mestres dessa época como Ticiano (1487/90 – 1576), Miguelangelo (1475 -1564) e Rafael (1483 – 1520). Portanto, esses artistas o influenciaram como paisagista e exímio colorista. Ele tem um domínio apurado da perspectiva clássica renascentista e isso fica evidente na maneira como desconstrói esse recurso óptico em suas obras em planos e subplanos. Contudo, a temática, da maioria das suas obras, liga-se ao medievo, à retomada de temas bíblicos e às manobras bélicas com os quais a Espanha procurava manter os Países Baixos sob seu domínio. Para retratar as durezas da vida, as intempéries dessa época, da violência, do repertório popular envolto em histórias medievais nas quais a praça, festas carnavalescas, visões de além-túmulo, tolos, lendas de gigantes, epopéias de animais, bufarias alemãs, o artista recorre à concepção grotesca, típica da cultura cômica popular.

É dessa maneira que o artista, também, não se sujeita aos cânones do belo e do sublime impostos pelos padrões das formas e das proporções naturais da arte erudita. Em suas obras, o ideal de beleza não está dicotomizado da feiura. É permitido dizer que por intermédio do grotesco ele coloca em xeque a supremacia do belo sobre a feiura e, ao mesmo tempo, possibilita perceber que ambas são complementares e se estabelecem numa relação dialética no mundo da significação.

Cabe destacar que etimologicamente a palavra **grotesco** vem do italiano **grotta** (gruta), acompanhada do sufixo **esco**, e passou a ser grafada desse

modo a partir do Renascimento. Há também o registro do termo ***crotésque***, cuja derivação vem do latim ***crypta*** que tem sua origem na palavra grega ***kryptós***.

Dentro da história da arte, a palavra ***grotesco*** se consolida como representação estética em 1480, quando foram realizadas escavações em Roma. Sob restos das termas de Trajano e Titus, nas ruínas do palácio do imperador de Roma, Nero (58-64 a.C.), foi encontrada uma espécie de pintura ornamental totalmente insólita em relação às imagens difundidas como sendo o modelo do Classicismo romano. Durante as escavações, enquanto os pesquisadores tentavam juntar as peças do quebra-cabeça dos escombros, artistas renascentistas buscavam decifrar os afrescos pintados por Fabullus, nas paredes da ***Domus Áurea*** (o palácio de Nero). Ao descerem às grutas, Gionani da Udine, Rafael e Pinturicchio, viram nas imagens de *Fabullus* um novo vocabulário a ser incluído ao desenho de ornamento. Essas visitas à ***grotta*** configuraram um novo conhecimento visual. Um conhecimento que se fazia estranho à época, pelas características extravagantes das pinturas em questão. Nesse contexto, o arquiteto romano Vitrúvio (aproximadamente 40 a.C.), em seu tratado sobre arquitetura, documenta o importante impacto das imagens grotescas da ***Domus Áurea***. Ele afirma que esses motivos grotescos receberam uma voga iníqua. A difusão injusta desses motivos não foi capaz de compreender que ao invés de pintar retratos do mundo real, cânon determinante no Classicismo, os artistas romanos preferiam pintar monstros nas paredes. No lugar das colunas, pintavam talos canelados, com folhas crespas e volutas. No lugar da ornamentação dos tímpanos, surgiam das

raízes flores delicadas que se enrolavam e desenrolavam, fazendo aparecer figuras sem nenhum sentido. Havia, também, pedúnculos que sustentavam meias figuras, algumas com cabeças humanas, outras com cabeças animais (KAYSER, 1986).

No entanto, apesar da estranheza causada, artistas renascentistas passaram a utilizar os motivos grotescos para decorar as margens das suas obras, deixando o centro para a pintura principal. O grotesco causou polêmica no século XVI e ao permanecer como um estilo marginal deixou de ocupar as páginas dos livros de História da Arte.

As deformidades da natureza representadas nas obras foram compreendidas como manifestações oníricas, surreais dos pintores, o que sublinhou o caráter imaginário do grotesco. Já, as formas inusitadas evocavam o mesmo jogo de dar sentido aos contornos que as nuvens desenhavam no céu.

Leonardo da Vinci, em ***Trattato della Pittura*** (publicado em Roma, em 1792), aconselha seus discípulos a exercitarem a fantasia, observando nuvens e manchas para descobrir o que essas formas poderiam sugerir.

Francisco de Holanda (1538), artista e tratadista português, empreende em Roma uma das maiores defesas ao grotesco e busca elevar esse estilo à categoria de obra de arte.

No final do século XVI, o grotesco toma conta dos palácios, ornamentando as fachadas. Assim, o grotesco invade a arquitetura, a cerâmica, a tapeçaria e as artes consideradas menores. Artistas, como Gaudenzio Ferrari, Signorelli, Filippino Lippi, Andrea di Cosimo, Giuliano da Sangallo e Michelangelo vão incluir em suas obras representações grotescas. Mesmo com o movimento da Contra-Reforma que buscava banir o grotesco das obras de arte, o grotesco passou a ter forte penetração em países transalpinos e acabou por conquistar os domínios das artes plásticas e da imprensa.

No entanto, o grotesco ocupou a margem e não o centro da arte. O centro das obras renascentistas era reservado aos critérios artísticos que reproduziam a chamada verdade natural e a verossimilhança, assim sendo, critérios discutidos e defendidos desde Platão, Aristóteles, Horácio e outros. A história da arte não deu ao grotesco o status de estilo artístico. A justificativa para a desqualificação do grotesco pode ser encontrada nos estudos de Bakhtin, que revelam que o grotesco era parte constituinte do universo imaginário popular das festas, dos rituais de carnavalização, pertencentes à história não-oficial, da vida mundana, terrena, do povo. Muito provavelmente, a representação do grotesco com características de monstruosidade, com seus hibridismos, misturando elementos animais com humanos e vegetais não era de agrado da história oficial, cujos ideais estavam voltados para os ideais de elevação, de sublimação do espírito, portanto, muito distante das coisas da Terra.

No grotesco, o fantasioso é o limite para a criação. Ao representar seres estranhos, ridículos, criaturas que são verdadeiras aberrações da natureza, em

oposição à concepção de perfeição, imagem e semelhança de Deus, os artistas acabam por desencadear risos nos observadores e as produções assumem um caráter crítico. Pintores como Yeronimus Bosch (1450-1516), Peter Brüegel, o Velho (1525/30-1569), Jan Bruegel, o Moço (1564-1638) e Giuseppe Arcimboldo (1527-1593) tornam-se mestres na representação do grotesco. A caricatura de Jacques Callot (1592-1635) insere-se no domínio do grotesco assim como a sátira deflagrada na ***Commedia dell'arte***.

[...] O partido ridículo, o dos velhos cômicos (Pantaleão e o Doutor), do Capitão [...], dos criados ou Zanni, estes com diversos nomes (Arleccino, Scaramuccia, Pulcinella, Mezzottino, Scapino, Coviello, Truffaldino) se dividem em primeiro Zanni (criado esperto e espirituoso, condutor da intriga) ou segundo Zanni (personagem ingênua e estúpida). O partido ridículo sempre porta máscaras grotescas, e estas máscaras (*maschere*) servem para designar o ator pelo nome de sua personagem (PAVIS, 1999, p. 61).

No século XVIII, o termo grotesco aparece nos escritos do alemão Martin Wieland (1733-1813), que o consagra como estilo que deve ser estudado. Porém, no XIX, o grotesco volta com força e polêmica, por intermédio de pensadores como Kant, Hegel, Hoffmann, Friedrich Schlegel, Goethe e Edgar Allan Poe. Muitas vezes, o grotesco foi chamado de arabesco, o que é um equívoco, já que os arabescos não representam a forma humana.

O poeta francês Victor Hugo, no prefácio de sua obra teatral ***Cromwell***, defende o grotesco, afirmando que o objetivo da arte moderna seria a reunião harmoniosa do sublime e do grotesco, porque objetiva a construção de uma forma mais elevada de arte.

Ressaltam-se, no século XX, os estudos de Wolfgang Kaiser (1986) e Mikhail Bakhtin (1987), considerados os principais teóricos do grotesco. Enquanto Kayser apresenta o grotesco como categoria estética trans-histórica, BaKhtin elabora sua tese no enraizamento da cultura popular.

Aqui, é necessário resgatarmos as visões desses dois teóricos. Para Kayser as obras grotescas trazem à tona imagens provenientes do **Id**. Essas imagens seriam a plasmação artística freudiana do grotesco. Assim sendo, o grotesco aparece como fantástico, mas conservando-se no domínio do realismo. Ele afirma que o grotesco transita entre o obscuro, o sinistro e o inconcebível. Seu estudo é diacrônico, pois objetiva acompanhar o grotesco de século a século.

[...] reprodução de uma realidade disforme e [...] nada bonita, inclusive com sua intensificação da desproporção, constituía uma autêntica força plasmadora da arte, neste caso começava a abalar-se o princípio que a reflexão sobre a arte reconheceria até então como base fundamental: o da arte como reprodução da bela natureza, ou seja, sua elevação idealizante (KAYSER, 1986, p. 30).

Já Bakhtin elabora um estudo sincrônico, estudando o grotesco a partir de fatos da cultura popular da Idade Média e do Renascimento. Ao examinar a ligação com as festas populares, em especial o Carnaval, Bakhtin delinea o vocabulário do grotesco: a máscara, a hipérbole, o caótico. Para esse autor, o fenômeno popular do grotesco opõe-se aos da cultura dita oficial. Como já vimos anteriormente, esse pensamento reforça a polêmica estabelecida entre o estilo grotesco (da ordem do popular) e o clássico (da ordem da cultura oficial).

Vale insistir que para o teórico russo, no grotesco, está localizada a expressão da libertação do povo, contra uma sociedade hierarquizada, estratificada. Na sua concepção, o grotesco busca derrubar todas as convenções e preconceitos da cultura oficial. Assim, ele traz à tona um sistema de imagens ligadas ao *baixo corporal*, material ligado à terra, ao nascer, ao morrer, aos ciclos da vida, às necessidades básicas da existência.

Ao contrário do cânon clássico que representa o corpo harmonioso, rigorosamente fechado e solitário, o corpo grotesco será sempre representado em seu devir, em seu inacabamento, nas múltiplas protuberâncias, nos orifícios, e em seu funcionamento interno. Saliente-se ainda a ênfase dada aos atos como o comer, o excretar, o sexo, o parir (BAKHTIN, 1987, p. 19).

Com base nessa citação, afirmamos que se tratam de atos que envolvem a vida terrena, o *baixo corporal*, no grotesco, assumem contornos exagerados, hiperbólico, cujos excessos são elementos estilísticos marcantes, suscitando, assim, no leitor o estranho, o cômico ou escárnio.

Para o autor Schneegans (1894), na Idade Média e no Renascimento, coexistem três tipos de cômico: cômico bufo, cômico burlesco e o cômico grotesco (in BAKHTIN, 1987). O cômico bufo lida com o riso direto, ingênuo e espontâneo. Já o riso burlesco é acionado com base na malícia, do rebaixamento das coisas elevadas, por exemplo, apresentar Hécuba lavando fraldas. Nesse caso, o riso não é direto, torna-se necessário conhecer a trajetória de Hécuba para rir da sua situação de rebaixamento: lavadeira de fraldas. O grotesco visa à ridicularização de certos fenômenos sociais. Está no

centro o deboche de papéis e atitudes sociais, ressalta ao extremo os vícios das pessoas. Assim sendo, o riso também não é direto, o leitor precisa conhecer as circunstâncias sociais criticadas.

[...] O grotesco é aquilo que é cômico por um efeito caricatural burlesco e estranho. Sente-se o grotesco como uma deformação significativa de uma forma conhecida ou aceita como norma (PAVIS, 1999, p. 188).

Vale ressaltar que para Scheneegans o cômico no grotesco aparece em virtude do sentimento de *insatisfação*. Ao ver uma imagem grotesca, o leitor identifica a impossibilidade e a inverossimilhança contida nela em relação à realidade (in BAKHTIN, 1987).

[...] é essa impossibilidade, essa incapacidade de imaginar que cria um vivo sentimento de insatisfação: primeiro, reconhecemos nessa imagem exagerada a depravação e a imoralidade efetivas que reinam nos mosteiros, isto é, colocamos essa imagem exagerada na realidade; em segundo lugar, experimentamos uma satisfação moral, pois essa imoralidade e essa depravação são fustigadas por meio da caricatura e da ridicularização (BAKHTIN, 1987, p. 267).

Em face disso, o grotesco configura-se como uma caricatura da realidade que, elevada ao extremo, cria um universo fantástico, estranho, ou como prefere Scheneegans, um universo de insatisfação com a realidade. O autor cita como exemplo do grotesco as caricaturas de Napoleão III, nas quais o nariz do imperador adquire proporções enormes, revelando um nariz muito maior do que ele já é (in BAKHTIN, 1987). As caricaturas grotescas são aquelas cujas

partes do corpo assumem proporções fenomenais, formas híbridas que juntam elementos humanos e animais numa única figura.

[...] o exagero negativo (o que não deveria ser) até os limites do impossível e do monstruoso é propriedade essencial do grotesco. Disso resulta ser [...] sempre satírico. Quando não há intenções satíricas, não existe grotesco. Schennegans faz decorrer dessa definição todas as propriedades particulares das imagens [...] e do seu estilo verbal: exagero e superabundância, propensão a sempre extrapolar dos limites, enumerações de inconcebível extensão, acumulação de sinônimos, etc (BAKHTIN, 1987, p. 267).

A compreensão do grotesco exclusivamente como elemento satírico é muito difundida. Porém, não podemos esquecer seu caráter folclórico e ambivalente. Bakhtin (1987) critica veementemente a visão centrada apenas nas enumerações feitas por Schennegans para definir o grotesco (BAKHTIN, 1987).

Destacamos que o corpo grotesco é um corpo em movimento. Ele jamais está pronto e acabado. No grotesco, o corpo está sempre em estado de formação, de criação, construindo, assim, outro corpo. Além disso, o corpo grotesco absorve o mundo e é absorvido por ele. Por isso, ele está entregue às partes e aos lugares, ultrapassando seus próprios limites e, dessa maneira, realizam-se as conjunções ou as separações corporais, que vão de configurações humanóides às animais. O ventre e o falo são partes corporais prediletas na configuração do corpo grotesco. Neles está o foco dos exageros, do hiperbólico, podendo se separar do corpo, levar uma vida independente. Relegado ao segundo plano, temos o nariz que pode também separar-se do corpo. Em seguida, temos a boca com o papel mais importante na configuração do corpo grotesco. A boca assume, em geral, a representação

alegórica da *devoradora do mundo*. Incluem-se a esse universo corpóreo, do exagero, todas as excrescências e orifícios. As excrescências e os orifícios assumem o lugar de passagem, são as fronteiras entre a conjunção de dois corpos, entre o corpo e o mundo, onde se efetuam as trocas e as orientações recíprocas.

[...] Por isso, os principais acontecimentos que afetam o corpo grotesco, os atos do drama corporal – comer, o beber, as necessidades naturais (e outras excreções: transpiração, humor nasal, etc), a cópula, a gravidez, o parto, o crescimento, a velhice, as doenças, a morte, a mutilação, o desmembramento, a absorção por outro corpo – efetuam-se nos limites do corpo e do mundo ou nas do corpo antigo e do novo; em todos esses acontecimentos do drama corporal, o começo e o fim da vida são indissolivelmente imbricados (BAKHTIN, 1987, p. 277).

O corpo grotesco é cósmico e universal. Os elementos ressaltados no corpo grotesco são comuns ao conjunto do cosmos: terra, água, fogo e o ar. Eles estão ligados diretamente ao sol e aos astros. O corpo grotesco reflete a hierarquia cósmica, misturando diversos fenômenos da natureza, tais como as diversas formas e contornos existentes nas montanhas, nos rios, nos mares, nas ilhas e nos continentes.

Desse modo, a representação grotesca do corpo e da vida corporal dominou durante milhares de anos a literatura escrita e oral. As imagens grotescas do corpo predominaram na linguagem não-oficial dos povos, sobretudo quando as imagens corporais se ligavam às injúrias e ao riso.

Assim posto, faz parte do grotesco a linguagem familiar, intimamente ligada à linguagem popular. A familiaridade com o corpo fecundante-fecundado, doente,

moribundo, parindo-parido, devorador-devorado, bebedor, excretor é revelado no corpo grotesco. Essas ações estão presentes na vida cotidiana, no ambiente familiar e fazem parte de um conjunto de experiências grotescas dos indivíduos (BAKHTIN, 1987).

A imagem grotesca do corpo, nitidamente fundamentada, reside igualmente na base do fundo humano dos gestos familiares e injuriosos (BAKHTIN, 1987, p. 279).

Convém destacar que a chamada decência verbal, reinante no século XVII, tratou de determinar quais eram as regras de linguagem que deveriam regular a vida pública e privada. De forma severa e bastante clara, a decência verbal institui regras que serão determinantes à cisão entre linguagem familiar e a oficial, assumindo, inclusive, um papel preponderante na literatura oficial dos povos europeus. Dentro desse âmbito, torna-se também regra a representação do corpo perfeito, decente, mostrado apenas pela sua exterioridade, pela sua individualidade.

Tudo o que sai, salta do corpo, isto é, todos os lugares onde o corpo franqueia os seus limites e põe em campo um outro corpo, destacam-se, eliminam-se, fecham-se, amolecem. Da mesma forma se fecham todos os orifícios que dão acesso ao fundo do corpo. Encontram-se na base da imagem a massa do corpo individual e rigorosamente delimitada a sua fachada maciça e sem falha. Essa superfície fechada e unida do corpo adquire uma importância primordial, na medida em que constitui a fronteira de um corpo individual fechado, que não se funde com os outros. Todos os sinais que denotam o inacabamento, o despreparo desse corpo, são escrupulosamente eliminados, assim como todas as manifestações aparentes da sua vida íntima. As regras de linguagem oficial e literária que esse cânon origina, interdizem a menção de tudo que diz respeito à fecundação, à gravidez ao parto etc, isto é, tudo que trata do inacabamento, do despreparo do corpo e da sua vida propriamente íntima. Uma fronteira rigorosa traça-se então entre a

linguagem familiar e a linguagem oficial “*de bom-tom*” (BAKHTIN, 1987, p. 280).

As imagens grotescas, de Peter Brueghel, o Velho, mais precisamente um conjunto de gravuras intituladas *Os sete vícios capitais*, são exemplares, nesse sentido, porque nelas estão presentes a cultura popular da Idade Média e do Renascimento. Configuram-se, também, como representações do temor cósmico e buscam exprimir o combate do indivíduo contra o nascimento em meio às dores e ao pressentimento da agonia. O temor cósmico é mais profundo que o medo individual. Ele está enraizado na impotência dos primeiros indivíduos diante das forças da natureza.

O grotesco, como parte da cultura popular, ignorava o temor, minimizando-o por meio do riso, da corporificação cômica da natureza e do cosmos. As representações da cultura popular se fundavam no poder do homem, na sua capacidade indefectível de vitória. As culturas oficiais utilizaram-se desses temores cósmicos com outros objetivos. A ideologia da cultura oficial apropriava-se desse imenso universo imaginário como forma de ampliar o temor para humilhar e oprimir os indivíduos.

(...) a vitória sobre o temor cósmico e o escatologismo permanece até o fim como um dos temas maiores. O corpo grotesco desempenha um papel considerável no desenvolvimento desse tema. O corpo universal, que cresce e é eternamente triunfante, sente-se nos cosmos como em casa. Ele é a sua carne e o seu sangue; os mesmos elementos e forças cósmicas existem nele, na mais perfeita organização; o corpo é o último grito do cosmos, ou melhor, ele é a força cósmica dominante; não teme o cosmos com todos os seus elementos naturais (BAKHTIN, 1987, p. 298).

Outro aspecto a ser destacado, na obra de Brueghel, relaciona-se com a praça. A praça pública se constituiu como uma das principais fontes de inspiração para a criação das imagens brueghelianas. Figuras como acrobatas, funâmbulos, bufões, apresentadores de macacos (réplicas grotescas do homem), vendedores de panacéias universais, são representados em formas cômicas, ligadas ao universo do corpo grotesco. Nesse sentido, as obras de Brueghel estabelecem relações com o cômico popular pontuado por Bakhtin (1987), no qual está fundida a topografia cósmica. Assim sendo, os mesmos elementos encontrados no circo ou nas feiras, podem ser encontrados nas cenas dos mistérios. Nessa direção, os elementos cósmicos são representados segundo o modelo do cômico popular. Por exemplo, o elemento ar é representado por intermédio de saltos, ou dos números acrobáticos.

Encontraremos também nas produções verbais o cômico popular. A concepção cômica do corpo era expressa por meio de obscenidades, injúrias e imprecizações. Em diversos aspectos, a concepção grotesca do corpo estava representada também na filosofia humanista do Renascimento, principalmente, na cultura italiana.

É, por esse viés, que Bakhtin afirma que o cosmos medieval foi construído apoiado nas concepções de Aristóteles, com base na doutrina dos quatro elementos. Cada um deles (terra, água, ar e fogo) possui um lugar e um nível hierárquico na estrutura cósmica. Os elementos estão subordinados à regra do alto e do baixo. O movimento de cada um é configurado pela sua posição em relação ao centro do cosmos. Assim, dentro dessa perspectiva, tudo que se

desliga da terra, voltará em linha reta para o seu centro. Ou seja, tudo sempre cairá sobre a terra. Já o fogo constitui uma trajetória oposta. Constantemente ele se eleva distanciando-se do centro da terra. Com relação ao ar e à água, ambos estão entre a terra e o fogo. A transformação de cada elemento em outro elemento é o princípio fundamental desses fenômenos físicos. Por exemplo, o fogo transmuta-se em ar, a água em terra e assim por diante.

Podemos, também, afirmar que a concepção grotesca do corpo surgiu e deu sentido ao sentimento histórico, concreto, real do homem medieval e renascentista. Contrário a visão abstrata de história difundida nos tempos futuros, o homem medieval-renascentista tinha a sensação e a experiência viva de que fazia parte de um corpo coletivo imortal, de produção e produtor da história. Nas palavras de Bakhtin, o homem medieval não vê a realidade como algo estático. O homem dessa época está o tempo todo lidando com a realidade concreta e esta adquire perspectivas essenciais para a compreensão da tradição e para a configuração do futuro. Nas tradições do passado, o homem encontra os germes do futuro, que passa a se configurar por intermédio da consciência do momento presente. As festas populares são exemplos desse sentimento histórico. A cada celebração, no espaço público, na coletividade, era possível reviver as tradições do passado à luz do presente e estabelecer o desejo de sua continuidade pelas gerações futuras.

Temos, ainda, as relações estabelecidas entre a caricatura e o grotesco realizadas por Kayser. Em sua concepção, ao fazer oposição ao modelo clássico idealizante da arte, a caricatura instaura um novo princípio estético

que é o do característico. O característico possibilita vislumbrar o mundo propriamente dito, trata-se de representar o que está escondido por trás das aparências.

As caricaturas eram divididas em três gêneros. As *verdades*, nas quais os artistas reproduziam as deformidades da natureza, tais como elas poderiam ser encontradas no espaço real. As *exageradas*, que tinham a proposta de aumentar as deformações do objeto representado, mantendo, de algum modo, elementos que possibilitavam reconhecer a sua natureza. As *inteiramente fantásticas* (KAYSER, 1986), ou chamadas *grotescas*, nas quais o pintor, sem nenhuma preocupação com a semelhança, cria a partir da sua *imaginação selvagem*, diabólica. Para este último gênero, Kayser dá como exemplo o pintor Brueghel, que receberá também a denominação de Brueghel dos Infernos, justamente por suas obras trazerem à baila o sobrenatural, o contrassenso dos produtos cerebrais renascentistas, o nojo, e por nos causar espanto pelas suas criações monstruosas.

Assim sendo, as representações grotescas têm sua gênese nas caricaturas *inteiramente fantásticas*. Essas caricaturas traziam a essência do grotesco propriamente dito. Pelo fato de já não terem mais nenhuma obrigação com a representação fiel da realidade, passam a ser fruto exclusivo da imaginação criadora, mais elementar, mais instintiva, mais selvagem. As caricaturas, como expressão grotesca, aniquilam as ordenações que regem o universo idealizante, criam a sensação de assombro no espectador. Elas abarcam conteúdos que colocam em xeque verdades estabelecidas.

No âmbito do universo bruegheliano, o grotesco se constitui como elemento essencial. Coloca-se a serviço das propostas alegóricas diabólicas de Brueghel: conduzir o espectador ao estado de aturdimento, causando-lhe perturbação aos sentidos. Essa sensação de assombro instaura o terror e a angústia no apreciador da obra como se o mundo estivesse saindo dos eixos, já não sendo mais possível encontrar nenhum apoio confortável. É dentro desse universo que o adjetivo diabólico é atribuído a Brueghel. O *Velho diabólico* refere-se a uma maneira de reforçar a imagem de um artista atroz. Adjetivo esse, que toma dimensões elogiosas levando em consideração os modelos artísticos da época e toda a manipulação eclesiástica da arte. Diabólico significa, também, uma atitude de resistência à perfeição dos céus. Isso situa Brueghel não apenas como um pintor de imagens exóticas, fantasmagóricas, mas como um artista da história.

Na verdade, não se trata, nem de longe, apenas de “frutos de uma imaginação desvairada”, porém de formas situadas numa conexão histórica. [...] têm uma vinculação inegável com as representações cristãs do fim da Idade Média, tal como se manifestam nos textos apocalípticos. [...] os globos de vidro, os pistões, os ovos partidos e coisas que aparecem por toda parte em [...] Brueghel se relacionam com a linguagem metaforicamente dos alquimistas ou das seitas heréticas [....] (KAYSER, 1986, p. 36).

O artista diabólico ultrapassa os limites e a função dos retábulos, abandonando o recinto eclesial, ambiente próprio da pintura do período medieval e renascentista. A *pele* da obra de Brueghel traz traços peculiares, em que o noturno, o inferno e o abismal em suas obras assumem uma riqueza de formas

e detalhes que rompe com o mundo familiar. Alguns estetas vão afirmar que essas visões espectrais são oriundas de Bosch, tendo em vista que Brueghel começou como desenhista de Boschiadas. É fato reconhecido, desde sempre, que aspectos da arte de Brueghel continuam a viver em Bosch e aspectos de Bosch continuam a viver nas produções de Brueghel. Todavia, Brueghel realiza um vínculo mais sólido entre o onírico e a vida dos aldeões. Nas representações do artista, os indivíduos se encontram em diálogo com a natureza e com as forças terrificantes que envolvem a realidade dos habitantes das suas obras. Dentro desse prisma, poderes sociais e históricos são acentuados por Brueghel.

No universo bruegheliano, a plasticidade da obra conduz o leitor a uma heurística e, como já foi mencionado, nisso reside a didática de Brueghel.

Enfim, a didática de Brueghel está pautada em outra dimensão, que não é a da ilusão, da contemplação promovida pelas leis da perspectiva. A profundidade nas suas obras não converge para um horizonte tranquilo, sereno, promissor. Trata-se, assim, da perspectiva do horror, ou seja, da perspectiva do grotesco.

Ele não pinta o inferno cristão, cujos monstros enquanto admoestadores, tentadores ou punidores continuam sempre embasados na ordem divina, porém um mundo próprio, do noturno e contrassenso, que não permite ao observador nenhuma interpretação racional ou emocional. A perplexidade do observador é correlata àquele traço essencial que se alçou como determinante em todas as configurações do grotesco, ou seja, o fato de o próprio plasmador não haver dado nenhuma explicação, mas ter deixado que o absurdo permanecesse como absurdo (KAYSER, 1986, p. 40).

É, dentro desse raciocínio, que Wieland qualifica os grotescos de Bruegel como um reino do fantasiar o horroroso, como reino especial (WIELAND in KAYSER, 1986). O mundo grotesco de Brueghel é o nosso mundo e também não é. Nele o horror, juntamente com o riso, tem seu fundamento na experiência cotidiana, que ora se apresenta dentro de uma ordem bem firme, ora em erupções que desarticulam as juntas, as formas e dissolvem as ordenações. Nas obras de Brueghel, o mundo humano e o mundo animalesco se fundem no grotesco.

O grotesco no epicentro da arte

No período romântico, o grotesco surge como forma capaz de contrabalançar a estética do belo e do sublime, colocando em discussão a relatividade dos julgamentos estéticos.

O que passa a estar em jogo é a experiência estética. Se de um lado, temos o grotesco que focaliza o expurgo, a promoção de uma experiência exteriorizada, distanciada; de outro, temos o sublime como experiência capaz de nos levar ao êxtase.

Os artistas modernos mantêm suas oposições ao ideal de beleza, demonstram como o homem é feio e lamentável, quer como opressor ou oprimido (HAUSER, 1982). O grotesco passa a ser representado em imagens ultra-humanas ou sub-humanas.

O grotesco antigo é tímido e procura sempre se esconder. (...) no pensamento dos modernos, ao contrário, o grotesco tem imenso papel. Encontramo-lo em toda parte; de um lado, cria o disforme e o horrível; de outro, o cômico e o bufo. (...) O grotesco é segundo nosso ponto de vista, a mais rica fonte que a natureza pode abrir à arte (HUGO in PAVIS, 1999, p. 188).

A título de exemplo, podemos dizer que são grotescas as personagens representadas nas obras de Toulouse-Lautrec, as figuras disformes de Paul Cézane, as destruições de unidade presentes nas composições de Picasso, nas deformações expressionistas, em imagens hiperbólicas e carnavalescas do artista colombiano, Francisco Botero, nas transmutações das personagens de Kafka, assim como no universo ficcional das obras de Gabriel García Márquez.

No teatro, o grotesco mantém seu princípio de deformação, enfatizando a experiência concreta, os detalhes realistas. Vsevolod Meyerhold se refere ao grotesco, com base na estética de Rabelais, Victor Hugo e Bakhtin, como forma de expressão, por excelência, do teatro. O exagero, a desfiguração da natureza, a insistência sobre o lado sensível e material das formas, a fragmentação, a passagem do familiar ao estranho tornam-se elementos importantes para a construção de uma teatralidade consciente (PAVIS, 1999).

Para Pavis, não existe o grotesco no teatro moderno, mas projeções estético-ideológicas grotescas. [...] *Da mesma forma que o distanciamento, o grotesco não é um simples efeito de estilo, ele engloba toda a compreensão do espetáculo* (PAVIS, 1999, p. 188). O grotesco está ligado ao tragicômico. A mistura de gêneros faz com que o grotesco moderno mantenha um equilíbrio instável entre o risível e o trágico.

Apoiado num cômico cáustico, o grotesco moderno paralisa a percepção do espectador, impossibilitando-o de rir ou chorar simplesmente. A inversão contínua de perspectivas faz surgir a contradição entre o objeto que se vê realmente e o objeto abstrato, que se imagina. Dessa forma, torna-se estranha a visão concreta e a abstração intelectual que, em geral, caminham juntas.

O mundo estranho não nos permite uma orientação, aparece como absurdo. Vemos a diferença em relação ao trágico, pois também o trágico agasalha inicialmente o absurdo. [...] É absurdo, quando uma mãe mata os filhos, quando um filho mata a sua mãe [...]. Mas de início se trata de “ações” isoladas. [...] são ações que parecem ameaçar de destruição os princípios da ordem moral e do nosso mundo. No caso do grotesco não se trata de ações que, como tais, estejam isoladas, nem da destruição da ordem moral do universo [...] primordialmente a questão é do fracasso da própria orientação física do mundo (KAYSER, 1986, p. 160).

O grotesco tragicômico é rapidamente transposto para o teatro contemporâneo segundo as palavras de Pavis. Ele afirma que para dramaturgos como Ionesco, Beckett e, até mesmo, Bertolt Brecht o grotesco seria uma última tentativa de compreender o universo tragicômico do homem atual, seus dilaceramentos, inclusive, sua vitalidade e suas possibilidades de regeneração por meio da arte.

Brecht, nas observações que faz sobre o efeito de estranhamento nas obras narrativas de Peter Brueghel, o Velho, afirma que mesmo quando o artista equilibra seus opostos, ele não os equipara uns aos outros. Para o dramaturgo alemão, nas imagens de Brueghel não existe uma separação entre o trágico e o cômico. As configurações trazem a dialética do trágico no cômico e o cômico no trágico (KOUDELA, 2007).

Na contemporaneidade, o termo grotesco tornou-se muito mais amplo, de tal forma, que passou a ser impossível determinar os contornos de sua natureza. Com a ação da mídia e dos seus efeitos, com a existência do computador e suas possibilidades imagéticas e virtuais, com o corpo humano sendo devassado, clonado, recriado, fraturado, não é possível pensar no grotesco apenas como um estilo estético ou algo atrelado à cultura popular. O grotesco, na contemporaneidade, deixa de ser apenas um sinal de resistência à cultura oficial. Primeiro, porque as fronteiras entre cultura oficial e cultura popular já não são tão nítidas assim. Segundo, porque na contemporaneidade, ambos se retroalimentam, a tal ponto, que o grotesco passa a ser explorado não como estilo estético, nem como fenômeno popular, mas como ações que regulam as relações dos homens com os outros homens.

No mundo atual, famoso por sua deformidade – isto é, por sua falta de identidade e de harmonia, o grotesco renuncia a nos fornecer uma imagem harmoniosa da sociedade: ele reproduz “mimeticamente” o caos em que ele está nos oferecendo sua imagem retrabalhada (PAVIS, 1999, 188).

O grotesco, agora, não ocupa a margem, mas sim o epicentro da arte. Os artistas de tempos mais antigos mostravam por certo, aquilo que aparece como autotestemunho nos românticos e nos realistas, ou seja, um olhar frio sobre a terra. Passa-se a ver a vida como um jogo de títeres, vazia, sem sentido. Já não cabe mais o divino no teatro, nem a encenação da natureza. Surge um teatro de marionetes, caricato. Faz-se presente o antigo topos do ***theatrum mundi***, cujo fundamento é que nossa essência mais íntima é constituída de

poetas, encenadores e atores de uma peça. Isso se relaciona diretamente com duas espécies de grotesco difundidas no mundo antigo: o grotesco fantástico, constituído pelo mundo onírico, e o grotesco satírico formado pelo amontoado de máscaras (KAYSER, 1987). Essas duas espécies de grotesco são peças fundamentais também nas obras de Brueghel. As criações alegóricas fantásticas e satíricas, muito antes dos pintores modernos, estiveram no epicentro das obras do artista e elas não só rompem com os axiomas acadêmicos da época, mas, de acordo com as mesmas, o espectador é conduzido às idiossincrasias da natureza humana.

Assim sendo, como a maioria dos projetos artísticos contemporâneos, Brueghel coloca questões cruciais ao espectador por conta da sua ambiguidade estética e citacionista. De suas obras, fluem proposições estéticas pautadas na técnica da colagem e da montagem, que marcaram a arte do século XX e, até hoje, vêm sendo revisitadas pelos artistas contemporâneos e apontadas por Benjamin como as principais características da imagem alegórica: a apropriação e subtração do sentido, fragmentação e justaposição dialética do significante e do significado. Isso impõe procedimentos de leitura à sua obra apoiados em processos que permitam lê-la como documentos *histórico-alegóricos*, muito além da forma e dos efeitos estéticos.

Parafraseando Benjamin, diríamos que as obras de Brueghel não estão na história como um ponto sobre a linha. Suas obras permitem reafirmar a concepção de que a arte não é a simples imitação das coisas, mas sim *um intervalo no tempo feito visível*, um rasgo na história. Assim sendo, torna-se

fundamental a leitura da sua obra, a percepção de que ela se configura ora como documento histórico, ora como linguagem.

CAPÍTULO 2

LEITURA DE IMAGEM:

**PRINCÍPIOS
TEÓRICOS
E
DIDÁTICOS**

No processo de leitura, o espectador constrói a imagem ou a imagem constrói o espectador? Qual é ação projetiva do espectador sobre a imagem? Além das discussões acerca desses questionamentos, esta seção abarca também indagações metodológicas que envolvem a leitura de imagens alegóricas, as relações entre a imagem e o teatro e a perspectiva da imagem como ponto de partida para a construção da cena teatral. Iniciamos assim, abordando a relação da imagem com o homem.

Se o grotesco, como estética, teve que percorrer alguns séculos para ocupar o epicentro da arte, a imagem, ao contrário, sempre esteve no centro das relações do homem com o mundo. Uma das primeiras alegorias a abordar esta relação entre a imagem e o homem, pode ser atribuída ao *Mito da Caverna*, chamada também de *Alegoria da Caverna*, escrita pelo filósofo Platão (século IV a. C). A história transcorre em forma de um diálogo metafórico entre Sócrates, Glauco e Adimanto, Durante os diálogos, Sócrates conta a história de homens que vivem *numa morada subterrânea*, onde estão acorrentados e forçados a ficar de costas para a entrada da caverna. Sócrates enfatiza o efeito das sombras nas paredes para os acorrentados, produzidas por outros homens que estão fora da caverna. Os prisioneiros acreditam que as imagens e as suas alterações, que, às vezes, os aterrorizavam, eram reais. Um dos prisioneiros decide abandonar o local e após ter ultrapassado um muro construído na porta da caverna como as [...] *divisórias que os apresentadores de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem as suas maravilhas [...]* (PLATÃO, 2006, p. 105 a 109), ele percebe, fora da caverna, que as imagens projetadas eram as sombras de homens como ele, assim como toda a natureza. Essa

fábula nos ensina que a ignorância humana perante o mundo pode ser superada por intermédio da educação. Para Platão, a consciência contempla dois domínios: o das coisas sensíveis - **eikasia** e **pístis**, e o das ideias - **diánoia** e **nóesis**. O filósofo coloca em discussão o lugar da realidade: estaria no mundo das ideias? Ou no mundo ilusório das coisas sensíveis?

A lição a ser ensinada, com base nessa alegoria, é de que só haverá conhecimento se percebermos as imagens (eikasia) como objetos mutáveis e corruptíveis. Podemos dizer, que além de narrar os descaminhos de um ignorante sobre a realidade, Sócrates discorre sobre os procedimentos que permitiriam ao homem ler a realidade com mais justeza, no caso da alegoria a imagem/sombra. Isso posto, pergunta aos seus interlocutores:

Considera agora o que lhes acontecerá, naturalmente, se forem libertados das suas cadeias e curados da sua ignorância. Que se liberte um desses prisioneiros, que seja ele obrigado a endireitar-se imediatamente, a voltar o pescoço, a caminhar, a erguer os olhos para a luz: ao fazer todos esses movimentos sofrerá, e o deslumbramento impedi-lo-á de distinguir os objetos de que antes via as sombras. Que achas que responderá se alguém lhe vier dizer que não viu até então senão fantasmas, mas que agora, mais perto da realidade e voltado para objetos mais reais, vê com mais justeza? Se, enfim, mostrando-lhe cada uma das coisas que passa o obrigar, à força de perguntas, a dizer o que é? Não achas que ficará embaraçado e que as sombras que via outrora lhe parecerão mais verdadeiras do que os objetos que lhe mostram agora? (PLATÃO, 2006, p. 105 a 109).

Além de refletir sobre formas de libertar o homem das suas *cadeias e curá-los da ignorância*, que perpassa por procedimentos que vão desde endireitar a cabeça para ver melhor, até um processo heurético, Sócrates conclui discorrendo sobre o efeito de tal aprendizado:

Agora [...] é preciso aplicar, ponto por ponto, esta imagem ao que dissemos atrás e comparar o mundo que nos cerca com a vida da prisão na caverna, e a luz do fogo que a ilumina com a força do Sol. Quanto à subida à região superior e à contemplação dos seus objetos, se a considerares como a ascensão da alma para a mansão inteligível, não te enganarás quanto à minha idéia, visto que também tu desejas conhecê-la. [...] a minha opinião é esta: no mundo inteligível, a idéia do bem é a última a ser apreendida, e com dificuldade, mas não se pode apreendê-la sem concluir que ela é a causa de tudo o que de reto e belo existe em todas as coisas; no mundo visível, ela engendrou a luz; no mundo inteligível, é ela que é soberana e dispensa a verdade e a inteligência; e é preciso vê-la para se comportar com sabedoria na vida particular e na vida pública (PLATÃO, 2006, 105 a 109).

Nesse diálogo final, Platão nos mostra que para haver de fato um aprendizado é preciso colocar em prática um plano pedagógico, *ponto por ponto*, ele afirma isso Porque isso facilitará o processo de aprendizagem e será possível ensinar que para se ter idéia de algo é preciso antes VER. É preciso VER para que o homem se comporte com sabedoria na vida.

Assim, ler uma imagem consiste antes de qualquer coisa saber VER. Ver compreende a ideia de que toda cena visual, olhada durante certo tempo, nunca será definida por um ver inocente. A multiplicidade de percepções particulares, sucessivas, configurará no que podemos chamar de percepção visual.

A percepção visual pode ser definida como realidade perceptiva das imagens. A realidade perceptiva é um fenômeno psicológico que nos possibilita perceber, simultaneamente, a superfície plana da imagem e o espaço tridimensional representado. Esse fenômeno determinará a dupla realidade perceptiva sobre a visão que construímos da imagem.

[...] “dupla realidade” [...] é potencialmente perigosa: as duas “realidades” da imagem como porção de superfície plana é um objeto que pode ser tocado, deslocado, e visto, enquanto a imagem como porção de um mundo em três dimensões existe unicamente pela vista. É importante nunca esquecer o qualitativo “perceptivo” aplicado à dupla realidade das imagens (AUMONT, 1995, p. 63).

Portanto, as imagens são objetos visuais paradoxais. De um lado, há duas dimensões; de outro, é possível ver nos objetos visuais elementos em três dimensões. O caráter paradoxal está atrelado ao fato de que as imagens representam objetos ausentes. Isso tem correlação com o papel da alegoria. A capacidade de ver e reagir diante das imagens são passos também em direção à leitura da alegoria.

As representações visuais, organizadas em espaços bidimensionais, são projeções da realidade tridimensional e isso implica uma seleção de informações por parte do autor da imagem. Dessa forma, cabe ao espectador a tarefa de lidar com essa ambiguidade, de complementar a imagem com informações armazenadas em sua memória, de sintetizá-las ou relacioná-las com outras configurações visuais. Quanto mais uma imagem trazer paradoxos, elementos contraditórios, figuras incertas e ambíguas, representações não informativas, mais ela se torna instigante para o leitor e este atua como coautor dos sentidos pensados pelo seu produtor. Isso nos permite afirmar que uma imagem pode ser lida tanto em termos espaciais, como em termos das suas significações.

Em vista disso, áreas de estudo que envolvem a psicologia da percepção, defendem a idéia de que a realidade perceptiva da imagem se origina na

percepção cotidiana da realidade. Ao olharmos o espaço real o percebemos com base na relação existente entre a figura e o fundo.

[...] percebemos bem figuras (reuniões de superfícies com textura que constituem objetos) em fundos (superfícies com texturas ou não, que pertencem ou não a objetos). É uma das constantes de toda cena perspectiva real (AUMONT, 1995, p. 69).

Num jogo dinâmico entre figura e fundo, os campos visuais são separados por contornos. No interior de um contorno fechado (borda visual fechada), temos a figura. As figuras tendem a serem percebidas, primeiro, se elas estiverem mais próximas do espectador, mesmo que não sejam reconhecíveis. Elas são mais facilmente identificadas e nomeadas nas experiências visuais e, inclusive, aparentam ser mais coloridas. Tornam-se rapidamente vinculadas a valores semânticos, estéticos e emocionais.

Há de se destacar que a teoria da Gestalt encara a separação figura/fundo como faculdade organizadora espontânea do sistema visual humano. Toda forma é compreendida no seu ambiente, no seu contexto. A relação figura/fundo lida com a estrutura do pensamento abstrato. Para os gestaltistas, essa relação é conduzida pelas seguintes leis:

- *a lei de proximidade*: elementos próximos são mais facilmente percebidos como pertencentes a uma forma comum do que elementos afastados;
- *a lei de similaridade*: elementos de mesma forma ou mesmo tamanho são mais facilmente vistos como pertencentes a uma mesma forma de conjunto;
- *a lei de continuidade*: existe uma tendência “natural para continuar de modo racional uma determinada forma, se ela estiver inacabada;

- *a lei de destino comum*: refere-se às figuras em movimento, e afirma que elementos que se deslocam ao mesmo tempo são percebidos como uma unidade e tendem a constituir uma forma única (AUMONT, 1995, p. 71).

A concepção gestaltista foi criticada pelos teóricos analíticos. Para os analíticos a relação figura/fundo não é um processo espontâneo do pensamento como acreditavam os teóricos da Gestalt. Ao contrário, os analíticos defendem a ideia de que o processo de distinção entre figura e fundo depende da exploração visual e das expectativas do observador com relação à imagem. Há uma oposição entre a teoria inatista da Gestalt e a Analítica. Os analíticos fundamentam suas propostas na teoria da aprendizagem, denominada construtivismo.

Para os construtivistas, a relação figura/fundo compreende um processo de aprendizagem, cuja percepção corresponde a fenômenos adquiridos e culturais. Assim, a teoria construtivista se desenvolve no sentido de enfatizar os exames sobre o que significam os contornos (bordas visuais) para o espectador (AUMONT, 1995).

A perspectiva construtivista equilibra suas investigações entre o objeto imagem e seu espectador.

As imagens são feitas para serem vistas, por isso convém dar destaque ao órgão da visão. O movimento lógico de nossa reflexão levou-nos a constatar que esse órgão não é um instrumento neutro, que se contenta em transmitir dados tão fielmente quanto possível, mas, ao contrário, um dos postos avançados do encontro do cérebro com o mundo [...] (AUMONT, 1995, p. 77).

O espectador mobiliza não apenas sua capacidade perceptiva, mas também o conjunto de saberes, afetos e crenças, vinculados a um tempo histórico, às experiências sociais e às culturais.

Assim sendo, a imagem está atrelada ao domínio do metafórico. Dessa forma, ela se encontra na situação de mediação entre a realidade e o espectador, o que determina o seu caráter intencional e seu valor de significação. Podemos afirmar, dentro dessa perspectiva, que o espectador constrói as significações da imagem, mas a imagem também constrói o espectador, fornecendo-lhe elementos que permitem ressignificar o mundo e vê-lo a partir de outros pontos de vista.

Para Gombrich (1999), a imagem tem por função garantir e explicitar a relação do espectador com o mundo visual. A imagem deve instaurar e incitar a descoberta visual. Por intermédio do exercício da descoberta visual, há aperfeiçoamento e ampliação da capacidade de leitura do mundo.

Ler imagens artísticas, segundo Gombrich (1999), significa colocar em movimento dois investimentos mentais: o *reconhecimento* e a *rememoração*.

O *reconhecimento* e a *rememoração* estão imbricados. O trabalho de reconhecer se apoia na memória, nas reservas mentais de formas, de objetos e de arranjos espaciais memorizados. O *reconhecimento* está baseado na noção de constância perceptiva. Gombrich afirma que constância perceptiva trata da comparação incessante entre o que vemos e o que já vimos.

[...] o trabalho do reconhecimento aciona não só as propriedades “elementares” do sistema visual, mas também capacidades de codificação já bastante abstratas: reconhecer não é constatar uma similitude ponto a ponto, é achar invariantes da visão, já estruturados, para alguns, como espécies de grandes formas. O importante é compreender que toda cena visual olhada durante certo tempo, nunca será definida por um ver inocente. A multiplicidade de percepções particulares, sucessivas, configura o que chamaremos de visão da imagem (AMOUNT, 1995, p. 83).

Por intermédio da constância perceptiva, o espectador se torna capaz de reconhecer eventuais distorções. Somos capazes de reconhecer na caricatura o modelo. Com base nisso, podemos afirmar que o reconhecimento, pautado na constância perceptiva, não é um processo de mão única. A imagem representa a natureza e, dialeticamente, esta representação influi na maneira de ver a natureza e de significá-la. Movimentos artísticos como a **Pop-Art**, transformaram esse princípio em forma de expressão artística. O estado de *reconhecimento* ligado à *rememoração* coloca em movimento sistemas de expectativas (a chamada *expectativas do espectador* sobre a imagem), confrontando conhecimentos prévios sobre o mundo e a arte. Nessa direção, por intermédio da decodificação da imagem, torna-se tarefa do espectador relacionar e descrever percepções sobre o objeto representado. Nesse sentido, uma alegoria, por exemplo, trabalha dentro dos limites entre o *reconhecimento* e a *rememoração*. Toda imagem alegórica traz à baila o *já sabido* e se apoia em imagens que trazem significados préfixados. Ela funciona como modelo, síntese do que deve ser aprendido pelo espectador, alterando sua forma de ver. No caso das alegorias medievais, trata-se de conteúdos religiosos.

O procedimento da *rememoração* por intermédio da imagem estabelece o que Aumont qualifica de *esquema*. Um *esquema* nada mais é do que uma estrutura simples, memorizável, que além de possibilitar diversas atualizações, permite ao espectador classificar e identificar as imagens de acordo com suas origens, com os seus contextos. No caso de obras de arte, podemos dizer que o esquema é a base da noção de estilo.

A consequência notável é de que o esquema não é um absoluto: as formas esquemáticas correspondem a certos usos aos quais são adaptadas, mas evoluem – e às vezes desaparecem – à medida que esses usos variam, e também à medida que novos conhecimentos são produzidos [...] (AUMONT, 1995, p. 84).

Nas formas alegóricas, a presença do esquema sempre é visível e se torna a base das suas configurações. A arte cristã e, por conseguinte, toda Arte Clássica sempre se utilizou dos esquemas para alcançar seus objetivos de ensinamento por intermédio da imagem. O esquema deve ser simples, mais legível do que aquilo que esquematiza, pois precisa atingir seus propósitos cognitivos, didáticos.

Dentro desse propósito cognitivo, são empreendidos à recepção da imagem o que chamamos de leitura cognitivista. A leitura cognitivista está apoiada na teoria cognitivista, que por sua vez, pressupõe o construtivismo. Dito isso, a teoria cognitivista é um ramo da psicologia, que visa esclarecer processos mentais envolvidos na construção do conhecimento, incluindo a atividade da linguagem. Na contemporaneidade, incorporou-se a esses processos

discussões acerca dos modos de produção e consumo da imagem (AUMONT, 2005).

Na leitura cognitivista está prevista a *ação projetiva* do espectador sobre a imagem. Ou seja, já não se trata mais de um processo unilateral, no qual todos os esforços de leitura estavam centrados naquilo que o autor da obra desejava. A *ação projetiva* consiste em pensar também na maneira como o espectador recebe a obra e de como ela é impregnada de suas projeções. Na leitura cognitivista, o foco está em quem lê a imagem, nas sensações e nas percepções. Pode-se afirmar que a leitura cognitivista está voltada, acima de tudo, para a capacidade de conhecimento que uma imagem produz. Entre o processo de *reconhecimento* e de *rememoração*, o espectador tenderá a identificar algo, associará a aparência de uma forma com formas que já têm registradas na memória, acrescentará informações que não estão explicitadas na obra.

Convém dizer que a *ação projetiva* torna-se também um processo de criação a ser explorado pelo artista. Alguns deles, propositalmente, usam dessa capacidade projetiva para inventar imagens, tomando por base formas aleatórias como manchas de tinta feitas ao acaso. Criam obras que vão estimular a imaginação tanto de quem as produz como de quem as consome. Os cognitivistas acreditam que a imagem está atrelada aos fenômenos da imaginação e isso afeta tanto o autor como o espectador. No caso da imagem alegórica, a projeção do espectador deve estar afinada com a projeção do

artista, com o risco de perder o seu sentido didático. O processo de *reconhecimento* e de *rememoração* precisa ser explicitado ao grau máximo na alegoria. Isto é necessário para distanciar as percepções do espectador de incongruências, de leituras extremamente exageradas, capazes de induzir para uma interpretação não pretendida da obra.

Para Umberto Eco, uma obra de arte é uma experiência aberta e como experiência aberta tudo que existe nela pode ser complementado pelo espectador. Ele afirmará que a recepção de uma obra nada mais é do que um ponto de partida para um processo de experiência estética. [...] *Toda imagem é superada pelas imagens possíveis que ela própria suscita, que ela abre* (ECO, 1972, p. 06). Suas afirmações apontam para dois aspectos da leitura da obra de arte: o primeiro trata do autor e o segundo refere-se ao espectador e ao processo de fruição. Ele afirma o seguinte com relação ao autor: [...] *o autor realiza um objeto acabado e definido, segundo uma intenção [...], aspirando a uma fruição que reinterprete [...]* (ECO, 1972, p. 153). Com relação ao espectador, são apresentados os seguintes aspectos:

[...] o objeto é fruído por uma pluralidade de fruidores, cada um dos quais sofrerá a ação, no ato de fruição, das próprias características psicológicas e fisiológicas, da própria formação ambiental e cultural, das especificações da sensibilidade que as contingências imediatas e a situação histórica implicam (ECO, 1972, p. 153-154).

O estudioso afirma também que a *abertura* presente na obra não pode deixar de levar em consideração a *definitude* da obra de arte determinada pelo seu autor. Um autor não ignora as condições situacionais que a fruição da sua obra

enfrentará e, propositalmente, produz *aberturas* para a efetivação destas possibilidades. A *abertura* surge como recurso para provocar respostas variadas no fruidor, mas conforme estímulos definidos na própria obra. Assim sendo, ele defende a dialética entre *definitude* e *abertura*, revelando ser essencial o diálogo interpessoal e comunicacional entre a obra de arte e o seu espectador.

Se nas concepções clássicas da recepção da obra de arte, precisamente as alegorias, o foco estava apontado para a *definitude*, buscando no espectador uma resposta unívoca, na modernidade, apelou-se para a sensibilidade do fruidor e exagerou-se nas múltiplas possibilidades de interpretação.

Cientes das diversas possibilidades de leitura que as obras modernas ofereciam, os artistas, os estetas e os estudiosos da recepção da obra de arte passaram a explorar a livre interpretação do espectador. Na segunda metade do século XIX, as poéticas do Simbolismo já procuravam produzir o máximo de *aberturas* possíveis, que provocavam a liberdade de fruição da obra.

A “sugestão” simbólica procura favorecer não tanto a recepção de um significado preciso, como um esquema geral de significado, um halo de significados possíveis, todos igualmente imprecisos e igualmente válidos, conforme o grau de perspicácia, de hipersensibilidade e disposição sentimental do leitor (ECO, 1972, p. 54).

Isso nos conduz a afirmação de que as *aberturas* criadas, propositalmente pelos artistas simbolistas, deslocaram o processo de *esquemas* utilizados à configuração dos objetos, para a elaboração de *esquemas* de fruição. Estes

esquemas consistiam em efeitos intencionais para que o espectador realizasse o maior número de leituras intertextuais possíveis.

Na contemporaneidade, com os avanços das pesquisas sobre a teoria da percepção, desenvolvidas por diversas áreas da ciência que vão desde estudos estéticos a neurolinguísticos, perceberemos que procedimentos cognitivistas, não distanciados do objeto imagético, partem da idéia de que a obra de arte é o ponto de partida e chegada para o desenvolvimento da sua leitura. Destaca-se, assim, a necessidade da presença de uma pedagogia específica, a *pedagogia da imagem*, com objetivos e métodos próprios, sem perder de vista os elementos constitutivos da linguagem artística, dos processos cognitivos envolvidos na fruição estética da obra e os desdobramentos que podem surgir do trabalho de leitura da imagem, seja ela bidimensional ou tridimensional, *fixa* ou em movimento.

É por esse viés que educadores, artistas, filósofos e muitos outros estudiosos do assunto, defendem a idéia de uma *pedagogia da imagem* por acreditarem que ela será capaz de criar uma consciência crítica diante de uma sociedade de massa, em que, cada vez mais, o mundo deixou de ser o mundo das narrativas das palavras para ser o mundo das imagens.

No mundo imagético, subjaz o sentido de que a sociedade de massa não precisa de cultura, mas de diversão. Muitas dessas ditas diversões estão atreladas à propagação da imagem e a um sistema de volatilização da fruição. Dentre elas, por exemplo, podemos destacar a televisão, os vídeos **games**, as

ilustrações das revistas, os **outdoors** e os filmes de qualidade artística duvidosa. Nessa perspectiva, a produção de imagem ultrapassou os limites da arte, da produção artesanal e tornou-se um produto da indústria do entretenimento como qualquer outro bem de consumo. A imagem como parte da produção artística e como um bem cultural é expropriada pela indústria e vendida também como algo a ser consumido e digerido rapidamente. A imagem entendida como processo de fruição, de experiência estética e diálogo com o pensamento simbólico passa a ser entendida como passatempo, ação de lazer (ARENDT, 2000).

Benjamin (1969) em seu texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* já ressalta que, quando os recursos de reprodução da arte ultrapassaram os limites das mãos dos artistas e passaram a ser intermediados pela tecnologia, a produção de imagens deixou de estar a serviço da magia, do ritual, para atender as necessidades de propagação, exposição e consumo.

A exponibilidade de uma obra de arte cresceu em tal escala, com vários métodos de sua reprodutibilidade técnica, que mudanças de ênfase de um pólo para outro corresponde a uma mudança qualitativa, comparável à que ocorreu na pré-história. Como efeito, assim como na pré-história a preponderância absoluta do valor de culto conferido à obra levou-a a ser concebida, em primeiro lugar, como instrumento mágico, e só mais tarde como obra de arte, do mesmo modo, a preponderância absoluta conferida hoje a seu valor de exposição atribui-lhe funções inteiramente novas [...] (BENJAMIN, 1969, p. 173).

Para o filósofo, a arte, na era de reprodutibilidade técnica, submete-se aos mesmos efeitos experimentados por um operário das linhas de produção:

mecanização e alienação. O espectador, ao deixar de construir suas experiências a partir do prazer de ver e sentir, distancia-se de uma atitude crítica. Ou seja, quanto mais se reduz a significação social da arte, maior fica a distância, no espectador, entre a fruição e a capacidade crítica (BENJAMIN, 1969).

Encontraremos nas propostas de Edmund Feldman⁶ princípios correlatos à ideia de se pensar uma proposta que revigore os processos de fruição e de capacidade crítica do espectador frente à obra de arte. Nessas propostas, são delineadas trajetórias procedimentais para a leitura da obra de arte, que ampliarão a capacidade de ver e, conseqüentemente, de leitura crítica do espectador. O autor propõe quatro estágios para a leitura da obra de arte: a *Descrição*, que envolve o ato de prestar atenção na materialidade, na *pele* da obra, nas suas formas, de descrever o que o olho vê; a *Análise*, que consiste em relacionar entre si as partes formais do objeto observado, que busca compreender o sentido delas dentro da própria produção artística; a *Interpretação*, que segue a trajetória do sentido da obra para quem vê, dos seus significados, relaciona-se com o espaço circundante do espectador; o *Julgamento*, pautado na valoração, no processo de discorrer sobre as qualidades expressivas, formais ou instrumentais da obra. Essas propostas trazem consigo o esforço para construir a concepção de que a leitura dos significados de uma obra deve ser acompanhada da leitura formal dos

⁶ Edmund Burke Feldman é um autor americano que na década de 70 publica *Becoming Human Through Art*, em New Jersey, pela Prentice Hall, onde apresenta, pela primeira vez, para o ensino da arte a ideia de arte como conhecimento e arte como performance. Para Feldman aprender a linguagem da arte significa desenvolvimento técnico, crítico e criativo, onde estão em jogo dimensões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas e históricas dos indivíduos. O desenrolar crítico sobre a arte é o núcleo central de suas teorias. Segundo o autor, a capacidade crítica se desenvolve por intermédio do ato de ver (in BARBOSA, 1994).

elementos que compõem a produção artística. Leitura de significados e leitura formal são procedimentos distintos, complementares e inseparáveis para a construção de habilidades e competências como saber descrever, comparar, relacionar, codificar, decodificar, julgar, decidir e escolher. Em face disso, Feldman busca demonstrar que é possível entender o mundo, ao entender uma obra de arte.

A proposta de Feldman abrange tanto idéias oriundas da estética, da pedagogia, da ciência cognitivista como da filosofia e não se trata de algo novo. A história da arte é marcada por inúmeros procedimentos que buscavam estreitar a relação entre a imagem e o espectador. Ora esses procedimentos estavam fundados no valor ritualístico da obra, ora na capacidade de transformação social e política da arte, ora nas capacidades expressivas e performáticas do artista, ora no valor histórico documental de uma produção.

Por esse viés, veremos que muitos desses procedimentos foram amplamente utilizados pela igreja. Ao impregnar as paredes das igrejas com cenas bíblicas, os teólogos, por exemplo, alcançavam seu intento doutrinário cristão. Teremos, também, o próprio Peter Brueghel, o Velho, cuja produção, valendo-se da didática alegórica, busca incitar as capacidades perceptivas do espectador, colocando-o em estado de criticidade diante da *desordem* representada em suas obras. Não teríamos, em ambos os exemplos, esboçadas a intencionalidade de uma *pedagogia da imagem*?

A *pedagogia da imagem* consiste num conjunto de doutrinas, princípios e métodos que possibilitem pensar a imagem com base nas experiências artísticas que ela oferece ao espectador e, ao mesmo tempo, na sua capacidade de ler as propostas do artista, em decodificá-las e formular juízos próprios acerca do que vê (AUMOUNT, 2004). Deve ser intrínseca à *pedagogia da imagem* a articulação de didáticas que permitam ao espectador um diálogo crítico com a obra, perpassados pela análise dos elementos estéticos que a constituem, pela interpretação dos seus sentidos e pelo julgamento da sua função na sociedade. Assim sendo, o objetivo primeiro da *pedagogia da imagem* é a relação do espectador com a imagem.

A relação do espectador com a imagem abarca a preocupação com a resposta do público diante de uma obra. Isso significa que a apreciação da imagem está atrelada a sua materialidade, a natureza da sua superfície, da sua *pele*. Soma-se também o contexto em que se encontra ou representa a imagem. Em outras palavras, os elementos representados na imagem e o confronto do espectador estão ligados à sua capacidade perceptiva e configura as possibilidades cognitivas de um *espectador-leitor*.

O termo *espectador-leitor* é, por princípio, uma redundância. Pressupõe que toda relação de especiação inclua a leitura. Entendendo leitura, aqui, como capacidade de descrever, de analisar, de codificar e decodificar, de interpretar e julgar textos imagéticos de todas as ordens: pinturas, cenas de filme e teatro, esculturas e outros objetos ligados à visualidade. Compreende-se assim, que um espectador, diante de uma imagem, aciona uma complexidade de

fenômenos fisiológicos e psíquicos, envolvendo ações como seleção, combinação, comparação, relação, exclusão e imaginação. Assim, a redundância distingue-se da ideia clássica de que o espectador é um sujeito passivo no processo de comunicação artística. O espectador deixa de ser o espelho que devolve estímulos a ele dirigidos (UBERSFELD, 2005). Está contida no termo *espectador-leitor* a concepção de sujeito participativo no processo de produção de sentido, envolvendo a organização fisiológica e o ordenamento de dados sensoriais, constituintes da percepção sobre os objetos e, conseqüentemente, sobre o mundo.

O trabalho do *espectador-leitor* é o mesmo da imagem. Ambos trabalham na perspectiva do pensamento visual, mediado pelo que podemos chamar de linguagem. Ambos estão em constante processo de produção de sentido e utilizam para isso a linguagem. O trabalho da imagem consiste em representar um pensamento, ou vários, em um determinado espaço, utilizando-se de elementos materiais próprios. O mesmo trabalho é empreendido pelo *espectador-leitor*. Dentro de circunstâncias históricas, espaciais, perceptivas e cognitivas, o *espectador-leitor* compreende determinados elementos presentes na configuração da imagem.

Só é possível a produção e a leitura de imagens devido ao pensamento visual, parte constituinte da inteligência perceptiva, envolvendo processos mentais que combinam atenção, imaginação, memória e reconhecimento. Nesse sentido, a linguagem assume um papel importante para a comunicação e a relação entre o produtor e o leitor da imagem.

Tanto o trabalho do *espectador-leitor* como o da imagem estão condicionados aos enfoques utilizados na leitura e na produção da obra. O trabalho intelectual do *espectador-leitor* e os princípios heurísticos envolvidos na produção da imagem são, na verdade, empreendimentos que se relacionam diretamente com as diversas representações e concepções de mundo. Isso nos permite, também, afirmar que todo trabalho envolvido em sistemas visuais está em permanente processo de construção.

Ressalta-se que a busca pela construção de um *espectador-leitor* não está circunscrito apenas às artes plásticas, ao contrário, é uma preocupação presente em outras linguagens artísticas que lidam com a visualidade.

A visualidade é algo tão importante às artes plásticas como, por exemplo, ao teatro. No caso do teatro, a visualidade é parte significativa tanto dos processos de criação como das propostas cênicas ou dos objetivos pedagógicos didáticos do artista. Bertolt Brecht é exemplar neste sentido, pois sua obra tem uma intenção pedagógica. As fábulas e os quadros de cena por ele criados (por intermédio de diversos recursos visuais como cartazes, projeções, cenas congeladas) provocam no público uma resposta.

No Teatro Moderno, por intermédio de rupturas estéticas e ressignificação de elementos da linguagem teatral, cada vez mais, os holofotes são direcionados à plateia. Buscou-se tirar a plateia de uma suposta passividade de recepção artística e passou-se a convidá-la a participar, instaurando o desejo, no

espectador, de se modificar, de modificar as suas relações com o mundo, com os contextos históricos, políticos e sociais em que estava envolvido.

Esse olhar mais atento à plateia como parte integrante do processo de construção e interpretação da obra teatral, vem sendo pesquisado por teóricos e artistas e indicam caminhos que contribuem para a compreensão da arte, para os processos envolvidos na sua produção e a construção de um *espectador-leitor*. Dentre essas metodologias, encontramos processos destinados especialmente à leitura da obra teatral. Esta leitura não se refere aos textos dramáticos, mas a leitura do que Patrice Pavis (1999) denominou de *textos cênicos*. Constitui parte integrante do *texto cênico* o cenário, os figurinos, os adereços, a maquiagem, o som (voz, música e sonoplastia), o material gestual, a luz e todos os outros elementos que venham compor a cena. Assim, a ideia de leitura do *texto cênico* significa leitura da cena teatral. Ler a cena significa descrever, analisar, codificar e decodificar, interpretar e julgar o *texto cênico*. Está em jogo na leitura do *texto cênico* a relação do espectador com todos os sistemas significantes usados na representação cujo arranjo e interação formam a encenação.

Portanto, ler significa centrar o olhar na materialidade do espaço cênico, desenvolver métodos que possibilitem desconstruir a rede de significantes que estruturam a encenação e reconstruí-la valendo-se de múltiplas possibilidades de interpretações, de sentidos para quem vê (RYNGAERT, 1998). Ler é, antes de tudo, a construção de uma atitude dialógica e reflexiva com a realidade da obra teatral e, conseqüentemente, com as percepções e concepções que o

espectador-leitor tem sobre o mundo. Ou seja, busca-se ler o que há de mais provisório e fugaz no teatro: o momento da apresentação.

Como se ensina a olhar dialeticamente uma obra? Como se constrói uma relação dialógica com o objeto artístico? O que eu preciso aprender para ler uma obra de arte? São questões que vão configurar uma pedagogia específica para a leitura da encenação. Esta pedagogia recebeu no Brasil a denominação de *Pedagogia do Espectador*⁷.

Essa pedagogia está apoiada em procedimentos que buscam

[...] criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se constitui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar e de se estar disponível para o evento (DESGRANGES, 2003, p. 30).

Saber ler teatro, entender o que se lê, pressupõe um diálogo com o mundo das sensações, das ideias e da materialidade da cena. A materialidade da cena é constituída de textos sonoros e gestuais que vão colaborar na forma e na estruturação do texto visual da cena. O que temos no teatro, assim como no cinema, é uma sucessão de quadros em movimento, o que implica relações

⁷ Difundida por Fávio Desgranges (2003), a *pedagogia do espectador* tornou-se presente diante das configurações do teatro contemporâneo, que cada vez mais, prossegue com as rupturas estéticas do Teatro Moderno e com o desejo de tirar a plateia de uma suposta passividade de recepção artística.

entre as cenas vivenciadas ou observadas, com a vida cotidiana do *espectador-leitor*.

O método histórico-alegórico

Ao retomar a cultura da Antiguidade, encontraremos métodos que também objetivam mediar a relação do *espectador-leitor* com o autor e sua produção artística. Nesse sentido, o método de leitura histórica da obra se fez presente. Esse método contemplava desde o escandimento da imagem até as suas relações históricas e sociais com o artista e a época em que foi concebida.

O método de leitura histórica é um sistema oriundo do século XVI e que subsiste ainda em nossos dias, ele é denominado *método histórico-alegórico*. O teórico Bakhtin, ao discorrer sobre a obra de Rebelais, enfatiza que a cultura erudita, que podemos chamar também de *alta cultura*, sob domínio dos teólogos cristãos medievais, tratou de rejeitar a herança popular, denominada por *baixa cultura*. Todas as exagerações grotescas, a bufonaria, os elementos do cômico popular foram substituídas por códigos de *Boas Maneiras*, que envolviam um jeito reto de falar, de pensar e de se comportar perante Deus. Obras, pensamentos e manifestações populares que não se alinhavam a essa forma de *Boa Conduta*, foram desqualificados pela Igreja. Assim, foi preciso pensar num método capaz de recuperar a trajetória e o sentido histórico das obras, o qual recebeu a denominação de *Método Histórico-Alegórico*. Outra justificativa para o nascimento de tal método reside no excesso de

significações que as obras da Antiguidade trazem consigo e da proliferação de alegorias pela Igreja.

Segundo Bakhtin, foi, no século XVII, que se originou o *método histórico-alegórico* de interpretação, tendo como ponto de partida a obra de Rabelais. Pierre Antoine Le Motteux, que, em 1693, na Inglaterra (para onde imigra após a revogação do Édito de Nantes) faz uma tradução inglesa de Rabelais, que contempla a biografia do autor, prefácio e comentários. Essa publicação oferece uma análise das diversas chaves empregadas por Rabelais e expõe também interpretações pessoais de Motteux. Alguns pesquisadores vão afirmar que essa publicação foi a fonte mais precisa e bem estruturada, passando a servir de referência aos adeptos do *método histórico alegórico*. No século XVIII, Marsy, em Amsterdã, publica uma versão moderna de Rabelais e passa a ser um defensor do método. Para Marsy, o *método histórico-alegórico* é fundamental para clarificar as interpretações históricas e suas representações alegóricas.

[...] infinidades de alusões que não eram transparentes a não ser para os seus contemporâneos imediatos, e às vezes mesmo apenas para um círculo restrito de familiares. [...] excepcionalmente enciclopédica, são muito frequentes os termos tirados dos diversos domínios do conhecimento. [...] uma multidão de palavras novas e insólitas introduzidas pela primeira vez na língua francesa. [...] foi necessário recorrer a comentários e interpretações para decifrar a produção de Rabelais. Aliás, foi o próprio Rabelais que indicou este caminho aos pesquisadores do século XVIII ao escrever como apêndice para o Quarto Livro uma “Breve Declaração” (BAKHTIN, 1987, p. 94-95).

No prólogo ao Livro Primeiro (Gargantua), Rabelais assinala que seu romance tem um sentido oculto que é preciso saber adivinhar: [...] *pois nela [na leitura]*

encontrareis um novo sabor, uma doutrina mais abscôndida, que vos revelará mui altos sacramentos e mistérios horríficos, tanto no que concerne à nossa religião como ao estado político e à vida econômica (BAKHTIN, 1987, p. 95).

O método *histórico-alegórico* buscava, inicialmente, explicações filológicas, mais tarde, imigrou para a história e para a compreensão das imagens alegóricas. Ele não deve ser concebido apenas como uma simples fórmula da oratória destinada a estimular a curiosidade dos leitores (muito embora ele tenha sido utilizado, muitas vezes, dessa maneira nos séculos XV e XVI). O que está preconizado no método é a tentativa de decifrar os *mui sacramentos e mistérios horríficos* nas obras medievais e renascentistas. Esse método predominou nos estudos rebalaisianos durante quase três séculos.

Essencialmente, o método trouxe consigo ações muito simples como o de descobrir o que há por trás de cada uma das personagens, o que há de acontecimento histórico nas cenas descritas por Rebelais. Sendo um romance com alusões históricas, o método compreende não só uma ação comparativa entre os escritos de Rebelais e os registros que se têm da época, bem como a descrição dos acontecimentos do autor e as suas relações com as imagens produzidas por artistas do seu tempo. Dessa maneira, é parte integrante do método a comparação, acrescido de suposições fundadas em dados históricos registrados em documentos inscritos ou prefigurados nas produções imagéticas. Isso, evidentemente, traz à tona contradições, tendo em vista que a história nem sempre é fidedigna aos fatos reais, e uma suposição pode levar

Figura 05 – Detalhe da gravura de Peter Brueghel - *A Avariza* (1556/1557).

a posições arbitrárias e a decifração diferenciada por diversos autores. Nesse sentido, a validade do método repousa no maior número possível de documentos capazes de dar sustentação à argumentação do pesquisador. O esforço do pesquisador deve se concentrar na exposição minuciosa de cada um dos detalhes da obra e sua alusão a fatos precisos, reais. Por exemplo, no capítulo dos *Limpa cu*, de Gargantua, a ação da personagem é interpretada com base num conjunto de objetos utilizados por ele para limpar o ânus e o sentido alegórico desses objetos. Rebelais conta que Gargatua um dia limpou o ânus com um gato cujas garras feriram o seu períneo. Os pesquisadores veem nisso uma alusão a um fato da vida de Francisco I, que, em 1512, quando tinha dezoito anos, contraiu uma doença venérea de uma jovem e a cura da enfermidade só foi possível graças às luvas da sua mãe. Nesse sentido, fica clara a alusão às capacidades que as mães têm de prodigalizar cuidados aos seus filhos, quando estes se encontram doentes. Portanto, o romance se transforma num intrincado sistema de decifração de alusões (BAKHTIN, 1987).

Segundo o teórico russo Bakhtin, o método *histórico-alegórico* trata de identificar as pessoas, as coisas e os acontecimentos de modo preciso. Todo processo envolve um sistema completo de nomeações históricas e alegóricas de uma obra. Isso posto, refere-se ao levantamento das origens da representação alegórica e dos sentidos buscados pelo seu autor.

Como o sistema previa tanto a análise de documentos escritos como a interpretação de imagens, o método passou a ser empregado também às decifrações de obras visuais alegóricas.

A trajetória de uma investigação *histórico-alegórica* da imagem está pautada no esforço de identificar exatamente como as coisas ocorriam segunda a tradição e como elas foram representadas transformando-se em *imagens-ideias*. O objetivo desse empreendimento é compreender artística e ideologicamente a origem da imagem, sua lógica estética e como passaram a ser interpretadas ao longo da história da humanidade. Trata-se de ler a obra dentro do seu universo particular, em detrimento de generalidades interpretativas. Essa ação tem correlação à ação do arqueólogo, que a partir de fragmentos, do emaranhado de informações que recobrem o objeto encontrado, busca reconduzi-lo no curso da história e no seu sentido primeiro de significação e de conhecimento.

Um pesquisador *histórico-alegórico* é, na verdade, um arqueólogo do saber. A partir de um levantamento preciso, ele busca revelar as camadas sedimentadas na imagem, que, ao longo de tempo, muitas vezes, imobilizaram-na, retirando seu sentido comunicativo e ocultando sabedorias que desencadearam sua elaboração. Colocar em movimento novamente a imagem, consiste em apresentar a bipolaridade existente entre seu passado e sua significação no presente (FOUCAULT, 1997). Em face disso, a imagem deixa de ser vista como parte de um tempo que foi fixado pela história e opera pela sua capacidade de sempre vir a ser, de devir. Voltamos aqui, à ideia inicial

de que ao escandir uma imagem, não só compreendemos o seu tempo, como também o tempo em que se realiza o seu desvelamento.

Bakhtin reforça que o *método histórico-alegórico* permite um mergulho no particular, possibilitando compreender a história com base nos seus paradoxos, em oposição à ideia de conjunto que prevê o encadeamento causal dos fatos.

O *método histórico-alegórico* permite ao leitor focalizar seu olhar no período histórico da obra, nas significações pretendidas pelo autor. Nesse método, está previsto um olhar para a história da origem da obra e para seu sentido no contexto contemporâneo. Bakhtin, portanto, anuncia que é o sentido histórico da obra que nos permite compreendê-la na contemporaneidade.

O método citado, então, propõe um processo de leitura da imagem que visa destrinchar e levantar todas as partes que estruturam a obra, uma vez que tem como campo de investigação a história.

O *método histórico-alegórico* se configura como um sistema de aprendizagem e apreensão do objeto artístico, por intermédio do levantamento histórico de acontecimentos que sedimentaram o universo alegórico da imagem. Isso coloca também em pauta a possibilidade de buscar, com base no *método histórico-alegórico*, elementos visuais que contribuíram para a configuração das cenas teatrais ao longo da história. Deve-se considerar, também, o diálogo existente entre o teatro e as imagens produzidas pelas artes plásticas.

O teatro e a imagem

Aplicai à pantomima as leis da composição pictórica, e vereis que são as mesmas. [...] Eu vejo o personagem; quer fale, quer cale, vejo-o, e sua ação me afeta mais do que suas palavras.

Denis Diderot

Historicamente, as relações entre a imagem e o teatro não são nenhuma novidade. Ambas se constituem num fenômeno inseparável e com trocas entre si.

Podemos citar, a título de exemplo, as festas medievais populares que contavam com apresentações teatrais (mistérios, moralidades, farsas e **soties**), estruturadas em *quadros de cena*. Os *quadros de cena* ou estações eram montados em cima de *mansões* (estruturas simples, quadriculares, revestidas de panos), representando cenas bíblicas. Esses *quadros de cena* eram pensados como modelos figurativos da pintura. Elementos presentes na vida das cidades medievais e pintados nos retábulos das igrejas, tais como o castelo com suas torres e tronos, o templo, o pavilhão, o arco e a porta, a

Figura 06 - Giotto di Bondone - *The Presentation of the Virgin* (1304/06).

Figura 07 – Giotto di Bondone - *The Vision of the Chariot of Fire* (1304/06).

Figura 08 – Giotto di Bondone - *Birth of the Virgin Mary* (1304/06).

coluna, a montanha, a gruta, o navio, a árvore, a fonte, o carro e o monstro são tomados de empréstimos pelo teatro e constituem a cenografia das *mansões*.

Porém, não é apenas o teatro que se apropria da pintura. Assim como o teatro se utiliza da figuração plástica para a elaboração dos *quadros de cena*, a pintura também irá se apropriar das apresentações teatrais como forma de inspiração para suas obras. Nas imagens anteriores, podemos observar algumas dessas representações elaboradas pelo pintor medieval Giotto di Bondone.

Como mais uma demonstração dos intercâmbios entre o teatro e a pintura, indicamos a *nuvola*, que consiste em um quadro de madeira que podia ser carregado ou erguido do chão, por intermédio de suportes de ferro. Nessa espécie de árvore, no centro, pintava-se uma auréola e era colocada uma personagem (Cristo, Virgem ou um santo). Nas bordas da *nuvola* eram dispostos anjos ou querubins (pintados ou representados por crianças de verdade). Esse *quadro de cena* desfilava pelas ruas e, em cada esquina, era lido um texto litúrgico, em homenagem ao personagem erguido sobre a *nuvola*.

Figura 09 - A Nuvola – (1428-1432)
A Assunção da Virgem
Masolino

Perceberemos que as trocas entre o teatro e a pintura não param aí. Francastel (1973) afirmará que as formas cúbicas, presentes nas pinturas

renascentistas, vão ser fundamentais para conduzir o teatro à cena, em espaços fechados, no interior de edifícios.

[...] o desenvolvimento da sala e da cena, duplo cubo fechado que se defronta, será feito lentamente, sem que se possa dizer qual dos dois impôs ao outro suas características. Já não é mais possível, doravante, compreender o teatro sem considerar a existência desse par sala-cena onde se encontra o par artista-público. Do mesmo modo não se compreende a arte dos séculos XIV e XV se não se considera que os espetáculos [...] ligados às estações (...) fornecem à arte a matéria de sua invenção (FRANCASTEL, 1973, p. 243).

Os telões figurativos, colocados no fundo das cenas, acionados pelas máquinas, são introduzidos à cena clássica renascentista, permitindo o desenrolar da história em episódios.

Não se pode deixar de mencionar que as representações teatrais sempre estiveram atreladas a um texto. Porém, no período medieval, mesmo tendo como pano de fundo os textos litúrgicos, o teatro e a pintura tinham como tarefa não só a criação de imagens alegóricas, que permitiam ao público a imediata compreensão do que contemplavam como a assimilação dos conteúdos dos textos bíblicos.

Com o desenrolar da história do teatro, veremos que o texto ganha mais destaque e as trocas com a pintura se mantêm no plano da cenografia, dos figurinos, da ambientação da cena. Com relação a essa observação, será possível remeter aos apelos de Diderot.

No século XVIII, Diderot afirma que o dramaturgo precisa se convencer de que seu principal objetivo é se dirigir à sensibilidade da plateia, que não deseja ser sobrecarregada com palavras, mas sim com impressões. Nesse aspecto, para Diderot, o espetáculo teatral precisa ser percebido como aparência, e essa particularidade o aproxima da pintura.

Diderot foi um crítico ferrenho do teatro de grandes poetas, do declamatório, da redução do teatro à poesia. O autor insistia na ideia de que o texto dramático deveria se multiplicar em cenas pantomímicas, na representação de cada atitude, de cada expressão, na inclusão de *quadros*, por meio dos quais os gestos tornar-se-iam mais significativos que a palavra (DIDEROT, 1986).

Os *quadros* propostos por Diderot estão associados à técnica do **tableau vivant**, que na sua origem (Idade Média e Renascimento) consistia em colocar os atores imóveis e congelados numa pose expressiva, dando a impressão de uma pintura (PAVIS, 1999). A utilização dessa prática no teatro deve-se a Bertinazzi (século XVIII), que reconstituiu uma pintura de Greuze com atores.

Com fortes influências nas representações plásticas, o **tableau vivant** retoma a relação com a pintura. O **tableau vivant** (...) *inaugura uma dramaturgia que descreve ambientes, apreendendo a vida em sua realidade cotidiana e dando um conjunto de imagens patéticas do homem* (PAVIS, 1999, p. 315). O **tableau vivant** foi reutilizado pelo teatro moderno como uma forma de apreender o instantâneo.

No século XX, o teatro, com a intenção de representar as várias dimensões do mundo moderno, traz à cena vários elementos das artes visuais: a tela, os inúmeros fenômenos visuais, combinando imagens projetadas com cenas e esculturas com atores. Cabe destacar que movimentos artísticos como o Dadaísmo, o Surrealismo e o Futurismo tiveram fortes influências na configuração desse teatro. A busca é por um teatro mais imaginativo e sensorial. Encenadores como Gordon Craig, com o *Teatro Total*, Vsevolod Meyerhold com o *Construtivismo*, Vladimir Maiakovski com o *Futurismo* e Bertolt Brecht com o *Teatro Épico*, fazem parte de um grupo de artistas que apregoam a ideia de que a decrepitude do teatro está na cena única.

Deve-se ressaltar que o pensamento vigente era que o mundo era cacofônico e, para levá-lo ao público, um só sentido é insuficiente. Torna-se necessário bombardear o espectador com múltiplas imagens, para tirá-lo da imobilidade contemplativa. A pintura vira cena; ator vira escultura e a escultura se movimenta, emite sons e se torna personagem; deslocamentos dos atores em cena viram dança; textos transformam-se em ritmos melódicos.

Dentro da relação do teatro com as artes visuais, não podemos esquecer as contribuições do Teatro de Animação que vão, desde animação de objetos em cena até à ideia de atores marionetes como bonecos animados.

Para a vanguarda do século XX, a literatura significava a imobilidade pensativa em relação a outras artes. Assim, a imagem se constituiria no elemento

desafiador, para colocar o pensamento em movimento, contra o *logos* instituído pela literatura.

Marinetti manifestava em 1909: já que a literatura até agora tem significado a imobilidade pensativa, o êxtase e o sonho, nós queremos ressaltar o movimento agressivo, a insônia febril, o passo ginástico, o salto perigoso, a bofetada e o murro (MIRALLES, 1979, p. 42).

No século XXI, a idéia de que as imagens seriam capazes de colocar em movimento o pensamento é substituída pela idéia de entorpecimento imagético.

Cabe sublinhar que estudiosos contemporâneos, *apocalípticos da cultura ocidental* (SANTAELLA e NÖTH, 2005), afirmam que o ataque diário de imagens espalhadas pelas ruas, difundidas pela televisão e vídeo, pelos computadores, coloca-nos em estado de exaustão imagética.

O caminho contrário à exaustão imagética está no próprio modo de produção e difusão da imagem na contemporaneidade. É preciso se apropriar dos meios envolvidos na elaboração da imagem e, conseqüentemente, nos discursos propagados por elas. Ao desvelar os mecanismos que são utilizados pela indústria cultural na produção de imagens, sejam elas pertencentes ao universo das propagandas, da multimídia, da televisão, do cinema ou, até mesmo do teatro, oferecemos ao espectador a possibilidade de ter uma visão crítica sobre estes mecanismos. Não podemos, sempre, evocar a multimídia como algo terrificante. Como vimos, desde a Antiguidade, sabe-se da poderosa capacidade de uma imagem. Ela é mais rápida que a escrita e pode ser mais comunicativa que um discurso. Assim, a imagem pode ser reconduzida para

outros parâmetros que não aquelas da mídia. Ela pode exercer um forte papel pedagógico, se não perdermos de vista a sua possibilidade educativa e transformadora. Por intermédio de princípios dialógicos que envolvem a enunciação da obra, a educação e o receptor, serão possíveis pensarmos em mecanismos de aprendizagens que abrangem a recepção/compreensão ativa da imagem. Nesse contexto, podemos pensar na imagem como *modelo de ação*, levando o espectador de um estado de dormência para um estado de percepção alerta.

Conceito de modelo de ação e a imagem como modelo de ação

A origem do termo *modelo de ação* está vinculada à anunciação de Bertolt Brecht por um *teatro do futuro*. No *teatro do futuro*, cada espectador é, ao mesmo tempo, produtor e receptor da obra teatral. Essa proposição ganha força entre 1926 e 1932, quando Brecht se confronta com os aparatos da mídia e pensa em *experimentos sociológicos*, contra a tendência de transformar o teatro em mercadoria, que, na época, passava a ser valorado pela sua utilidade e adequação aos preceitos da cultura de massa. O dramaturgo difere a ação estética do teatro da ideia de produto acabado, que existe para ser consumido.

A realização do ponto de vista do produtor de arte tinha como premissa a apropriação social dos aparatos. Brecht antecipou a negação do rádio comercial na sua Teoria do Rádio [...] e descreveu os limites da indústria cinematográfica no “experimento sociológico” do Processo dos Três Vinténs [...]. Ambos os escritos constituem hoje reflexões teóricas importantes sobre a teoria da mídia [...] (KOUDELA, 1991, p. 11).

Interessado num público produtivo e na sua função como meros consumidores, Brecht modifica a divisão entre palco e plateia a partir do conceito de *modelo de ação*.

O *modelo de ação* não só radicaliza o papel da plateia no teatro como a envolve num processo teatral estético-político. O projeto pedagógico de Brecht é modificar a recepção do público, introduzindo-o no processo e na prática teatral. Valendo-se do *modelo de ação*, o encenador rompe com a organização habitual do teatro, confiando a execução de suas peças àqueles que não são nem compradores nem negociantes de arte. O *modelo de ação* destina-se aos que simplesmente querem praticá-lo (KOUDELA, 1991).

Para o dramaturgo, a recepção artística não deve se distanciar do processo produtivo da obra. Segundo ele, o receptor é uma instância da produção. Nessa direção, o que está em jogo no *modelo de ação*, além do rompimento entre a produção e a recepção, é também o movimento que vai da sociedade à constituição da obra de arte.

O contexto do *modelo* brechtiano está na recriação de textos tradicionais, oriundos do folclore finlandês, de antigas crônicas, fábulas ocidentais e orientais e de uma série de textos clássicos. A retomada desses textos possibilita a realização de experimentos cênicos e pedagógicos, objetivando a participação do leitor como ator e cofabulador. Assim sendo, Brecht concebe

o *modelo de ação* como exercícios de dialética, no qual os atuantes encontram espaço à reflexão de processos históricos e sociais e é convidado a operar sobre eles, por intermédio da análise crítica e da construção gestual.

Em razão disso, o *modelo de ação* é um instrumento didático pertencente a uma tipologia dramatúrgica denominada *Peça Didática (Lehrstück)*.

Segundo Benjamin (1999), a peça didática se diferencia de outras obras de Brecht, porque lhe é peculiar a simplicidade dos aparatos teatrais, permitindo focalizar a experiência cênica nas trocas entre o público e os atores, ou entre os atores e o público. Nesse sentido, o filósofo afirma que a *peça didática* está ligada a uma dialética superior, cuja relação primordial se configura entre o conhecimento e a educação.

Nesse sentido, o *modelo de ação* como instrumento didático da *peça didática*, tem como premissa a imitação crítica do próprio modelo. O princípio de imitação buscado por Brecht não reside na concepção de que quando alguém imita algo, este apenas faz uma cópia. A imitação para ele é o resultado da maneira como se vê e se representa o imitado. Portanto, a imitação pressupõe olhar crítico, seleção e representação daquilo que o imitador julgou significativo. Ou seja, toda imitação vem acompanhada do julgamento crítico do imitador sobre o imitado. Assim sendo, a imitação de um *modelo* vem sempre acompanhada de uma crítica.

Precisamos nos libertar do desprezo que comumente se tem pela arte de copiar. Copiar não é assim tão fácil; não é uma atividade

desprezível, é uma arte verdadeira. Quero dizer que é preciso tornar a cópia uma arte, para evitar precisamente que a cópia não tome um caráter rígido e estereotipado. Para citar minha própria experiência, eu copiei, enquanto dramaturgo, peças japonesas, gregas e elisabetanas; enquanto encenador, adaptações do cômico popular Karl Valentin e esboços cênicos de Caspar Neher; e nunca tive a impressão de alienar, por isso, a minha liberdade. Dê-me um modelo razoável do Rei Lear e terei muito prazer em reconstruí-lo. [...] Naturalmente, é necessário, primeiro aprender a arte da cópia, assim como aprender a criar modelos. Para poderem ser imitados, os modelos devem ser imitáveis. Não se deve confundir o imitável e o exemplar. E, se há uma imitação servil, há também uma imitação soberana (BRECHT, 1987, p. 170).

Para o artista alemão, a imitação ou é um resumo ou um excerto. *A imitação soberana* que Brecht almejava alcançar com a *peça didática* está pautada na ideia de que copiar, reproduzir, significa também modificar.

Segundo Koudela (1991), se compreendermos o texto da *peça didática* como dispositivo para *experimentos sociais*, passaremos a perceber que esse *modelo de ação* é passível de modificações diante das questões e dos pontos de vista que surgem do contato dos atuantes com o texto. Essas modificações podem ser de diversas naturezas, concentradas em pontos específicos do texto ou na introdução de outros elementos que permitam criar novas *peças didáticas*. Essas propostas se inserem no que Brecht qualificou de Pequena e Grande Pedagogia.

A Pequena Pedagogia, destinada ao trabalho com amadores, cujos papéis deveriam ser construídos de forma que eles permanecessem amadores. É também concebida por Brecht como uma etapa intermediária, que seria capaz de realizar a revolução proletária por intermédio do teatro. Esta pedagogia precedeu a expectativa de se formular uma Grande Pedagogia. A Grande Pedagogia previa uma transformação radial. A partir do teatro, o interesse de cada indivíduo estaria em acordo com os interesses do Estado (KOUDELA, 1991, p. 15).

A Grande Pedagogia tornaria, assim, possível a perspectiva do *Teatro do Futuro* e permitiria consolidar a visão de um Brecht educador, cuja proposta reunia o teatro, a política e a aprendizagem.

Os *experimentos sociais*, com base na *peça didática*, na Grande Pedagogia, configuram-se como experimentos práticos. A *peça didática* contempla a concepção de que quando o atuante realiza determinadas ações, ou assume determinadas atitudes, ou repete determinados gestos oriundos do seu contato com o *modelo de ação*, este é influenciado por esta imitação. Portanto, o aprendizado deve ser alcançado quando a *peça didática* é vivenciada e não quando é assistida (KOUDELA, 1991).

O propósito do modelo não é propriamente fixar uma forma rígida de representação – muito pelo contrário! É no modo de desenvolver o modelo que reside a máxima importância [...] (Brecht, 1978, p. 171). Em vista disso, o *modelo de ação* busca modificar a forma de ver e pensar a realidade dos atuantes, o que está em destaque é o efeito educacional do modelo com base na imitação. A imitação não está restrita ao texto da *peça didática*. O *modelo de ação* é aberto às imitações de situações vivenciadas pelos atuantes. Nesse sentido, ele é frequentemente atualizado. Isso é possível graças à associação de eventos, gestos, atitudes de comportamentos, diferentes tons de voz, vivenciados pelos participantes do experimento com o texto. Os vínculos entre as experiências sociais do atuante e o *modelo de ação* permitem alcançar o efeito pretendido com a *peça didática*: o atuante passa de aprendiz a

participante do processo histórico, por intermédio da reflexão e do exame das condições sociais e políticas existentes.

[...] a peça didática realiza-se por meio da imitação e crítica de modelos de atitudes, comportamentos e discursos. Ensinar/aprender tem por objetivo gerar atitude crítica e comportamento político. As peças didáticas são modelos que visam ativar a relação entre teoria/prática, fornecendo um método para a intervenção do pensamento e da ação no plano social (KOUDELA, 1991, p.4).

O *modelo de ação* permite o exercício da dialética entre o método de imitação do comportamento e o pensamento. Isto significa que a *peça didática* foi concebida também como um *modelo de ação* que visa romper com a distância existente entre a teoria e a prática. No *modelo de ação*, as contradições das personagens e suas relações sociais são problematizadas e se constituem em material de aprendizagem. Em face disso, a aprendizagem é atingida por intermédio da relação do jogo com o *modelo de ação* e isso possibilita ao atuante aprender a pensar dialeticamente. Quando o atuante imita, ele tem também a possibilidade de se confrontar com esses modelos. Ao imitar ele não só compreende o gesto do outro como também aprende a se posicionar diante dele (KOUDELA, 1991).

O princípio de aprendizagem dialético rompe com a relação maniqueísta de valores (bom/mau, certo/errado). Ao experimentar, no jogo, o comportamento negativo, “os impulsos sociais”, o atuante conquista o conhecimento no sentido de comunidade e coletivo. As ações socialmente “úteis” não são propostas como modelares em si, mas devem ser conquistadas através da representação do “associal”. – o atuante experimenta a contradição proposta pelo “modelo de ação” (texto) refletindo sobre ela (KOUDELA, 1991, p. 37).

Essa citação de Koudela nos apresenta outro elemento da *peça didática*, que a caracteriza. Ou seja, no *modelo de ação* a lógica da fábula está interligada a uma exarcebação dramática:

[...] um pobre pede um manto a um rico que tem dois mantos e morre de frio porque o rico não lhe dá o manto, um menino é morto e jogado em um despenhadeiro [...], um [...] submisso e fiel é assassinado por seu senhor [...], um jovem revolucionário é morto e jogado em uma mina de carvão [...]. Essas exacerbações dramáticas são artificialmente construídas – podem portanto ser evitadas logicamente. A necessidade trágica lhes é tirada. Tal construção visa desencadear o processo de discussão e investigação no grupo. A partir da “crise” busca-se, nos modelos sociais e papéis típicos, aquele erro que deu origem ao desenvolvimento fatal (KOUDELA, 1991, p. 94).

As atitudes associativas são relevantes porque o modelo de comportamento a ser exacerbado é associativo. Ou seja, para Brecht, o modelo de comportamento propício para mostrar as contradições e apontar para uma mudança de atitude é seu caráter associativo. As atitudes associativas constituem a matéria prima para a aprendizagem. Elas são peças chave do jogo dialético pretendido com a *peça didática*, na qual o comportamento e o pensamento estão em constante exame. Nessa perspectiva, os papéis no *modelo de ação* fogem à regra tradicional da construção psicológica de personagens que expressam sentimentos miméticos, verossímeis com a realidade. Os papéis brechtianos estão relacionados à construção das figuras alegóricas e é, nessa direção, que reside toda teleologia do seu trabalho e seu papel didático (LEMANN, 2009).

Na *peça didática*, as personagens ganham dimensões maiores do que na vida cotidiana. Elas são apresentadas com lentes de um microscópio, que, propositalmente, aumentam suas figurações para que possa ser percebida melhor e, durante o seu exame, seja evidenciado seu processo social. Nesse sentido, destaca-se outro instrumento didático da *peça didática*: o *estranhamento*.

O *estranhamento* para Brecht significa retirar de um processo aquilo que ele tem de evidente, de conhecido e provocar o espanto e a curiosidade no espectador (KOUDELA, 1991). Ao discorrer sobre o *efeito do estranhamento* na arte dramática chinesa, Brecht nos aponta para origem das suas propostas e indica no que consiste este efeito:

O que o artista pretende é parecer alheio ao espectador, ou antes, causar-lhe estranheza. Para consegui-lo, observa-se a si próprio e a tudo o que está representando, com alheamento. Assim, o que quer represente adquire o aspecto de algo efetivamente espantoso. Numa arte com estas características, o quotidiano passa para além do âmbito da evidência. Vejamos mais um exemplo: é apresentada ao público uma mulher jovem, filha dum pescador, remando num bote. Conduz de pé a embarcação inexistente, com um pequeno remo que mal lhe chega aos joelhos. Ora a corrente se torna mais rápida, ora lhe é mais difícil manter o equilíbrio, ora encontra uma enseada e rema descuidadamente. Eis como se conduz um barco! Mas esta viagem de bote dá a impressão de ser uma viagem histórica, cantada em muitas canções, invulgar, bem conhecida de todos. Os movimentos desta mulher jovem e famosa foram fixados em imagens, cada curva do rio era uma aventura, aventura conhecida; e a curva a que aludimos agora também é conhecida. É a atitude do artista que provoca no espectador esta sensação e que torna a viagem celebre (BRECHT, 1978, p. 57).

No contexto do trabalho com a *peça didática*, o *estranhamento* é alternado com a identificação. Não se trata de uma identificação compreendida em termos stanislavskiano com motivações interiores. No jogo com a *peça didática*, o que

prevalece é a identificação intelectual, acompanhada da identificação física. Segundo Koudela (1996), a diferença entre a identificação tradicional e a alcançada na *peça didática* reside na relação dos atuentes com o texto. Dentro desse âmbito, a autora reforça que a *consciência* surge no processo de interação entre os sujeitos da ação dramática e os autores/atuentes.

Ao mesmo tempo em que o texto fornece o modelo de ação, ele é meio da investigação coletiva. Atitudes experimentadas no jogo teatral levam os participantes a exercer imitação crítica. O gesto modifica o próprio conteúdo do texto, embora as palavras sejam mantidas literalmente [...].

Embora o modelo de ação repouse sobre a forma poética da dramaturgia da peça didática, essa forma é atualizada através da relação dialógica entre o jogo teatral e texto (KOUDELA, 1996, p. 120).

Assim sendo, o atuante deve se apropriar do *modelo de ação* com base numa atitude crítica, buscando descobrir as múltiplas exteriorizações possíveis para representar o seu ponto de vista. E é esta atitude crítica que determinará qual é o material gestual e as atitudes a serem exteriorizadas, levando em conta as contradições sociais da sua personagem e das personagens que com ele contracenam.

É importante não confundir material gestual com gesticulações. Gesticulações, em geral, são movimentações realizadas com as mãos e que as pessoas utilizam para ilustrar o que estão dizendo. Material gestual, conforme reforça Koudela (1991,p.102), [...] *são expressões do comportamento real, de atitudes reais, que podem ser lidos de acordo com a tradição social* [...].

As atitudes determinam os gestos e os gestos determinam uma atitude. Os gestos precisam ser percebidos como a expressão de ações sociais, que surgem da maneira como alguém se relaciona com outra pessoa, ou com um grupo, ou com o espaço social.

O gesto é um conceito central na estética brechtiana e eles devem indicar as relações dos indivíduos com outros indivíduos.

No processo pedagógico com a peça didática, os gestos devem ser compreendidos, isto é, seu significado precisa tornar-se consciente. A peça didática é uma tentativa de tornar inteligíveis os gestos, ao serem executados praticamente. Ao mesmo tempo, eles devem ser submetidos à observação (KOUDELA, 1991, p. 103).

Portanto, o material gestual que emerge do jogo com a *peça didática*, com base nas relações dos atuentes com o *modelo de ação*, passa a ser o foco do exame e do processo de aprendizagem dos jogadores. Tomando-se por base a construção gestual, torna-se possível a atualização do texto e a relação deste com a própria experiência dos atuentes.

Koudela (1996) destaca que a função primordial dos gestos está no resgate da relação entre a singularidade e a contextualidade histórica. Para ela, o desenvolvimento do conceito de gestos, preconizado por Brecht, permite apreender contextos sociais e históricos, abrangendo, simultaneamente, a singularidade das experiências dos atuentes. Dentro dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o conhecimento é conquistado na sua dimensão

sensorio-corporal pelos jogadores da *peça didática*, ocorre a investigação do contexto histórico.

Lemann (2009) reforça que o gesto não é a mera tradução do significado do texto. Ao contrário, o gesto deve ser percebido como uma construção contraditória, na qual o corporal e o mental estão em assimetria. Enquanto o gesto se refere aos fragmentos, à síntese, ao figurado, o texto se relaciona ao formulado, à defesa de uma tese.

Chamamos esfera dos gestos aquela a que pertencem as atitudes que as personagens assumem em relação uma às outras. A posição do corpo, a entonação e a expressão fisionômica são determinadas por um gesto social; as personagens injuriam-se mutuamente, cumprimentam-se, instruem-se mutuamente, etc. [...] A exteriorização do gesto é, na maior parte das vezes, verdadeiramente complexa e contraditória, de modo que não é possível transmiti-la numa única palavra [...] (BRECHT, 1978, p. 66).

As relações entre o caráter fragmentário dos gestos e o processo de montagem da fábula são acentuadas no teatro brechtiano. Nessa perspectiva, Brecht se relaciona com a fábula no sentido de uma história de significado alegórico, que no palco oferece a possibilidade do exame de um conceito, de um conhecimento, de uma verdade. Ao mesmo tempo em que Brecht destrói a tradição clássica da fábula no drama, ele realiza sua preservação e busca remontá-la com base no seu caráter argumentativo.

De acordo com Lehmann, interessa a Brecht a conexão entre fábula e a didática e, nessa direção, não se pode esquecer que na Antiguidade, a fábula

fazia parte das técnicas da retórica da argumentação. Ou seja, o teatro de Brecht reforça o caráter argumentativo e didático da fábula.

Dessa maneira, podemos afirmar que a didática levou Brecht às novidades dramáticas e estas

[...] abalaram o já murcho teatro psicológico de intrigas. Nas peças as suas teses ganharam outras funções do que aquelas do seu conteúdo. [...] levaram o drama a uma anti-ilusão, contribuíram para a derrubada da unidade da racionalidade (LEHMANN, 2009, p. 249).

Nesse sentido, Brecht transforma as teses relacionadas à unidade da racionalidade do drama em *dramaturgia gestual*. A *dramaturgia gestual* busca distinguir os elementos mentais, emocionais e físicos do gesto da identificação da fábula. Em face disso, Brecht coloca o gesto no centro da sua dramaturgia como magnitude corporal e mímica com objetivo de separar o exterior da interiorização.

De acordo com Lehamann, as pesquisas em torno da obra de Brecht sempre buscaram entender os conceitos básicos de gesto e fábula, como determinações complementares, lógicas e harmônicas. Para o autor, os estudos realizados até hoje, não consideram a possibilidade de antagonismo entre aquilo que Brecht compreende como material gestual e o conceito de fábula.

Brecht opta por aprisionar o material gestual numa fábula, buscando enfatizar o caráter de síntese e fragmentário do gesto e as possibilidades argumentativas

presentes na fabulação. Isso não só nos apresenta a relação dos gestos com a ideia de síntese e fragmento presente também nas alegorias, como também o interesse de Brecht por um teatro didático, tendo em vista que a fábula se caracteriza pelo seu valor retórico de ensinamento.

Em geral, as fábulas apresentam a relação do mais forte sobre o mais fraco e para dar maior credibilidade e compreensão a elas, busca-se transferir seus contextos ao mundo concreto dos animais.

Nesse sentido, o que mais conta na fábula do teatro de Brecht é justamente o que se destaca na fábula de animais: a previsibilidade. [...] *O leão é corajoso, a raposa é esperta, o lobo é esfomeado: o seu comportamento na fábula apenas irá confirmar aquilo que a gente já previa* (LEHMANN, 2009, p. 248).

Lehmann afirma que a problemática entre a fábula e o gesto coloca uma nova perspectiva sobre as peças de Brecht. A dramática fabulosa de Brecht não está voltada para o caráter moralizante da fábula, mas para sua capacidade argumentativa. Nessa direção, a perspectiva teatral e poética de Brecht não é ajustar as ideias do espectador diante da fábula, mas deslocá-las.

Podemos ainda ampliar as relações entre fábula e gesto trazendo-os para mais próximo do conceito de *montagem*. De acordo Koudela, a *montagem* visa romper com o conceito de evolução, decompondo a situação em outros tantos elementos particulares, que o atuante, na *peça didática*, remontará em seguida. A possibilidade da remontagem da fábula privilegia, na *peça didática*, o sentido

de *processo* em detrimento à concepção de produto acabado, finalizado. Isso significa que estão previstas, no jogo com o *modelo de ação*, diversas possibilidades de versões, de interpretações, da coexistência de inúmeras significações por parte do jogador atuante. É importante ressaltar, mais uma vez, que a ideia de jogo com a *peça didática*, está pautada nas possibilidades de investigação que o atuante realiza ou realizará com o *modelo de ação*, sem a pretensa ideia de transformar o jogo numa técnica para se alcançar uma determinada representação perfeita e, por conseguinte, a elaboração de produtos teatrais, destinados a um determinado público. Valendo-se do sentido de *processo*, é que podemos conceber as *peças didáticas* como experimentos que estão sempre em estado de montagem e desmontagem. Torna-se possível, também, a proposta da *peça didática* como um meio de educação que procura gerar novos meios de produção e novas formas de fazer teatro.

A proposta do *modelo de ação* pode ser também correlacionada com os estudos de Walter Benjamin sobre a *alegoria moderna*. A primeira correlação a ser destacada é o paralelo entre as propostas de *modelo de ação* preconizadas por Brecht, fundamentalmente, no que concerne à ideia de atitudes associiais, com a afirmação de Benjamin de que a *alegoria moderna* está a serviço da representação da degeneração e alienação humana. Se em Brecht o ensinamento ocorrerá por meio do exame das atitudes associiais dos homens com os outros homens, já encontraremos em Benjamin, a reflexão de que o ensinamento proveniente das alegorias está relacionado com o Mau. Para ele é parte do projeto pedagógico das alegorias ensinar como o Mau é introduzido no

mundo. Ou seja, tanto nas alegorias como no *modelo de ação*, o que está em pauta é a discussão acerca do modelo e da sua capacidade de gerar comportamentos e atitudes sociais.

Outra correlação possível entre o *modelo de ação* brechtiano e a visão benjaminiana sobre *alegoria* está na concepção de que o ensinamento contido no *modelo* deve ser desvelado e, ao ser desvelado, ele ressurgirá como um novo conhecimento. Assim, novas significações para coisas já significadas vão surgir durante a leitura da alegoria ou do jogo com a peça didática. A concepção de *estranhamento*, defendidas por Brecht, também se faz presente na alegoria. Para Benjamin, a operação racional da alegoria está em transformar aquilo que parece velho em algo novo, gerando novas respostas para velhos problemas. Isso posto, tanto nas alegorias como no *modelo de ação*, estão explicitados o jogo dialético, entre a realidade social do observador/atuante e o modelo com o qual é confrontado.

Destaca-se, também, o conceito de fragmento e sua relação com a *peça didática*. Segundo Benjamin, o fragmentário subjaz a estruturação da alegoria. Nesse sentido, cada alegoria é um fragmento da realidade e esse é capaz de exprimir, com poucos traços, uma série de conceitos e dados históricos. Na mesma direção, encontramos a ideia de fragmento, na qual Brecht busca fracionar as ações do cotidiano, organizá-las em unidades mínimas, para que se aprenda o sentido do coletivo, do social, onde a unidade mínima não é um homem, mas dois homens.

No Brasil, o conceito de *modelo de ação* tem sido ampliado por Ingrid Dormien Koudela. Suas contribuições têm possibilitado pensar como *modelo de ação*, não só textos escritos, dramáticos, mas também textos imagéticos. Não se trata de qualquer texto imagético, mas de obras de arte relacionadas à produção de artistas que têm uma trajetória significativa no âmbito das artes visuais. A opção por obras de arte reside na concepção brechtiana de que para que o modelo possa ser imitado é necessário que haja nele algo de soberano, algo digno de ser imitável. O que se busca é um modelo em que seja possível aprender com o autor da obra. Assim, as imagens que têm interessado a pesquisadora e encenadora são obras clássicas⁸. Aí, encontramos dois motivos relevantes: o primeiro deles é que se trata de obras que estão na contramão da indústria cultural; e o outro, refere-se à ideia de que são obras que assumiram um caráter alegórico histórico, tanto pela sua significância artística como pela sua representação social. São obras que inquietam não apenas pela maneira como têm sido olhadas, mas fundamentalmente pela forma como elas olham o mundo e fazem o espectador pensar. Uma imagem é *modelo de ação*, quando esta evidencia sua vocação primeira: o ensinamento. O que significa a evidência de sua capacidade de mobilização estética para além da sua visibilidade. Conceber imagens como *modelo de ação* significa penetrar no campo da estética e da significação social e histórica da obra, propiciando aos atuantes processos dialógicos e dialéticos

⁸ A partir do século XVII, de acordo com a etimologia da palavra, oriunda do latim – *classis- is*, clássico refere-se à cultura dos antigos gregos e romanos e define a mais alta classe da arte (CUNHA, 1982). Ao longo do tempo, o termo passou a ser compreendido como modelo digno de imitação, exemplar, cujo valor foi posto à prova do tempo. O clássico, devido ao seu reconhecido valor, ao longo de épocas consecutivas, traz consigo um conjunto de conhecimentos a serem estudados nas classes de estudantes.

que permitam examinar o contexto atual da obra e a compreensão da história trazida pela imagem.

Salienta-se que nas experimentações cênicas dirigidas por Koudela, mais precisamente no espetáculo *Chamas na penugem*, o *modelo de ação* foi constituído pelas gravuras de Peter Bruegel, o Velho. A partir da leitura das gravuras *Os sete pecados capitais*, os atuentes foram conduzidos ao exame da obra do artista flamenco e de suas relações com a Idade Média e o Renascimento. As imagens de Peter Bruegel, como *modelo de ação*, possibilitaram, aos atuentes, refletir sobre as relações dos homens por intermédio dos vícios, a relação dos vícios capitais com a religião e com os paradigmas da sociedade. As gravuras foram examinadas pelos atuentes, levando em consideração:

Característica dos modelos é sua reprodutibilidade por qualquer pessoa, através da recepção ativa. É importante ressaltar ainda que ao imitar, cada indivíduo imprime ao modelo características particulares, ampliando as possibilidades de leitura do significante.

Através de outros materiais (imagens, intertextualidade) trazidos pelos jogadores, o modelo é transformado, ganha corpo e aproxima-se do universo e/ou cotidiano do grupo.

Esse jogo dialético se configura na medida em que o autor/ator ou ator compositor, ou intérprete criador passa a ser sujeito ativo e autônomo na proposição da criação teatral (KOUDELA, 2007c).

Durante o processo de montagem de *Chamas na Penugem*, as imagens de Peter Bruegel, o Velho, foram utilizadas como material estético a ser investigado e descoberto pelos jogadores, para a composição de cenas. Diversos jogos que objetivavam investigar o significado de cada elemento representado nas gravuras, faziam com que os jogadores dialogassem com a

obra, atualizando os seus conteúdos. O inventariamento desses conteúdos auxiliaram os jogadores na construção do *texto cênico* (PAVIS, 1999).

Tanto para a encenadora como para os jogadores tornaram-se relevante propor perguntas à obra. Como já foi mencionado, a relação dialógica foi a premissa básica para a leitura formal e a leitura dos significados das gravuras *Os sete pecados capitais*.

As sessões de leitura das gravuras de Peter Bruegel, o Velho

Foram desenvolvidas sete sessões de leitura das gravuras intituladas *Os setes vícios capitais*, criadas pelo artista entre 1556 – 1557. Cabe reiterar que o objetivo dessas sessões era a aproximação dos atuantes com a imagem, com o propósito de desvelar todo o material visual e as significações de cada elemento representado na obra. Soma-se a esse objetivo a concepção de *modelo de ação* com a perspectiva da construção de um espetáculo teatral.

Figura 10 – Foto de Tânia Boy do processo de leitura de imagem (2008).

As propostas de leitura das gravuras foram fundamentadas nas idéias da *leitura cognitiva*, o que implicou perceber as imagens como objetos de aprendizagem e a ênfase na capacidade de observação dos atuentes, envolvendo a habilidade de ver e descrever a cena visual, a fim de trazer à tona uma multiplicidade de percepções particulares, sucessivas e capazes de abranger aspectos da visualidade da obra. Nesse sentido, o procedimento

mais enfatizado foi o da descrição da imagem. A descrição mais explorada foi aquela que se relaciona com a ação de detalhar cada elemento representado na obra, buscando ver, minuciosamente, cada figura, cada gesto representado por Peter Brueghel. Contemplou-se, também, a identificação das opções estéticas do artista e a distribuição da imagem no espaço.

A importância da leitura descritiva está no fato de perceber que o significado de uma obra inicia-se na maneira como o artista seleciona e organiza os significantes. Assim, descrever uma imagem impõe um olhar analítico, voltado à materialidade da obra, à sua *pele*. Por intermédio da descrição, é possível construir a ideia de que a leitura dos significados de uma obra deve ser acompanhada da leitura formal dos elementos que compõem a produção artística.

Após as etapas de descrição, os atuentes avançavam para a leitura hermenêutica das gravuras, pautadas no método *histórico-alegórico*, cuja ênfase da interpretação está na decifração dos significados a partir de referências históricas. Assim sendo, só o olhar e a identificação dos elementos representados na obra não eram suficientes. Documentos de cunho histórico e dicionários de símbolos⁹ passaram a ser nossos companheiros na interpretação das imagens.

⁹ Em especial, *DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS*, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant. Esse livro passou acompanhar as sessões de leitura e serviram de base para a maior parte do trabalho *arqueológico* de decifração das alegorias representadas nas gravuras de Peter Brueghel. Outras informações sobre essa referência, vide bibliografia.

Gradativamente, as imagens foram apresentadas ao grupo, iniciando sempre com uma exposição visual para uma observação individual e silenciosa dos atuentes, em seguida, elas eram expostas à descrição verbal e depois às análises eram nomeadas coletivamente pelos atuentes, em vozes simultâneas, incentivando a verbalização do que haviam percebido na leitura individual e silenciosa. O protocolo do atuante Marcelo Plácido retrata bem o clima que se estabelece nesse procedimento na sala de ensaio.

Quando todos são instruídos para falarem juntos, em voz alta, é um volume enorme. Ouve-se daqui um: olha ali! Ouve-se de lá: nossa! Alguém busca chamar atenção para si, falando alto: o que é aquilo lá em cima? Você ouve muitas vozes... Simultaneamente... Olhos e bocas clamam para compreender este universo diabólico... Às vezes, fecho os olhos, tenho a sensação que são as próprias vozes do quadro se manifestando (MARCELO PLÁCIDO, 2008).

Esses procedimentos foram retomados na leitura das sete gravuras e serviram de aquecimento visual, ao mesmo tempo, que contribuíam para privilegiar o olhar descritivo. Foi este olhar que, desde cedo, foi determinante para a opção estética do espetáculo. O desafio cênico era a transposição das gravuras para o palco, mantendo as suas características composicionais e o material gestual de Peter Brueghel, o Velho. Não fazia parte das propostas da encenação a transposição de interpretações subjetivas do grupo sobre a obra. O desafio era dar tridimensionalidade às figuras representadas por Brueghel em cada uma das gravuras, construindo as imagens no palco, com base na ideia de *quadros vivos* – ***tableaux vivants***.

[...] *Interessa-nos o quadro em si e não a nossa ideia do quadro. Analisamos o quadro e não o que passamos a enxergar a partir dele. Este é o nosso problema!* (VANESSA SOARES, 2008).

O diálogo com a obra iniciava-se com a projeção da imagem numa tela branca, por intermédio de um *retro-projetor*, com as seguintes instruções aos atuentes: acomodem-se no espaço diante da obra, não é preciso ficar o tempo todo sentado. Vocês podem se deslocar no espaço e se aproximar da imagem como num museu. Busquem vários ângulos para a observação da obra! Olhem a imagem! Não verbalizem o que estão vendo! Detenham-se numa observação descritiva. Busquem mapear todos os elementos representados na obra.

Durante a leitura silenciosa, os atuentes eram indagados sobre questões específicas referentes à materialidade plástica da obra: o que os seus olhos observam à direita da imagem? O que seus olhos veem à esquerda da obra? O que está em primeiro plano? O que você vê no fundo da imagem? O que você vê no centro da obra? Há cores na imagem? Qual é a técnica utilizada pelo artista? Qual é relação entre as figuras e o fundo? Como as figuras estão dispostas no espaço?

Depois da verbalização do inventário realizado pelos alunos, o processo era conduzido para a audição de um texto descritivo, escrito por Ingrid Koudela. Num trecho do protocolo de Robson Catalunha (2008) é possível destacar o papel que Koudela passa assumir no trabalho com esses textos descritivos: [...] *Ao assumir a tarefa de criar um texto com base na descrição das imagens,*

Ingrid agregou, portanto, a função artística de dramaturga [...]. Essa função de dramaturga culminou na criação de um texto que, no primeiro momento, auxiliou numa leitura mais minuciosa da imagem, contribuindo para que os atuentes se detivessem em detalhes que passavam despercebidos no exercício de leitura da obra, ou não tivessem sido destacados pelo grupo. Numa etapa seguinte, que será explicitada melhor no próximo capítulo, esse texto descritivo, porém, organizado de forma poética, passou a constituir o texto da encenação.

A leitura do texto da Ingrid [...] gerou muitas inquietações! O texto sugere percepções que não se encerram [...] na descrição. Contribui para uma maneira de se relacionar novamente com a obra, que agora assume outros sentidos, além daqueles identificados pela nossa ação de olhar [...] (ELIANE RIBEIRO, 2008).

O texto de Koudela relaciona-se com um tipo de gênero literário urbano denominado por *Imagem de Pensamento* que foi definida como gênero literário por Heinz Schlaffer e surgiu como uma forma literária típica da cultura da República de Weimar (apud BOLE, 1994).

O gênero tem estreita relação com a tradição bíblica de narrar histórias de forma épica, descrevendo detalhadamente as personagens, suas ações e as paisagens. *Imagem de Pensamento* tornou-se uma espécie de parábola urbana ou alegoria urbana.

Segundo Willi Bole (1994), a principal característica da *Imagem de Pensamento* é a tensão entre **pictura** e **scriptura**. O gênero é uma reativação da alegoria barroca, a partir de elementos urbanos. A analogia que se pode

construir é de que a **scriptura** é para a **pictura** o que a legenda é para o mapa. Assim sendo, imagem escrita e escrita imagética se entrelaçam. O gênero foi explorado por autores como Walter Benjamin, Bertolt Brecht, Heiner Müller e, ate mesmo, Kafka.

Encontramos esse intento em Heiner Müller (1993) no texto *Descrição de Imagem*. Esse texto possui um parágrafo único, descrevendo uma sucessão de imagens. Não se sabe ao certo quem é a personagem. Pode-se deduzir que se trata de alguém que, por algum motivo, começa a descrever situações, paisagens, sensações e faz inferências interpretativas sobre os objetos que vê (imaginários ou reais, não é possível determinar). Ao final do texto o autor nos oferece a seguinte instrução:

DESCRIÇÃO DE IMAGEM pode ser lida como um retoque em ALCESTE que cita a peça nô KUMASSAKA, o 11. Conto da ODISSÉIA, OS PÁSSAROS de Hichcok e a TEMPESTADE DE Shakespeare. O texto descreve uma paisagem vista de além-túmulo. A ação é livre, já que as sequências são passado, explosão de uma lembrança numa estrutura dramática morta (MULLER, 1993, p. 159).

O texto possui um ritmo que se assemelha com a nossa capacidade mental de sobrepor imagens, de transgredir a história causal e associar imagens desconectas entre si no espaço e no tempo. A enxurrada imagética leva-nos a imaginar que a personagem está descrevendo um sonho. Como Müller propõe, é uma *explosão de uma lembrança* moribunda, que estilhaça, multiplica e se associa a outras lembranças que aparentam ser ora reais, ora fruto de uma imaginação criativa.

[...] pela posição da mesa, uma peça grosseira de trabalho manual, as pernas cruzadas são troncos de bétula nova e tosca, pode-se concluir que o sol, ou seja o que for que lança luz sobre esse lugar, no momento da imagem está no zênite, pode ser que o sol esteja lá sempre e NA ETERNIDADE: que ele se movimente, não se pode provar pela imagem, as nuvens também, se é que são nuvens, flutuam talvez no lugar, o esqueleto de arame sua armação numa tabuleta azul manchada com a tirânica inscrição CÉU, num galho de árvore um pássaro, a folhagem encobre sua identidade, pode ser um abutre ou um pavão ou um abutre com cabeça de pavão [...] (MULLER, 1993, p. 153 - 154).

O ponto de vista sugerido é do *além-túmulo*. Parece que a instrução é para que se veja a partir de ruínas, de fragmentos de imagens, de cenas já vistas e reapresentadas, que vão de Shakespeare a Hitchcock. Isso preconiza olhar a vida por uma [...] *brecha de vista que se abre no tempo entre um olhar e outro [...]*. Essa brecha é, provavelmente, a mesma relacionada à retenção retiniana, que nos permite ver as cenas de um filme em movimento. É entre um abrir e fechar de olhos que a imagem se fixa e se movimenta.

Assim sendo, a ação do texto pode ser representada de qualquer forma, afinal, o autor diz que *a ação é livre, numa estrutura dramática morta*. A escritura do texto foge à forma dramática tradicional, não está em diálogo, não há personagens, não há indicações cênicas. É a destruição também da linguagem teatral que está em jogo. A relação com espectador não ocorrerá pela identificação com a personagem, mas pela escuta. Trata-se de uma teatralidade anterior à teatralidade cênica, marcada pelo pensamento simbólico, que permite olhar, ver, imaginar e representar.

O texto não apresenta diálogo nem ação, mas um encontro dramático entre olhar e imagem.

Mais do que um texto auto-reflexivo sobre o teatro, *Descrição de Imagem* é uma reflexão sobre o *theatron*, o espaço do público-receptor, o espaço de contemplação.

A peça de Müller apresenta dois pontos de vista sobre a ação do olhar – um olhar petrificador e um segundo olhar que se situa no espaço do piscar de olhos. Este último é o olhar desestabilizador que dissolve a forma fixa da imagem. O conflito entre os dois olhares não é solucionado. Eles coexistem e apontam para atitudes contraditórias (KOUDELA, 2008)¹⁰.

Müller, nesse contexto, utiliza-se do bombardeio de descrições de imagens para conduzir o espectador ao efeito de exaustão. O mesmo efeito que o excesso de estímulos visuais, que está presente no nosso cotidiano e nos conduz ao entorpecimento. Ao lançar mão, por exemplo, do mesmo modelo multimidiático, cuja utilização desenfreada de imagens sucessivas é a regra geral, Müller conduz o espectador ao um estado de alerta visual.

Heiner Müller escreveu textos que resistem à interpretação. Denunciou muitas vezes a utilização da imagem (por exemplo, de Walt Disney) que impedem a experiência. A ânsia de formar rapidamente conceitos também é um impedimento à experiência. Daí a dominância de textos que dificultam um acesso rápido à compreensão (KOUDELA, 2008)¹¹.

O texto *Descrição de Imagem* foi inspirado num desenho de uma estudante que não sabia desenhar. As imperfeições gráficas cederam espaços ao imaginário. Com a falta de clareza, a imagem foi recoberta com palavras, que a tornaram mais abstrata (Koudela, 2008).

Segundo Koudela (2008), esse texto se alinha à velha tradição do *tableau vivant*, sobre o qual discorreremos anteriormente. Para a autora, *Descrição de*

¹⁰ Texto do arquivo de Ingrid Dormien Koudela, 2008.

¹¹ Idem.

Imagem é na verdade a descrição de um **tableau vivant**. Nesse sentido, o papel do *espectador-leitor* é também problematizado, pois a materialidade do texto não está na cena teatral, mas na própria imaginação do ouvinte.

No experimento do *Chamas na Penugem*, o texto escrito por Koudela para a leitura da primeira gravura a **Luxúria** (*Lvxvria*), foi fundamental para aprofundar o olhar descritivo dos alunos e inseri-los na profusão de figuras e situações que se sucedem nas gravuras de Brueghel. Este, além de se deter na descrição das situações, personagens e objetos representados na obra de Brueghel, faz emergir o universo onírico presente em cada uma das gravuras.

A luxúria debilita a potencia e enfraquece os membros.
 Figura 11 – PETER BRUEGHEL - LUXÚRIA (1557).

LUXURIA*

Luxuria enervat vires, effeminat artus.

à direita embaixo uma figura com o rosto coberto parece segurar com a mão direita um falo amputado e com a esquerda uma longa faca prestes a desferir novo golpe em um de seus pés aninha-se um pássaro demônio um estilingue pende do tornozelo uma figura feminina nua é debochada por um monstro sentado em um trono que enfia a língua em sua boca aberta e manipula seus seios uma de suas mãos abraça seus ombros a outra toca seus genitais bestas demoníacas estão à volta deles dentro da árvore sagrada morta que forma um ninho de amor um dos homens parece aguardar para servir-lhes afrodisíaco atrás do trono um animal ou talvez ser humano está deitado de costas com uma longa cauda projetada como um falo entre suas pernas acima do trono há um galo logo abaixo uma cabeça de boca aberta com os braços erguidos é ao mesmo tempo nádegas fenda vaginal e pernas vertendo sobre seu cabelo o conteúdo de um grande ovo atravessado por uma faca logo acima um par de monstros alados copula como gatos à direita dois cachorros copulam enquanto um monstro ergue um bastão pronto a bater neles durante o ato na árvore sagrada há um veado com chifres em cuja boca há uma maçã outras maçãs nos galhos da árvore no topo da árvore uma estranha bacia do amor dentro de uma concha ou ostra monstruosa parcialmente aberta há uma bolha ou esfera de vidro com um casal de seres humanos se beijando um macaco desce uma lâmpada próxima à esquerda da árvore marcha uma procissão guiada por um monge tocando uma gaita de fole um ser humano nu cavalcando um monstro parecendo um cavalo está sendo publicamente punido na procissão atrás dele caminham um homem e uma mulher nus próximo ao canto esquerdo embaixo um animal demoníaco aponta para o espetáculo a um pecador sentado ao seu lado um pequeno riacho atravessa do meio para o fundo a paisagem onde são reverenciados casais que ali se entregam a seus prazeres uma mulher nua atravessa o riacho imersa na água até a altura de seus genitais o riacho vem de um moinho na água próximo às duas rodas que parecem estar girando há um casal de braços erguidos um monstruoso pássaro com rabo de cobra voa no céu na linha do horizonte vemos um barco de pesca e traços de fogo no horizonte à direita da árvore sagrada há um castelo e algumas estruturas humanóides em uma delas um tubarão faminto saltou do lodo e devora homens tomados pelo horror próximo ao canto esquerdo um ser humano agachado esvazia seu intestino ajudado pelo bico de uma ave demoníaca acima deles um monstruoso macaco rola sobre as costas ostentando lascivamente seu anus e genitais próximo ao canto da direita seres humanos são cozidos em um assento quente

* O texto aqui apresentado está grafado, propositalmente, sem pontuação, sem respeitar as regras de ortografia da norma culta da Língua Portuguesa. Isso se deve à forma como ele foi verbalizado na encenação. Com o objetivo de criar um ritmo contínuo e distanciado. Koudela organizou o texto dessa maneira e a sua verbalização foi gravada em estúdio de Rádio, no Laboratório de Comunicação, da Universidade de Sorocaba, durante o processo de montagem do espetáculo *Chamas na Penugem*. Essa gravação contou com a voz do ator Mário Pêrsico que, de acordo com as instruções da encenadora, lia o texto de maneira monocórdia, oferecendo aos ouvintes a sensação de sobreposição de imagens, de transgressão causal dos fatos representados nas gravuras de Peter Brueghel e de fragmentação que rompiam com as conexões entre o espaço e o tempo na cena. Vale ressaltar que essa figuração textual surgiu durante o processo de criação da encenação, em algumas experimentações cênicas. Inicialmente, o texto continha pontuações e as demais regras que, normalmente, estão configuradas num documento escrito. Porém, foi exatamente a quebra desses paradigmas textuais que trouxeram a possibilidade de romper com a concepção clássica do texto dramático e permitiu manter os pressupostos da leitura descritiva na encenação.

Um trecho do protocolo do atuante Robson Catalunha (2008), narra como foi encaminhada a primeira sessão de leitura da gravura Luxúria:

O processo teve início com o que convencionamos chamar de leitura e descrição da imagem, dessa forma, a gravura Luxúria nos foi apresentada – nosso primeiro *modelo de ação*. [...] O inicial dessa atividade estava na contemplação da obra através do contato visual. A gravura foi exibida ao grupo e, aos poucos, nossos olhos foram mapeando silenciosamente a imagem. Caso alguém manifestasse suas impressões era instruído para que apenas observasse. Em seguida, cerca de dez a quinze minutos depois, abria-se espaço para verbalização das impressões.

Outro trecho do protocolo de Catalunha apresenta-nos as suas impressões, provenientes dos procedimentos instaurados durante a leitura da gravura, principalmente, as influências do texto descritivo de Ingrid neste trabalho.

Uma figura feminina ao centro, talvez a Senhora Luxúria, ao lado de uma figura demoníaca sentada em um trono. Um garçom com uma jarra. Uma macieira. Muitos animais (associados ao folclore flamenco com a Luxúria). Dois cachorros copulam e uma figura demoníaca esta prestes a acertá-los com um pau. Um pássaro com o bico no anus de um homem. Um monge com gaita de fole na procissão. Uma fonte: deve ser a fonte da Luxúria. Uma figura uma faca em uma das mãos e um falo amputado na outra. Um ovo aparece sendo segurado por uma figura demoníaca composta somente de cabeça e membros inferiores, possui uma boca ao mesmo tempo anus. O ovo era considerado afrodisíaco. O galo é símbolo da Luxúria (consegue galar cerca de 20 galinhas por dia).

A descrição de Catalunha também nos apresenta a relação que Brueghel coloca entre o homem e o animal. Na gravura da Luxúria e nas demais, o que está em jogo é a tensão entre a natureza e os dogmas da Igreja Católica na

época. Um galo *consegue galar cerca de 20 galinhas por dia* porque a natureza o fez assim. E o homem o que deve fazer com seus instintos sexuais? Outro dado importante no texto de Catalunha é a busca por uma leitura *histórico-alegórica*. Ao identificar a representação do ovo, em diversas formas, na gravura, o atuante foi buscar uma resposta histórica para tal representação - *o ovo era considerado afrodisíaco*, assim como a identificação de muitos elementos ligados ao folclore flamenco. Essa interpretação histórica e alegórica se estendeu por outras gravuras e trouxe a possibilidade de se aproximar dos elementos comunicacionais da obra de Brueghel, que se perderam ao longo da trajetória social do homem. Esses dados colocaram cada atuante na condição de investigadores, de arqueólogos do conhecimento contidos nas gravuras. Temos, nessa ação, a validade de dois princípios que caracterizam a alegoria: um refere-se a ideia de que cada alegoria traz consigo um fragmento da história e outro de que a intenção primeira da alegoria é o ensinamento.

A leitura da imagem me fez compreender melhor o conceito da alegoria e como ela pode ser identificada no teatro. A alegoria está associada à metáfora. No teatro elas são *fisicalizadas* através das personagens. Por exemplo, as personagens de Gil Vincete, no Auto da Barca do Inferno (RAMON AIRES, 2008).

A segunda gravura lida pelo grupo foi a **Preguiça** (*Desidia*). Além das questões pontuadas na primeira leitura, foram acrescentados outros questionamentos, objetivando aprofundar a observação dos atores com relação aos aspectos de *aproximação* e *similaridade*. Nas gravuras de

Brueghel, esses recursos plásticos são explorados com o propósito de criar diversos planos e romper com a perspectiva clássica renascentista. As questões colocadas foram as seguintes: que figuras parecem estar mais próximas de você? Por quê? As dimensões das figuras que estão no primeiro plano são as mesmas que estão mais ao fundo? Você consegue distinguir quais são as figuras humanas na obra e quais são os animais? Existem figuras que possuem características humanas e, ao mesmo tempo, de animais?

Esta aula me lembrou um livro que vi na infância “Onde está o Wally”, de tanta coisa encontrada no quadro. É realmente um mundo fantasmagórico, imagine eu na Idade Média fazendo parte daquilo tudo?!.... Meu senhor! Como atriz devo confessar que é instigante fazer parte de uma gravura, que está intacta, mas muito tem para oferecer. A proposta de trabalhar como atuentes contribui com a ideia de que estamos compondo um jogo e o que prevalece na montagem, não é atuação em si e sim o material construído como um todo... Ninguém se destaca, o coletivo está em prol de uma proposta que foi lançada e cabe a ela funcionar na medida do jogo (ELIANE RIBEIRO, 2008).

No trecho, a seguir, do protocolo de Catalunha, revela os caminhos percorridos pelo grupo na leitura da gravura Preguiça:

Em uma quarta-feira nublada, mais exatamente uma quarta de fevereiro de 2008, acordei atrasado. Uma força maior me mantinha atrelado ao edredom e não me deixava despertar. Coincidentemente nesta quarta a gravura analisada foi a preguiça.

O procedimento corriqueiro de contemplação da imagem desencadeou um jogo diferenciado. Fomos instruídos a direcionarmos nossos olhares para a gravura num movimento cíclico, atentando para os detalhes. Tínhamos que iniciar a observação em algum ponto da imagem e percorrer todo o espaço da gravura, retornando ao ponto de partida. Em seguida, com lápis e folha branca em mãos, de olhos fechados, passamos para o papel as imagens que nos haviam chamado atenção.

Assim que mapeamos toda a gravura, nos dividimos em duas fileiras, de frente uma para outra, e fomos instruídos a construir um gesto, com base nas ações representadas na obra de Brueghel, a ser imitado pelo jogador correspondente da outra fileira. Assim, um a um construiu um gesto e foi imitado. Essa prática permitiu a apropriação da imagem através do gesto e ofereceu aos atuantes a possibilidade de experimentar uma personagem da gravura (ROBSON CATALUNHA, 2008).

Na leitura da gravura da Preguiça, a busca por um olhar que transitasse livremente pela obra trouxe aos leitores a possibilidade de identificar características peculiares às composições de Brueghel. As figuras estão dispostas no espaço sem obedecer à lei da perspectiva clássica, ou seja, nem sempre as figuras maiores estão na frente e as figuras menores estão atrás. Outro dado é a percepção de que não há um ordenamento linear, são planos que se sobrepõem trazendo a sensação de desordem. A maneira como dispõe as figuras no espaço, causa-nos um distanciamento em relação à própria origem dos sete pecados capitais. Nas suas gravuras, não vemos a ordem cristã, que vem sempre embasada pela ordem divina, que pune os que caem em tentação. Em oposição à ideia de pecado, o artista organiza a alegoria a partir de figuras disformes, animalescas que são tomadas pelos seus instintos mais primitivos. As figuras padecem da degeneração física e não espiritual. Na gravura, todos estão sob o estado de vício e não há quem possa escapar disso, seja um eclesiástico, seja um animal, seja um mero camponês. Não há um estado de julgamento, com base numa ordem cristã. A imagem alegórica não se divide entre os que pecam e os que se salvam. Todos são culpados. Ninguém escapa. Na gravura da Preguiça, e isso se repetirá também nas outras imagens, as deformações ou formatações humanas se constituem num

grupo de representações grotescas. Essas representações estão afinadas com a didática de Brueghel, conduzindo o leitor à análise das relações dos homens com o universo diabólico e perverso que habita o ser humano.

Brueghel tenta nos passar por imagens impactantes e diabólicas um mundo estranho. Um mundo fantasmagórico, permeado de dados históricos e culturais. E agora, me vi viva na imagem e me senti de corpo e alma dentro da gravura, quando tive que imitar um gesto do quadro. O quadro ganhou vida a partir do meu corpo, do corpo do meu parceiro de jogo. Agora faço parte desse mundo que antes era distante e foi fisicalizado por mim. Agora eu sou um deles... A sensação que tenho é de puro prazer e realização, tanto para a imagem que se constrói como pela recepção que sinto dos companheiros de jogo (ELIANE RIBEIRO, 2008).

Os protocolos de Catalunha e de Ribeiro, apontam-nos para outro dado importante no universo bruegheliano: o gesto histórico que cada figura representada carrega. Com a leitura do texto de Koudela, a discussão acerca desse dado se acirrou e foi aprofundado nas outras leituras. A seguir, o texto sobre a Preguiça de autoria da encenadora.

SEGNITIES ROBUR FRANGIT, LONGA OCIA NERVOS
 Traechtheyt maectt machteloos en verdroochft Die seuden dat de mensch niēwers toe en doochft

A preguiça destrói a força, o ócio longo enfraquece os nervos.
 Figura 12 – PETER BRUEGHEL - Preguiça (1557).

DESIDIA

Segnities robur frangit, longa otia nervos debilitant.

uma figura feminina velha e feia dorme de boca aberta repousando sobre um asno adormecido um monstro ajusta seu travesseiro à sua volta arrastam-se imensos caracóis um demônio com asas ouve os roncoss da mulher à direita um monstro com bico de cegonha em trajes de monge carrega um homem indolente demais para deixar a sua cama mais abaixo à esquerda perto de uma ribanceira arrasta-se um monstro todo cabeça e pés puxando uma cauda que parece meio peixe meio galho de árvore dentro de outra árvore sagrada mais à esquerda há uma cabeça de porco enorme seus galhos servem de apoio a um pássaro diabólico à direita da mulher há uma árvore que tem a estrutura de uma concha homens nus e monstros dormem ao redor de uma mesa um casal está deitado na cama atrás de uma cortina o demônio parece estar à sua volta como se quisesse atrair a menina adormecida uma coruja espia um homem preso dentro de um grande mecanismo de relógio bate em um sino com o seu martelo à esquerda em cima um braço humano aponta para as onze horas atrás parece se anunciar uma catástrofe uma labareda está incendiando uma estrutura quebrada cujos vãos foram forrados com galhos mortos um pouco mais à direita logo abaixo um topo de montanha tem uma face que parece humana expelindo fogo um pouco mais adiante à direita uma enorme lesma estica suas antenas até o céu enquanto se arrasta atravessando um arco de pedra anões sem rosto atrás da bunda do gigante parecem estar induzindo movimentos intestinais com varapaus outra coruja olha por uma pequena janela quadrada no telhado no riacho um pouco mais à esquerda dois demônios parecem arrastar uma mulher escondida dentro de um ovo sagrado

No excerto que se segue, temos outro depoimento, de outro atuante, Michel Farah (2008) que revela as descobertas que esta sessão de leitura trouxe ao grupo.

[...] estou diante de uma didática, a didática alegórico diabólica de Peter Brueghel. Trata-se de uma didática que nos tira do centro. [...] o elenco ficou bastante agitado, ansioso. Esse comportamento manifesta o envolvimento com o processo.

A **Avareza** (*Avaritia*) foi a terceira imagem a ser escolhida para a sessão de leitura de imagem. As questões-chave que se somaram às instruções habitualmente dadas aos atuantes foram as seguintes: qual é a figura central da gravura? É possível identificá-la? O que esta figura representa? É possível enumerar as ações representadas nesta gravura por Brueghel?

Como uma câmera DOMO, nosso olhar devasta as gravuras de Brueghel, varreduras, *zoom*, busca em todos os ângulos. Do mesmo modo em que a pequena célula de atores, a turma de teatro, é vigiada na UNISO. Nós também vigiamos os vilarejos de Peter Brueghel. Também somos vigiados por olhos que nos enxergam. A UNISO possui dezesseis câmeras, sendo duas Domo, giratórias, que captam o menor movimento nas fronteiras da universidade (IVANISE CARLO, 2008).

Nessa leitura, apropriamo-nos de outro recurso que passou a ser fundamental nas observações das obras. Além da projeção da imagem por intermédio do retroprojetor, passamos a utilizar um computador. O programa *Microsoft PowerPoint* nos ofereceu a possibilidade de ver em *zoom* alguns detalhes que não eram possíveis de serem percebidos na projeção do retroprojetor. De

posse dessa ferramenta, passamos a ter, lado a lado, um retroprojetor e a projeção da gravura em **Datashow**¹². Esses recursos foram fundamentais para que a leitura dos atuantes se aproximasse dos detalhes descritos no texto de Koudela, tendo em vista que seu texto era originário de uma leitura mais próxima da obra e a leitura processada na sala de ensaios contava com as dificuldades de uma projeção e de uma reprodução ampliada da imagem. No protocolo de Catalunha (2008) encontramos informações sobre essa dificuldade:

A projeção da gravura, alguns metros de distância dos nossos olhos, impossibilitava de descrever com exatidão os pormenores da obra, devido à multiplicidade de ações simultâneas e a riqueza de detalhes, uma das principais características das obras de Brueghel. Somente após submetermos a leitura da imagem ao auxílio de um programa de computador, com o recurso do *zoom*, pudemos ter acesso a muitos detalhes imperceptíveis num primeiro contato visual.

Outro procedimento adotado que favoreceu a observação dos atuantes para as múltiplas cenas representadas na gravura foi a criação de um visor. Numa folha de papel, os leitores recortaram um quadrado que lhes permitiam olhar para projeção, selecionando detalhes, partes, fragmentos da gravura. Em outro instante, os atuantes foram divididos em duplas e descreviam para o parceiro, verbalmente, o que tinham visto na figura. O parceiro ouvinte deveria permanecer de olhos fechados enquanto ouvia a descrição do colega. Em continuidade a esse procedimento, os alunos ouviram o texto de Koudela de olhos fechados.

¹² É preciso registrar que a sala onde ocorriam as sessões de Leitura de Imagem era equipada com computador e isso fez toda diferença. Além do que já foi mencionado com relação aos programas utilizados, tínhamos a possibilidade de acessar a **Internet** e, no mesmo instante, que ocorriam as descobertas, as dúvidas, os alunos podiam abrir **sites** de buscas e esclarecer suas indagações.

QVIS METVS, AVT PVdor EST VNQVAM PROPERANTIS AVARI?
 Eene belesstheyt scaemte noch godlyck vermaen En siet die scrapende ghierichheyt niet aen

Há algum medo, algum pudor que possam conter a impaciência da avareza?
 Figura 13 – PETER BRUEGHEL - – Avareza (1556).

AVARITIA

Quis metus, aut pudor est unquam properantis avari?

os olhos da figura feminina parecem mirar seu colo mas também é possível que seja cega procura alcançar com a mão um baú que um crocodilo demoníaco enche de moedas retiradas de um grande vaso quebrado ela não vê nada ao seu redor e veste um chapéu aos seus pés engatinha um sapo avaro capaz de devorar sujeira e areia embora abundantes deixa de comer com medo de não haver o suficiente logo atrás da mulher fica a cabana do agiota que penhora vestimentas e utensílios dos pobres nus um homem trajando apenas um trapo penhora seu prato de comida à direita da cabana há um casal nu sentado e diante dele um grande registro de contas que mostra dívidas acumuladas um monstro alado aponta para os cálculos perto dali um nudista miserável junta moedas enquanto um monstro réptil sorrindo maliciosamente faz rolar um homem dentro de um barril moedas são esparramadas vítimas do agiota estão aprisionadas nas tesouras penduradas ao lado da porta um ladrão subiu no telhado e rouba as moedas do agiota no pote em forma de cebola ornamentado com motivos orientais que está sobre o telhado há um peixe parecendo um tubarão do cone acima se projeta uma vara da qual pende um porta-moeda furado usado como alvo por homens armados à direita suas setas são feitas com dinheiro duas figuras menores mais à direita estão fazendo furos numa bolsa mais ao fundo do mesmo lado um homem cavalga um boi às avessas seguido por uma figura que carrega fardos de roupa ainda mais ao fundo um monstruoso fole abana um fogo que envia fumaça através de um chapéu perpassado por uma espada que lembra um serrote na frente à direita um mendigo com rabo de peixe estende a sua tigela para um monstro com uma face imensa e pernas no traseiro do mendigo um pássaro demoníaco dá bicadas à esquerda embaixo um demônio com asas retira ouro de um grande saco perto de uma árvore oca e morta na qual está escondido uma vasilha com ouro um sinal da cruz acima um coro de demônios conduz um casal de pecadores nus e terrificados um mascarado gesticula em direção às tesouras anunciando o que espera o casal em uma moita seca atrás deles outra vítima está sendo queimada um assaltante está retirando uma moeda da fenda de um porta-moeda com uma longa vara perto de seu topo em cima de uma escada outro assaltante vai despedaçar o pote embaixo outros assaltantes já se reuniram para catar as moedas no chão ali perto um castelo adornado com motivos orientais está em chamas fumaça sai das torres que parecem grandes colméias um monstro meio peixe meio pássaro mergulha no céu no fundo mais distante grandes labaredas destroem uma cidade e fortes

A instrução para que os leitores descrevessem, ao *pé do ouvido* dos seus parceiros de jogo, o que viam na imagem, revelou ao grupo a capacidade narrativa das gravuras. O atuante Catalunha destaca isto em outro parágrafo do seu protocolo, afirmando que Brueghel pinta [...] *como um cinegrafista que utiliza sua filmadora sem que ninguém o perceba. Suas personagens não posam, movem-se na gravura como se ignorassem que alguém as observa. Narra a vida como ela é: feia, rústica, humilde e, às vezes, brutal.*

O procedimento utilizado com visor contribuiu para a análise de elementos referentes à fragmentação. Brueghel faz alusões a determinadas situações sociais da Idade Média e ao acervo imaginário da época, utilizando-se da técnica da fragmentação. Suas gravuras são compostas de sucessivos quadros, **tableaux** que são, na verdade, partes de um todo maior – o vício representado. Suas composições podem ser comparáveis ao mosaico, uma vez que as peças se justapõem em fragmentos para a constituição de um todo. Este procedimento trouxe também a possibilidade de identificar que no centro das gravuras, sempre está representada uma figura feminina, a figura alegórica do vício. Esta figura vem sempre acompanhada de um animal correspondente, aludindo ao estado animalesco que o vício induz.

A figura feminina, na Idade Média, era sempre utilizada para a representação do Mal. A justificativa para tal reside na concepção de que a mulher representa a dualidade, o ambivalente. O Mal e o Bem são partes indissociáveis na cultura popular medieval. Foi a Igreja que tratou de separá-los, conferindo ao Mal os prazeres terrestres e ao Bem o poder divino. Segundo Bakhtin (1987),

esta representação está associada à alegoria ***gaulesca***, na qual as figuras femininas eram utilizadas para a representação dos sentimentos e medos do homem medieval. Ao lado da alegoria ***gaulesca***, temos as alegorias *cósmicas* que estão relacionadas aos elementais¹³ e as forças da natureza. Nas alegorias cósmicas, o homem encontrava o caminho para lidar com o terrível e com a eminência da catástrofe. Bakhtin (1987) afirma que as alegorias *cósmicas* eram muito utilizadas nas festas carnavalescas e que estas festas eram, na verdade, rituais em que o homem, por intermédio de danças, músicas e representações buscava suplantar o Mal.

[...] todos esses seres estranhos que, surpreendentemente, brotam da imagem tem formas humanas e de animais. São grotescos. Alguns olham para esses seres e dizem que eles são a encarnação do mal. Eu os vejo como Elementaes. Nem homens, nem animal, nem o mal, nem o bom. Quando os vejo nos corpos dos atores, eles ganham movimentos ampliados, sons e dialetos que me fazem rir (PEDRO FONTES, 2008).

Outro elemento que chamou atenção na gravura foi as formas das construções arquitetônicas. Formas com características parecidas com os frascos utilizados pelos alquimistas. Temos, aí, uma citação aos alquimistas que na época

¹³ De acordo com o dicionário de símbolos (GHEEBRANT; CHEVALIER, 1982), os elementais são partes constituintes dos conteúdos mitológicos medievais e por intermédio deles se explicava a origem e os conhecimentos relacionados aos fenômenos da natureza. Os sábios acreditavam que o mundo era formado por quatro elementos básicos: terra, água, ar e fogo. Para eles, por intermédio dos elementais chegavam às mãos dos homens as ervas, flores e frutos, o oxigênio, a água e tudo o mais que a ciência, hoje, denomina como sendo forças ou produtos naturais. Os elementais são seres híbridos com aparências que variam entre a forma humana e animal. Eles podem também se apresentarem em outras configurações como raios ou arco-íris. Para mitologia medieval eles são seres primários, dos quais evoluíram todas as outras espécies do mundo e fazem parte da energia vital da vida.

desempenhavam um papel social significativo, na relação dos homens com a natureza e com o sobrenatural.

A *fisicalização* das descobertas do grupo também foi explorada pelos atuentes ao final da sessão de leitura. Em grupo, os atuentes deveriam definir um parceiro que seria a *massa*, a matéria-prima, para a construção de uma escultura viva, congelada – alegoria da Senhora Avareza. Assim, um atuante teria o corpo moldado pelos outros integrantes do grupo. O protocolo de Amanda Sobral (2008) relata este processo:

[...] em um primeiro momento seu corpo estava levemente solto para nossa manipulação, mas tínhamos que fazer com que nessa escultura houvesse vida. [...] Durante o jogo construímos gestos que acabaram revelando a atitude da Avareza, sem precisar fingir. Ao descobrir o Quem na imagem de Brueghel, descobrimos também o *gestos social* que a imagem de Brueghel carrega. Pensei no corpo mídia. O *gestos* carrega uma ideia. Acredito que os gestos devem ser construídos a partir de algo que já existe e este é o primeiro passo para fisicalização da obra.

Nas palavras de Sobral, estão colocadas como o processo de leitura conduziu à *fisicalização* da gravura por parte dos atuentes e lhes trouxe a consciência, a partir do jogo da escultura, previsto no sistema de jogos teatrais, a linguagem gestual. Por intermédio de tal jogo, munidos dos conteúdos que foram levantados durante a leitura, os atuentes puderam compreender que os seus desafios não estavam limitados à reprodução da visualidade da obra no palco, mas era preciso também ler os *gestos sociais* propostos por Brueghel.

Como Brueghel articula a didática, o ensinamento? As consequências são físicas e reais, não tem psicológico exacerbado, ele não mostra uma consequência para o depois da morte e sim, a consequência física do ato de pecar. Ele é diabólico na construção dos ensinamentos e consegue ser mais cruel em suas indagações do que o Brecht. Os *gestus* das figuras são uma síntese da história que elas representam e, esteticamente, no corpo dos alunos, ganham os contornos de uma escultura (ELIANE RIBEIRO, 2008).

Na quarta sessão de leitura de imagem foi descrita a gravura denominada **Gula** (*Gvla*). Questões relacionadas ao *reconhecimento* e a *rememoração* foram exploradas, focalizando as capacidades de reconhecer figuras que se repetem na série de gravuras: onde estão os elementais na gravura? Qual é a semelhança da configuração desses elementais com os observados na gravura anterior? O que você observa no fundo das gravuras?

Nossa! Um clima sinistro, misterioso surge no fundo da imagem. Vozes ressoavam enigmáticas de lá. O fundo traz à mente um clima tenebroso e nos causa medo. Eu identifiquei as imagens descritas porque já tinha visto essas imagens em outras gravuras, mas não me lembrava com nitidez. O texto da Ingrid me ajudou a recordar e ver com mais precisão. Saí do estado racional e deixei então a imaginação rolar à solta (ELIANE RIBEIRO, 2008).

O texto descritivo de Koudela foi lido juntamente com o recurso do *zoom* e ele, nessa sessão, assumiu também um caráter enunciativo. Ou seja, conforme processava a leitura do texto, os atuantes buscavam na imagem a figura ou ação descritiva.

Inveja, é um monstro que devora a si mesmo e implacável tormento.

Figura 14 – PETER BRUEGHEL - Inveja (1557).

GULA

Ebrietas est vitanda, ingluviesque ciborum.

uma figura feminina gorda com roupas de burguesa flamenga toma vinho de um jarro um monstro encapotado aguarda impaciente com um copo na mão a mulher está montada em um porco sinistro que tem orelhas e patas de trás semelhantes a um macaco outros hóspedes empanturram seus intestinos na mesa duas mulheres gordas nuas bebem vinho, encorajadas por parceiros de bebedeira monstruosos a barriga da mulher nua é tão grande que ela parece grávida um ser humano está vomitando sobre a ponte enquanto um demônio com bico segura sua cabeça o vomito cai na água para horror de outro ser humano imerso na corrente em um canto escuro embaixo da ponte a parte de cima de uma face aparece na corrente poluída equilibrando um ovo na cabeça um monstro engatinha na ribanceira logo à direita parece haver uma cabeça enorme suspensa apenas pelos braços que equilibra uma tigela com uma colher acima de seu chapéu do lado direito mais abaixo aparece um comedor de peixes deitado sua cintura parece cortada e costurada próximo ao rabo do peixe monstruoso um cão endiabrado pula para alcançar comida e bebida numa travessa nas costas de um demônio gordo vestido como açougueiro o interior de uma tenda é ocupado por um enorme barril de vinho um monstro gordo utiliza seu cântaro e copo para beber tão rápido quanto pode acima da tenda ergue-se uma árvore morta uma gaita de fole está pendurada no tronco com uma bolsa que parece bem gorda uma gaiola pende de um galho criaturas parecendo pássaros estão ali presas galinhas depenadas parecem penduradas na vara que forma a cabana um gigante com forma humana está preso à esquerda em um edifício do qual sai sua cabeça perfurada por um cabo que carrega rodas com espinhos horror e desespero em seu rosto mais acima à direita uma cabeça humana em forma de moinho de vento um dos olhos parece uma janela com as vidraças quebradas sacos de cereais ou talvez seres humanos ensacados são carregados por uma escada até o solo do moinho de vento que não cessa nunca a mastigação mecânica de seres que parecem humanos em sua boca no topo da cabeça há uma coruja observando tudo na ribanceira um homem gordo demais para caminhar sem ajuda apóia seu abdômen em um carrinho de mão à direita as pernas de um homem parecem se agitar inutilmente em um barril de vinho outros homens estão ajoelhados talvez suplicando para serem poupados das punições à esquerda da ribanceira um fogo aquece um grande caldeirão homens parecem querer alcançá-lo com um barco atrás deles e à esquerda outros homens parecem conduzidos por demônios a uma espécie de fogão na torre onde serão talvez cozidos ou defumados

O relato do atuante Catalunha (2008) nos possibilita elencar os procedimentos empregados à leitura da gravura Gula:

No encontro anterior fomos incumbidos de trazer doces para a atividade planejada para a semana seguinte, em que analisaríamos a gravura GULA. Ao entrarmos na sala de ensaio, nos deparamos com um banquete de guloseimas. Fomos instruídos a apenas observar os vários tipos de comida: chocolate, tortas doces, tortas salgadas, suspiros, refrigerantes, sucos, entre outros.

Durante algum tempo permanecemos contemplando e escolhendo o que mais nos apetecia. Algumas instruções foram dadas: Observem de perto! Agora, de longe! Sintam o cheiro dos alimentos! Que som você sente vontade de emitir? Agora escolha apenas um doce ou salgado e comam! Após todos terem ingerido a guloseima escolhida, a última instrução foi dada: Podem comer o que quiserem. O fato da aula ter início às sete e meia da manhã, fez com que muitos não comessem nada antes de ir para a aula, visto que, o café da manhã seria realizado na sala de ensaio

A última instrução resultou em um alvoroço geral em direção à mesa, na ânsia de degustar a guloseima mais saborosa. Alguns satisfeitos, outros empanturrados. A sensação física provocada pelo ato de comer demasiadamente foi utilizada para compreender a ação de alguns dos personagens da gravura, concretizando assim, a proposta do jogo, e proporcionando a experiência de vivenciar fisicamente ao menos um dos vícios.

O primeiro jogo proposto após a leitura da imagem consistia em um “jogo dos sete erros”. Cada um dos grupos recebeu versões da gravura, uma delas era uma impressão fiel da imagem, a outra apresentava modificações. Após compararmos as duas encontramos cerca de 21 diferenças. A atividade de buscar imperfeições na obra possibilitou ao grupo examinar minuciosamente os detalhes da gravura.

O salivar característico do famélico diante de um alimento e a voracidade da degustação – sensação distinta, mas diretamente relacionadas à gula – serviram de laboratório para a construção gestual do vício em questão. A segunda atividade proposta consistiu na reconstrução gestual da experiência física vivenciada. Um a um dos atores criou um gesto e mantinha a ação imóvel. A plateia faz a leitura da cena e relacionava com as ações presentes na gravura.

Esse relato reforça, mais uma vez, a aproximação dos atuantes com o universo bruegheliano por intermédio da *fisicalização* das emoções. Nos jogos finais, depois de uma série de *jogos de observação*, os leitores são desafiados a encontrar um gesto que possibilite ler a emoção sentida no banquete de

guloseimas e, concomitantemente, relacioná-lo com o universo da gravura. Nesse sentido, os atuantes lidaram com as diferenças sensoriais que estão manifestadas em seu corpo. Puderam também perceber que a construção dos gestos está atrelada à construção estética – como representar o salivar e a voracidade da degustação? Com base no *banquete de guloseimas*, como destaca Catalunha, o grupo pode *fisicalizar*, ao menos uma vez, um dos vícios. Mas seriam vícios ou pecados?

Pecado: transgressão consciente e voluntária da lei divina. Falta contra quaisquer regras e normas da Igreja. Pecado original: pecado herdado que deu origem a todos os outros pecados. Baseia-se na doutrina de São Paulo, segundo a qual, quando Adão desobedeceu a Deus, a humanidade inteira caiu com ele. **Vício:** defeito que torna algo ou alguém inadequado a determinado fim; imperfeição, deformidade. Tendência para determinado hábito prejudicial. Vício da gula: beber, comer, fumar, roer sem medida, descontroladamente. A visão psicanalítica associa à disfunção da fase anal (ISMÁLIA FERRAZ, 2008).

Segundo Koudela (2008c), a diferença de terminologia implica, também, as várias leituras das gravuras ao longo do tempo. Dados históricos nos indicam que na Idade Média os vícios capitais eram concebidos como antíteses das sete virtudes. Brueghel produziu além de uma série de gravuras *As Sete Virtudes Capitais*.

Mais do que fazer julgamentos sobre pecados individuais, Brueghel está preocupado em descrever vícios. Prefiro a denominação **Sete vícios capitais** exatamente para sublinhar que os maus hábitos não são aí concebidos pelo desenhista flamenco como atos isolados transgressores de leis morais, mas sim como intrínsecas ao ser humano. A cena destes vícios se passa na alma da humanidade. Ela não se passa na alma de um só homem (KOLUDELA, 2008c) .

Nas gravuras, ressalta Koudela, os monstros e ações diabólicas aparecem entidades surrealistas. Brueghel não reproduz o Inferno cristão. Os seres com características demoníacas são alegorias que indicam que os vícios são como os instintos e, por isso, não é possível erradicá-los da vida humana.

[...] *os vícios são cenas da ruína dos homens ainda em vida. O vício leva à decadência física e espiritual. Aderir ao vício equivale a tornar-se vítima. A vida viciada é em si mesma infernal* (KOUDELA, 2008c).

Nas obras de Brueghel a estilização do grotesco conduz ao cômico e, ao mesmo tempo, paralisa a recepção do espectador. Koudela localiza nessa afirmação a impossibilidade do observador da obra rir ou chorar impunemente: [...] *este perpétuo movimento de inversão das expectativas provoca a contradição*. E é esta contradição permanente nas gravuras que instaura a estranheza no leitor.

Há frequentemente nas gravuras de Brueghel transformação do homem em animal e vice-versa. Muitos deles são composições horrendas, impossibilidades anatômicas combinando elementos humanos e animais - aves, peixes e répteis. A bestialidade da natureza humana e a humanidade dos animais provocam um estranhamento frente às cenas (KOUDELA, 2008c).

Figura 15 – Detalhe da gravura Soberba. Peter Brueghel (1557).

INVIDIA HORRENDVM MONSTRVM, SEVISSIMA PESTIS.
 Een onsterffelycke doot es nijt / en vrede pesten Een beest die haer seluen eet / met valschen moleste

Inveja, é um monstro que devora a si mesmo e implacável tormento.
 Figura 16 – PETER BRUEGHEL - Inveja (1557).

INVIDIA*Invidia horrendum monstrum, solvissima pestis.*

aos pés da figura feminina um peru atrás dela dois porcos brigam por um osso um demônio suspende uma coroa sobre sua cabeça à direita do interior imundo de uma árvore sagrada espia um monstro carregando um fuso as folhas que crescem na árvore parecem penas de pavão à esquerda um monstro com grandes chifres e asas assedia uma mulher nua com uma maçã à direita há uma sapataria de quinhentos anos o comerciante com rosto escondido calça um sapato pequeno demais nos grandes pés de um freguês que está sendo preso por um monstro outros fregueses aguardam para pegar o melhor calçado acima do topo de um porta-moedas quebrado as pernas de um gigante se debatem no ar uma das pernas que parece perfurada por uma flecha está calçada com uma grande bota com esporas a outra que parece ter apenas meias está presa por um laço um arqueiro transpassa a sua arma através do buraco de um porta-moedas à frente à esquerda uma velha mulher triste que não está dentro de um sapato mas talvez de um cesto vende sapatos há um sapato sobre a sua cabeça nenhum freguês aparece ainda mais para a esquerda um monstro com cabeça de dragão asas e patas da frente parece prestes a devorar um sapato uma flecha atravessa suas narinas mais atrás um demônio contorcido examina o seu ânus um barco navega no rio parece carregar um fardo com estranhas monstruosidades um macaco alado evacua no rio o rosto agonizante de um homem parece moldado na proa de um barco no qual há uma bandeja guardanapos e uma maçã parece haver pássaros em um galho desfolhado e um pássaro que parece estar sobre um joelho do qual não se vêem os membros talvez este homem tenha devorado a si mesmo uma criatura nua arrastando-se no chão segura seu coração nas mãos e dele come gosta dele porque é amargo e porque é seu coração um demônio fantasmagórico ergue a mão em cumprimento outro barco mais adiante parece estar à deriva derrubando seus passageiros nas águas do outro lado da ponte passa uma procissão funerária com monges cobertos que parecem se dirigir à capela cujos sinos estão batendo perto do final da ponte aparece o rosto de uma casa com uma boca do inferno na qual se avistam multidões de homens que estão sendo vigiadas por um demônio semelhante a um pássaro ou a um crocodilo um demônio com um longo rabo parece carregar uma mulher nua pela escada até a boca do inferno de onde sai fumaça que parece passar pelo lábio superior em direção aos olhos este estranho inferno parece ter uma capela no seu interior no lado oposto da ponte há um forte que dá para a água mais distante uma torre em construção mais distante ainda uma igreja em chamas e também à direita à mesma distancia há mais uma torre em chamas à esquerda em cima uma figura que parece um espantalho sobre uma estaca uma chaminé invertida sobre sua cabeça seu focinho parece uma garrafa ou frasco do qual talvez saia um poleiro para um casal de pássaros seu corpo parece uma colméia

A **Inveja** (*Invidia*) foi a quinta gravura a ser lida. Repetiram-se, nessa leitura, os procedimentos anteriores, enfatizando a leitura *histórico-alegórica*. Para tanto, o inventário da gravura ficou circunscrito ao levantamento dos objetos que se repetem na gravura e suas significações históricas. A seguinte questão norteou essa leitura: quais são os objetos que se repetem na gravura?

Diante dessa indagação, o grupo percebeu que o sapato era um elemento que se repetia por toda obra, em diversas representações. Esse elemento intrigou o grupo. Por que o sapato na gravura da Inveja?

Catalunha, em seu protocolo, descreve as descobertas do grupo:

Partimos para uma análise mais profunda dos significados, em um dicionário de símbolo, dos elementos presentes na obra, o sapato nos chamou a atenção. Ao ler a imagem percebemos diversas cenas com o sapato. Algumas pessoas calçavam e outras guardavam para calçá-los. Notamos também que havia uma sapataria. Foi então que descobrimos o sapato como representação da posse, de diferenciação social. No dicionário de símbolos o sapato aparece como símbolo do direito de propriedade, neste caso, posse de terras (ROBSON CATALUNHA, 2008).

Isso posto, os atuantes perceberam que os sapatos eram elementos complementares da Senhora Inveja. Nessa gravura, assim como nas outras, os objetos, os elementais, as figuras humanas, as construções arquitetônicas, além de comporem o universo de um determinado vício com suas múltiplas variações, carregam consigo uma série de informações históricas. Estas informações históricas nos remete aos mitos, às figuras lendárias, ao imaginário popular da Idade Média. Cada detalhe na verdade é um arquétipo que está interligado à evolução social humana. Animais que têm

correspondência com as virtudes ou com os vícios dos homens, levaram-nos a estabelecer relações entre o humano e o reino animal. Temos assim, paisagens terrificantes, construções arquitetônicas que assumem aparências humanas, conduzem-nos ao mundo fantástico dos homens dessa época. Destaca-se que os Elementais nos encaminham a forma tosca, inacabada, do homem rude medieval. O leitor da obra está diante de uma série de recortes da sociedade, que foram colados, estrategicamente, no espaço com o objetivo de chamar a atenção para multiplicidade de fatos que se justapõem e compõem a vida humana.

Corporificar o gesto e o movimento da Sra. Inveja foi de grande dificuldade. Ainda persistia um problema: como construir o gesto da inveja? Ele era sutil, às vezes, parecia-se com o mesmo olhar da gula. O desejo da Inveja parecia ser mais terrível, ela não queria só algo para si, ela também queria destruir quem possui o que ela queria. Só pensar no desejo de ter algo não era suficiente. Ela ficou vazia. A leitura não ficava clara para a plateia. Era preciso encontrar o gesto da Sra. Inveja. Quando a Ingrid e o Joaquim pediram para eu simplesmente copiar a figura do quadro, isto me aliviou por demais. Percebi que estava mais preocupada com que ela estava sentindo, do que com a representação deste sentimento. Quando me foi dada a instrução para que eu simplesmente espelhasse as atitudes que estavam na imagem e dirigisse meu olhar para alguém da plateia, tudo mudou. Surgiu a Sra. Inveja! (VANESSA SOARES, 2008).

Brueghel é assim: fala direto com quem vê. Como disse Brecht: “a elegância de um movimento e a graça de uma determinada disposição coreográfica são, já em si, efeitos de distanciamento, e a invenção pantomímica é um precioso auxiliar da fábula” (Pequeno Organon). Foi revelador o olhar da senhora Inveja. Pensando em máscaras, linguagem a ser explorada na montagem, obtemos elaborados *gestus* e movimentos. Uma coreografia, uma atitude capaz de exteriorizar a intenção proposta pelo ator/personagem. A máscara sintetiza o homem, a relação do ator com a máscara é uma metamorfose. A Vanessa fez isso só com o corpo (ELIANE RIBEIRO, 2008)

Na sequência, temos outra gravura de Peter Brueghel, o Velho e o texto descritivo de Koudela:

A face fica inchada de ira e as veias crescem negras de sangue.

Figura 17 – PETER BRUEGHEL - IRA (1557).

IRA

Ora tument ira nigrescunt sanguine venae.

armada com uma espada em uma das mãos uma tocha na outra e uma flecha fincada no cérebro a figura feminina parece sair apressada de sua tenda de guerra seguida por uma tropa de choque de monstros seu animal de estimação um urso raivoso ataca a perna de uma vitima humana caída e machucada soldados gêmeos sem rosto bramem uma faca gigantesca que perpassa várias vitimas nuas aterrorizadas outra vitima à esquerda parece defender-se desesperada esperando o golpe do taco cravado que está sendo bramido por um monstro com uma boca enorme uma vitima humana amarrada parece estar sendo assada sobre um fogareiro dentro de uma árvore sagrada seu carrasco com focinho de lobo açoita a vitima que parece girar no espeto na tenda de guerra um casal parece estar sendo cozido na panela e no fundo à esquerda uma cidade com torres está em chamas uma mulher feia e gigantesca com uma faca nos dentes o braço direito em uma tipóia o esquerdo segurando um frasco o chapéu com um galho seco como ornamento está agachada sobre um barril dentro do qual parece haver bandidos perigosos seus punhais são agitados em uma batalha de vida ou morte um arauto sopra uma longa trombeta de alarme a árvore sagrada atrás do gigante parece ter um ninho de galhos secos nos quais parece haver um ovo um homem badala o sino e um peixe está pendurado pelas guelras na casa na árvore mais à esquerda

A sexta leitura coube a gravura da **Ira** (*Ira*). Em continuidade ao processo anterior, a leitura dessa imagem se deteve no levantamento dos dados históricos dos objetos que, além da alegoria feminina da Senhora Ira, representam também o vício. Nesse sentido, durante o processo de descrição, as inúmeras representações de facas chamaram a atenção dos atuantes pelas suas dimensões e variações de modelos. Durante a leitura, duas questões foram fundamentais para a etapa posterior, que consistiu na construção de ***tableaux vivants***. As questões foram as seguintes: a imagem de Bruegel pode ser recortada? Se pudéssemos ouvir as figuras representadas na imagem, que som ouviria?

O conceito de *tableau Vivant* propõe a desdramatização, a não representação em cena, um estado a ser visualizado, uma ação constante e ininterrupta. O caminho não é um teatro dramático e sim buscar a configuração e um gesto que remeta a uma ideia, uma descrição cuidadosa da fisicalização de cada vício (EDILAINE FARIAS, 2008).

Pra mim a gravura da Ira é mais linda plasticamente. As figuras parecem que vão a qualquer momento saltar da tela. A imagem grita! Ouço urros, gritos de socorro! A expressão maior é de força. Representar a Ira exige dos corpos dos atores muito tônus. A faca está representada de maneira enfática (RODRIGO CINTRA, 2008).

A leitura histórico-alegórica conduziu o grupo para a investigação do significado da faca e a relação com o vício da Ira. Os atuantes constataram que a faca, na sua evolução simbólica, nem sempre esteve associada à ideia de execução judiciária, mas também de morte, vingança, sacrifício. Nessa leitura, acentua-se a vocação alegórica de Bruegel. Para representar a Ira, ele redimensiona

os objetos e as figuras no espaço. No centro, há uma figura imensa que se sobrepõe à alegoria da Senhora Ira. Todos estão na eminência de serem banidos da imagem, ou por facas que parecem que vão atravessar a gravura e todos que estão a sua frente, ou por objetos e figuras gigantes. As soluções plásticas encontradas por Brueghel, nessa gravura e em outras, instalam o que nós poderíamos chamar de *além trama*. O espectador se vê diante de diversos *jogos de miradas*, que revelam haver dois caminhos: um referente ao olhar que observa a gravura e descobre as suas tramas imagéticas. Outro voltado para as entranhas do trabalho, que se abre para o além do visível. As obras de Brueghel requerem do observador todas as suas percepções sensoriais.

A leitura da imagem pelo espectador: [...] a proximidade evidencia algumas figuras e escondem outras. A distância nos cobra todas as atenções. É o corpo todo funcionando, mente e sensações sensoriais juntos. A imagem estabelece ação e reação. Tudo precisa ser significado. Nada é dado de graça. É preciso dispor as sucessões de quadros ao exame dos nossos olhos (EDILAINE FARIAS, 2008).

Após a leitura descritiva, envolvendo os procedimentos de decifração da imagem e o texto de Koudela, os atuentes foram instruídos para escolherem uma das cenas da gravura. Em seguida, deveriam espelhar a cena escolhida, representada na imagem. Na verdade, tratava-se de um fragmento do quadro. Após a construção corporal da cena escolhida, o grupo deveria buscar sons, preferencialmente, em forma de *blablação* que pudessem ser relacionados com as ações das personagens da imagem. Por último, com base numa instrução, a imagem congelada deveria se movimentar e, ao mesmo tempo, produzir os sons. Em pouco tempo, tivemos vários fragmentos da gravura em ação. Eram ***tableaux vivants*** que saltavam da imagem e ganhavam vida no palco.

Surgem, aí, as pistas para a transposição do trabalho realizado até o momento para o palco.

De acordo com a imagem, tínhamos que fazer os movimentos rítmicos da figuras, ora éramos rápidos, ora lentos, ficou ótimo o contraste, parecíamos bonecos que foram animados (sabe aqueles bonecos que damos corda e eles saem andando?). Apesar de estarmos nos passos iniciais da montagem, podemos dizer que já entramos na fase de construção das cenas. É preciso ainda muitas coisas, devemos saber como montaremos a imagem, o que vamos selecionar ou se vamos representar todas as figuras, todas as ações. Talvez seja preciso encontrar o que é mais significativo na imagem (MARCELO PLÁCIDO, 2008).

O gesto foi ganhando um ritmo acelerado, ocorreu uma transformação que deu uma maior veracidade para aquela loucura toda. A ação se tornou frenética, compulsiva e a cena ganhou uma outra amplitude. Ao poucos o ritmos foi desacelerando, até ficar numa lentidão exagerada e mais grotesco ficou (ELIANE RIBEIRO, 2008).

A última sessão de leitura de imagem foi reservada à **Soberba** (*Svperbia*). Após seis encontros, cada um deles com duração média de três horas de efetivo trabalho, cada dia voltado para um vício, chegamos ao sétimo encontro. A leitura da Soberba foi norteadas pelas seguintes questões: o que essa imagem tem de peculiar e de semelhante com as outras gravuras? A palavra escrita abaixo da Senhora Soberba cumpre qual papel nessa gravura e nas outras?

O soberbo não ama os deuses, nem por eles é amado.
 Figura 18 – PETER BRUEGHEL – Soberba (1557).

SUPERBIA*Nemo svperbvz amat superos. nec amatvr ab illis.*

uma dama real vestida ricamente com roupas da corte, olha para o mundo com o nariz empinado enquanto admira sua imagem no espelho ao seu lado um pavão ostentando as penas da cauda o espelho de adoração da mulher tem eco num monstro aristocrata com cabeça patas da frente e rabo de peixe com penas de pavão que admira a si mesmo em um espelho suspenso por uma criada freira o cadeado que atravessa seus lábios indica silêncio forçado e o gesto da freira aponta para os fanfarrões de grandes bocas que ensurdecem um ser humano trajando um capuz semelhante ao dos bobos da corte uma ave horrenda se contorce para melhor admirar o seu anus em um espelho uma flecha penetra profundamente as suas costas seres humanos com figurinos de pastores ou freires escoltam uma menina nua aterrorizada um demônio com asas carrega um escudo no qual há uma inscrição com um símbolo talvez de uma tesoura na casa de beleza de quinhentos anos uma mulher é ensaboada por um demônio com cara de lobo que equilibra um vaso na cabeça um barbeiro derrama lodo no cabelo do freguês acima da porta um homem nu agachado evacuando numa panela que escorre sobre uma peça musical no telhado perto dali há um bandolim pendurado instrumentos e musica serviam para divertir os fregueses que esperavam pela sua vez nas barbearias daquele tempo o telhado exhibe a licença do barbeiro para cortar cabelo e praticar cirurgia um morteiro e um pilão mostram que o barbeiro também prescreve drogas estruturas estranhas com rostos humanóides estão espalhadas no fundo no centro no alto há uma estrutura estranha parecendo um navio repleto de vítimas nuas vigiadas por um demônio com um elmo cravejado que cobre sua cabeça uma árvore cresce nesse arco em seu topo vemos um ovo quebrado dentro do qual seres humanos estão amontoados abaixo da árvore há uma boca do inferno que parece talvez feita de asas e homens nus se agacham para nela entrar logo à esquerda uma árvore parece crescer através de outra estrutura ornada decorada com espelhos fumaça sai de buracos no teto abaixo há um regato em seus barrancos dois homens parecem estar sentados um deles cai para trás um monstro semelhante a um urso está montado em um cavalo e seu parceiro nu está montado atrás no fundo da corrente portas de ferro estão sendo erguidas no portão do castelo encimado por um chapéu uma multidão de pecadores nus parece prosseguir com dificuldade sendo coberta pelas águas o chapéu no topo está inclinado pássaros espiam através da abertura uma casca de ovo quebrada está inflamada e solta fumaça parece haver uma igreja em torno dessa fortaleza com uma boca de forno em forma de grinalda um monstro está devorando uma vítima nua seu chapéu quádruplo parece feito de um amontoado de colméias um mastro se projeta amarrado através de cordas no solo duas figuras caem de cabeça para baixo no lago à direita elas parecem sapos um deles cai da altura dos penhascos atrás do lago nas rochas figuras estão reunidas no escuro talvez esperando para atravessar a água ou talvez para mergulhar

Cada vez mais percebo que as gravuras estão cheias de alegorias. Embaixo de cada Senhora tem uma palavra, transformando a imagem num emblema do vício. Se recortarmos só esse pedaço, teremos a síntese do vício. Acredito que a Senhoras que representam o vício é o centro nevrálgico das gravuras (EDILAINE FARIA, 2008).

Catalunha (2008) destaca em seu protocolo que ao observar a última imagem, o grupo refletiu sobre as alegorias presentes na gravura e, mais uma vez, recorreu ao dicionário de símbolos para interpretar elementos identificados na gravura.

Para os atuantes, chamou atenção a palavra escrita abaixo de cada alegoria. Nas análises dos leitores, essa palavra assumia o caráter de legenda com o mesmo propósito da frase em latim embaixo de cada gravura, ou seja, com fins didáticos. A intenção didática de Brueghel fica reforçada nestas nomeações.

Talvez ele, o Velho não quisesse ensinar nada, talvez o que ele queria era apenas falar do que via, mas que as palavras jamais dariam conta, de que um texto jamais conseguiria dizer o que transpassava e cortava sua cabeça feito um punhal, uma sensação de descobrimento das coisas, como no mito da caverna de Platão, em que não adianta falar porque ninguém iria ouvir, então, ele deu vida a estes seres, ele gravou na superfície do metal, agora corroído por suas ideias, formas, deixando para o mundo, silenciosamente, para que cada ser pudesse fruir como quisesse, no contexto de sua cultura, de seus medos e questionamentos (IVANISE CARLO, 2008).

Nesse protocolo, o sentido histórico e artístico das gravuras foi destacado por Ivanise. Algo fundamental para o exercício da compreensão da linguagem gestual, do *estranhamento* e a clareza de que as gravuras se configuravam como *modelo de ação* para as discussões acerca do caráter do vício no mundo e da condução do trabalho de montagem teatral.

Outro ponto de destaque na leitura foram os espelhos. Ele está nas mãos da Senhora Soberba, junto às figuras elementais e ornando algumas construções.

[...] Segundo o dicionário de símbolos o espelho reflete a verdade, a sinceridade, conteúdo do coração e da consciência. [...] Embora sua significação profunda seja outra, o espelho é do mesmo modo relacionado, na tradição nipônica com a revelação da verdade e não menos com a pureza. Associamos tal significação ao vício em questão: soberba. O soberbo tem como preocupação fundamental sua imagem, nesse sentido, a aparência é a essência, nem sempre estão relacionadas, podendo o indivíduo aparentar ser aquilo que não é (ROBSON CATALUNHA, 2008).

Os leitores, a essa altura do trabalho, já estavam impregnados dos efeitos visuais das gravuras, mas nem por isso a leitura da Soberba tornou-se menos intensa. Aliás, essa é outra característica das obras de Brueghel, sempre há algo a se descobrir. Olha-se, olha-se mais uma vez e a sensação é de que ainda não se viu tudo. A ausência de uma perspectiva linear, como já foi ressaltada, os jogos de sobreposições e a riqueza de detalhes que são colocadas em cada figura, conduzem o espectador ao trabalho incansável de descobertas. A *ação projetiva* do espectador sobre a imagem está centralizada nessas descobertas; a do artista, na capacidade de criar uma dinâmica que exige um olhar em constante movimento. Cada vez que se detém num detalhe, este acaba por conduzir o leitor para outro elemento e assim por diante. Os fragmentos não estão soltos no espaço da obra. Eles constituem a unidade mínima do tema representado, estão interligados, criando uma unidade. As imagens de Brueghel podem ser relacionadas com as *imagens dialéticas* de Walter Benjamin, porque, segundo ele, as *imagens dialéticas* são

obras que trazem a marca do tempo em que elas nasceram e são capazes também de ensinar algo no tempo em que elas são reveladas. Ou seja, são imagens históricas que possibilitam ao seu leitor compreender o presente, com vistas ao passado e com uma forte projeção para o futuro. Para Benjamin, o verdadeiro lugar de atuação do intelectual é no *espaço imagético*.

As gravuras de Brueghel produzem uma dupla temporalidade: uma volta ao contexto histórico da obra e outra pode ser contextualizada em todos os tempos, nos quais os embates humanos ainda se fazem presentes. Como alegorista, ele possui a potência de um discóbolo, com capacidade de arremessar o espectador para além da imagem, utilizando-se para isso da mescla de linguagens, materiais e técnicas. As obras do artista são citações históricas, formalizadas por intermédio da apropriação, da duplicação, da justaposição e da junção de imagens. A sua poética avança em direção ao espectador invade seu espaço de percepção. As obras de Brueghel rompem com suas superfícies e engendram discursos imagéticos.

CAPÍTULO 3

**A
ENCENAÇÃO
CONTEMPORÂNEA
COMO
PRÁTICA
PEDAGÓGICA:**

**PROCESSOS
DIDÁTICOS
E
ESTÉTICOS
APLICADOS
AO
ESPETÁCULO
CHAMAS NA PENUGEM**

Nesse sentido, os processos de aprendizagens artísticas estão voltados aos procedimentos didáticos utilizados no desenvolvimento do trabalho cênico, nas opções estéticas e nos levantamentos bibliográficos que definem o arcabouço teórico da encenação. Nesse trabalho, a formação de professores de Teatro e a formação artística são indissociáveis. Assim sendo, essa maneira de encaminhar o processo de ensino e aprendizagem teatral ganha destaque em práticas pedagógicas, fundadas em princípios que envolvem a *Pedagogia do Teatro*.

O termo *Pedagogia do Teatro*, no Brasil, é cunhado por Koudela, no livro Brecht: um jogo de aprendizagem (1991) e está atrelado às análises da autora sobre o caráter da *peça didática*.

Koudela (1991) afirma que por se tratar de um teatro que recorre diretamente a procedimentos didático-pedagógicos, a *peça didática* desempenha um papel importante no processo de democratização da arte. Na sua visão, trata-se de uma proposta de educação alternativa e possibilita inúmeros desdobramentos teóricos que contribuem para o esclarecimento de questões ligadas a uma pedagogia do teatro.

Nesse sentido, o termo busca incorporar as novas dimensões da pesquisa que vem sendo realizada na área do teatro e da educação, com vistas a não romper com essas duas áreas¹⁴. Ao contrário, trata-se de compreender que é

¹⁴ É preciso salientar que a grafia *Teatro/Educação* nos anos setenta, do século XX, passou a ser utilizada como sinônimo de práticas teatrais realizadas nas escolas brasileiras, de educação básica e que, no século XXI, não faz mais sentido tal denominação porque o Teatro na escola vem, cada vez mais, estreitando as suas relações com o teatro de grupo, com propostas artísticas experimentais e com atividades ligadas à ação cultural. O binômio Teatro/Educação acabou por reforçar a ideia de uma

parte inseparável do teatro a ação pedagógica que abrange desde a organização das propostas estéticas de uma encenação até o encaminhamento delas junto aos atuentes. Nessa direção, a Pedagogia do Teatro se inscreve dentro de uma visão mais ampla. Ela não está limitada às condicionantes de conceitos estritos à Pedagogia e à Didática. Suas propostas buscam sedimentar a epistemologia do conhecimento no próprio teatro e nos seus modos de produção e recepção artística.

O termo *Pedagogia do Teatro* é utilizado em diferentes contextos. Para exemplificar, destacamos o nome de Eugenio Barba, em *A Arte Secreta do Ator* (1995). Ele também faz parte de referências relacionados ao contexto alemão a *Theaterpädagogik*¹⁵, cuja denominação confere ao campo teórico-prático do teatro, imbricações com a pedagogia e a educação.

Na formação de professores de Teatro, o termo tem trazido formulações curriculares que abrangem a formação artística e docente de profissionais que irão atuar em diversas áreas da cultura, da arte e da educação, sem criar uma cisão entre o teatro e a pedagogia que envolve o fazer dessa linguagem. Especificamente na Universidade de Sorocaba – UNISO, local onde o projeto foi sediado, as propostas ligadas aos novos paradigmas da Pedagogia do Teatro, vêm oportunizando a construção de propostas artísticas e pedagógicas de valor significativo tanto ao Teatro como para a Educação. Assim, a

educação por intermédio da arte, deixando em segundo plano o ensino e a aprendizagem da linguagem teatral. As propostas lançadas nos documentos governamentais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), após longa luta política de artistas e educadores, passou a enfatizar a ideia de teatro como área de conhecimento.

¹⁵ Na revista especializada *Zeitschrift Für Theater Pädagogik* (*Pedagogia do Teatro*) é possível encontrar artigos com diferentes vertentes e abordagens. Em geral, as publicações alemãs dedicadas à *Pedagogia do Teatro* têm apresentado uma multiplicidade de métodos, formulações teóricas e históricas, apontando para o seu caráter interdisciplinar.

encenação *Chamas na Penugem*, além de se configurar como um *produto* (GAMA, 2002) artístico, que pretende estabelecer diálogos com propostas teatrais contemporâneas, foi também um trabalho que focalizou a formação de professores de teatro em nível universitário. Dentro desse âmbito, defendeu-se a idéia da formação do *artista-docente* (MARQUES, 2001).

O *artista-docente* é aquele que, além de voltar os seus objetivos para a formação dos seus alunos, também está atento a sua formação, tanto artística, como docente. Ele não só sabe ensinar arte como conhece arte e sabe produzi-la.

Torna-se significativo que o *artista-docente* não se esqueça de incorporar à organização do seu trabalho pedagógico em Teatro, princípios que também são elementos constituintes da produção artística isto é: criação, invenção, experimentação, etc. Isso significa pensar não em transmissão de

conteúdos artísticos, mas em proposições capazes de gerar outras criações artísticas, outros olhares sobre a arte. Estabelece-se, dessa maneira, uma rede de conhecimento na área do Teatro, amparada pela habilidade de perceber, conceber e produzir arte. Sabe-se que a rede de conhecimento artístico extrapola para outras áreas do conhecimento humano, pois o Teatro é transdisciplinar pela sua própria natureza.

O *artista-docente* pode organizar suas proposições em oficinas de trabalho, transformando a sala de aula em ateliês de criação, em espaços de discussão

e de fruição estética. Ele deve pensar em propostas que objetivem compreender o processo de aprendizagem artística a partir da relação dialógica entre aluno-professor-obra de arte.

As propostas teatrais, encaminhadas por Ingrid Koudela, na UNISO, têm efetivado esse trabalho, valendo-se da concepção da encenação como prática pedagógica.

Nesse contexto, a encenação como prática pedagógica compreende que o próprio processo de construção de um espetáculo traz caminhos para a aprendizagem artística e a sua práxis, seja em escolas, espaços culturais ou projetos de ação cultural. Assim sendo, não se trata de primeiro pensar numa formação teórica e, posteriormente, na prática artística do aluno universitário, para que possa atuar como artista e/ou docente. Ao contrário, a busca é pela não dissociação entre teoria e a prática, compreendendo-as como partes constituintes da aprendizagem e do ensino do Teatro.

Chamas na Penugem: encenação como prática pedagógica

Devem-se ressaltar que registros teóricos relacionados ao teatro indicam que, no século XIX, há indícios importantes que serão determinantes para o surgimento do conceito de encenação e, por conseguinte, da figura do

encenador. Propostas como as de Wagner, da *Compainha dos Meininger*, com o seu **régisseur**, e de André Antoine demonstram preocupações com as transformações da estética teatral. Roubine (1998) afirma que se convencionou considerar Antoine o primeiro encenador, no sentido moderno atribuído à palavra. Tal afirmação justifica-se pelo fato de que o nome de Antoine constituiu a primeira assinatura que a história do espetáculo teatral registrou. Completa-se a esse dado a busca de Antoine no sentido de sistematizar concepções e teorias acerca da arte da encenação. Contudo, é no século XX, que o termo ganha destaque e o papel do encenador passa a ser fundamental para as rupturas almejadas pelo teatro moderno. Em face disso, o papel do encenador passou a ser percebido como o de um profissional ligado à prática teatral, que engloba princípios teóricos e elementos do espetáculo, interligados com o espaço da cena, com o texto, com o espectador e com o ator.

No teatro moderno, as experiências teatrais tiveram suas inquietações voltadas para o questionamento do espetáculo em palco italiano. Essas inquietações eram transformadas em proposições artísticas que buscavam modificar o espaço interno dos teatros construídos dentro da convenção do palco à italiana, ou descaracterizando a prática teatral tradicional de modo a romper com um ou mais elementos do espetáculo. Na verdade, as preocupações dos encenadores modernos estavam direcionadas às novas relações entre o palco e a platéia.

Já em 1924, Antonin Artaud (1981) aspirava escapar das limitações do palco à italiana e sonhava em abolir o caráter fixo da relação entre o espectador e o espetáculo, tornado-a mais múltipla e fluída. Brecht, sem romper totalmente com a frontalidade do palco à italiana, enfatizará o isolamento das partes que compõem a encenação e que busca disponibilizá-las ao público de forma independente, rompendo com a ideia da quarta parede. Para ele, não se tratava de negar a arquitetura à italiana teatral, mas fazê-la trabalhar no sentido contrário. Ou seja, eliminar as propostas que tinham apenas o objetivo de *alucinar, ou cegar* o público. Brecht diz que o palco e os atores devem deixar de fazer uso da sugestão. Com esse tipo de teatro sugestivo, o público entra em transe e, ao final da apresentação, se a peça for bem-sucedida, constata-se que ninguém aprendeu nada. Para ele, no melhor dos casos, o público guardou lembranças; ou seja, apenas sentiu. Segundo suas propostas, o teatro tem a tarefa de levar o espectador a não perder sua capacidade de julgamento e a plenitude das suas faculdades intelectuais.

A revolução do teatro deve começar pela transformação do palco! [...] Não queremos um público, mas uma comunidade, num espaço unificado. [...] não mais um palco, mas uma tribuna (PISCATOR apud ROUBINE, 1998, p. 93).

Como é possível perceber, as questões que tornaram imprescindíveis a figura do encenador num processo de montagem teatral estão atreladas à necessidade de alterar a relação do público com o teatro. A revolução do teatro moderno está centrada na recepção da obra teatral. Portanto, direcionada ao espectador, o alvo das propostas cênicas modernas. O

trabalho do encenador, dentro dessa perspectiva, passou a conjugar diálogos profícuos com artistas de outras áreas como música, dança, artes visuais e arquitetura. As miscigenações das linguagens artísticas no palco permitiram ao teatro moderno passar de um palco estático, apoiado na interpretação dos atores e num texto, para um *palco cinético*.

Para o cenógrafo inglês Edward Gordon Craig, o *palco cinético* inaugura um novo espaço de representação: o quinto palco. Para Craig os quatro anteriores são: anfiteatro grego, o espaço medieval, os tabladros da *commedia dell'arte* e o palco italiano.

Brecht propõe o termo *arquiteto cênico* para definir o papel artístico do encenador, afirmando que o palco não deve ser imutável aos olhos do *arquiteto cênico*. O verdadeiro encenador, segundo Brecht, cumprirá sua condição de *arquiteto cênico*, se souber construir novos paradigmas à utilização habitual do palco.

Provavelmente, o termo foi cunhado do seu contato com Erwin Piscator, que, por sua vez, realizou vários projetos de cenografia com base em plantas desenhadas pelo arquiteto Walter Gropius.

Não podemos deixar de destacar, mais uma vez, as radicalizações cênicas de Brecht para a *Peça Didática*. Assim, não só se extinguiria a divisão entre atores e espectadores, como ambos ocupariam o mesmo espaço. Todos seriam

participantes de um ato artístico coletivo, abolindo a tradicional divisão entre palco/platéia.

Para Koudela (2008), o trabalho do encenador assume um papel tão preponderante que, no século XX, a história do teatro pode ser lida como a história da encenação. Na sua concepção, o conceito de encenação deve descrever, de um lado a apresentação teatral, como resultado relativamente exato de um processo de ensaio e, de outro, a trajetória que vai do texto escrito (ou a eleição de um tema) até a construção planejada de uma representação cênica.

Ao se pensar na encenação como prática pedagógica, no âmbito da Pedagogia do Teatro, enfatizar-se-á não só este caminho a ser percorrido pelo encenador, como também as decisões e as escolhas didáticas que definem a trajetória do trabalho e suas relações com o grupo de atuantes. Isso significa estar atento tanto à prática teatral como às discussões teóricas que alicerçam tal prática.

Na encenação *Chamas na Penugem*, o papel de Ingrid Koudela, enquanto encenadora, foi consolidado valendo-se do trabalho colaborativo, envolvendo a participação dos alunos do Curso de Licenciatura em Teatro, com habilitação em Arte/Educação, da Universidade de Sorocaba – UNISO, da pesquisadora Tânia Boy e o trabalho de docentes-artistas como Jaime Pinheiro e Roberto Gill. O meu papel, além de pesquisador, também se desenvolveu como diretor de cena, compartilhando com Koudela a coordenação dos componentes curriculares *Atuação e Montagem Teatral*.

O componente *Atuação* visava conceituar e experimentar a atuação teatral, tomando-se por base a metodologia do jogo teatral. Durante as aulas, foram propostos exercícios cênicos que objetivavam a expressão do atuante em cena. As propostas buscavam investigar a relação entre o sujeito atuante e o objeto representado na construção cênica.

[...] apesar de ser uma disciplina que requer finalização dentro de um prazo estipulado, parece ser inerente ao trabalho [...] esse tempo distendido para experimentar [...] diferentes formas de se conceber uma encenação. Acredito ser de grande valia à formação do professor e do artista.

Michel Farah

Figura 19 - Foto de Tânia Boy. Registro da construção de cena, *tableau Vivant* (2008).

Figura 20 - Foto de José Neto. Detalhe do *Quadro da Gula* (2008).

Penso que um processo desse tipo requer reflexão constante, vinculada a uma ação ininterrupta movida pelo binômio teoria-prática (dualidade inseparável). [...] disposição e vontade para discutir os procedimentos, sem isso tem-se uma perda irreparável. [...] uma tendência favorável ao diálogo, e as nossas posições postas de maneira a colaborar na compreensão do que estamos fazendo.

Michel Farah

Já a proposta do componente *Montagem Teatral* era pautada em atividades que propunham aos alunos a experiência da encenação com vistas a objetivos pedagógicos e estéticos.

Em face desses dois componentes, as aulas assumiram o formato de oficinas de teatro e ofereciam aos alunos situações de representação, com base em um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvidos durante os quatro semestres que antecederam a montagem teatral de *Chamas na Penugem*. Assim sendo, o quinto semestre do curso esteve focalizado nos processos de montagem do espetáculo; o sexto, à circulação da encenação em diversos espaços culturais, universitários e educacionais.

Como já foi apresentado, a montagem do espetáculo *Chamas na Penugem* envolveu encaminhamentos didáticos relacionados à *leitura de imagem* do conjunto de sete gravuras de Peter Brueghel, o Velho, concebidas como *modelo de ação*, e sessões de jogos teatrais, compreendidos como habilidade de processo.

FIGURA 21 - Foto de Tânia Boy. Registro do processo com base nas formulações de jogos teatrais como habilidade de processo (2008).

O trabalho colaborativo e os jogos teatrais como habilidade de processo

O processo tem de implodir na pessoa, para que quando for atuar explodir, o corpo todo tem de sentir, dialogar com este sentimento como algo visceral que transborda o ator em um mar de energia que leva o público.

Alexandre Ventrix

Os encaminhamentos didáticos envolvidos na montagem da encenação *Chamas na Penugem* tiveram como perspectiva a produção teatral contemporânea.

Tal perspectiva esteve alicerçada em processos de criação e prática teatral direcionada, especificamente, às encenações determinadas pelo trabalho coletivo, envolvendo idealizações da direção, o trabalho de dramaturgia e a participação direta dos atuentes no processo de criação do espetáculo. É por esse viés que, o termo ator, tradicionalmente empregado ao intérprete, foi substituído pelo o de atuante. Isso se deveu primeiro, ao fato de que todo o trabalho não esteve pautado na idéia da interpretação de um texto, nem tampouco na formulação de personagens dramáticos. Outra justificativa se consolida a partir da ideia de que cada integrante do grupo foi envolvido no processo de construção da obra teatral, exigindo dele uma atitude participativa e criadora durante todo processo de elaboração, criação e formalização da

encenação. Assim, destaca-se a prática teatral desenvolvida por intermédio de metodologias que envolvem um processo colaborativo.

Referindo-se ao exposto anteriormente, um processo colaborativo consiste numa maneira de organizar a criação teatral tomando-se por base a autonomia de cada um dos elementos cênicos envolvidos numa encenação e também a interrelação existente entre eles. Segundo Araujo (2002), o processo colaborativo propõe uma ação criadora em que todos os integrantes, com base em funções artísticas específicas, possuem o mesmo espaço de proposição, não havendo hierarquias rígidas e a produção da obra é fruto da autoria de todos os envolvidos no trabalho. Diante disso, o processo colaborativo se constitui numa organização de múltiplas tarefas, na qual cada uma delas é assumida por um integrante do grupo. Os resultados do trabalho desenvolvidos em cada uma dessas tarefas serão determinantes para a construção do texto espetacular. Ao mesmo tempo em que o texto espetacular surge do processo colaborativo, sendo fruto do resultado do esforço artístico de vários atuantes, ele apresenta também as autorias individuais, o que imprime ao trabalho o sentido de pluralidade.

Assim sendo, Rosyane Trotta (2007) nos apresenta características singulares presentes num processo colaborativo, que possibilitam elucidar os princípios que envolvem tal processo. O primeiro deles se refere ao texto. Num processo colaborativo, o texto não existe antes do processo de construção da cena. Ele surge do próprio envolvimento dos atuantes com o trabalho e dos conteúdos que vão sendo trazidos à tona, oriundos de pesquisas teóricas e/ou de processos de jogos e improvisação teatral. Outro elemento importante já

mentionado, é que os atores participam de toda construção e criação do espetáculo. Destaca-se, aqui, a presença do dramaturgo no processo de criação e o seu trabalho está apoiado e atrelado às propostas cênicas da direção e dos materiais levantados pelos atuantes. Num processo colaborativo, outro aspecto importante é que o *ponto zero* para as experimentações e a criação da dramaturgia começa com o projeto apresentado pelo encenador. As escolhas ligadas à dramaturgia cabem ao autor dela e ao diretor e também sob a responsabilidade de ambos, a forma como se deve operar o processo de construção do trabalho cênico. Para finalizar, o grupo se organiza com base nas habilidades artísticas e nas afinidades de cada integrante com as atividades que surgem durante o trabalho de construção da encenação e cabe ao encenador, a definição de quem ocupará determinada função.

Em face disso, no processo colaborativo de *Chamas na Penugem*, o texto dramático foi substituído pelo conjunto de sete gravuras – *Os setes Vícios Capitais* - e a dramaturgia do espetáculo ficou a cargo de Koudela que, como já vimos, foi estruturada, conjuntamente, com trabalho de *leitura de imagem*. Mais à frente, aprofundaremos as discussões acerca da qualidade teatral do texto, mas de antemão podemos afirmar que além do aporte dado ao processo de *leitura de imagem*, ele foi de fundamental importância no processo de criação das cenas, instaurando inclusive, no grupo, discussões sobre a dramaturgia do espetáculo e suas imbricações com o teatro contemporâneo.

A recepção do texto gerou divergências de opinião entre os atuantes, o estranhamento partiu do fato de a descrição das gravuras, que, num primeiro momento seria instaurada somente através da ação cênica em forma de *tableau Vivant*, seria, agora, narrado em voz *off*,

simultaneamente com a cena. Apesar de sabermos, desde o início, que nossa montagem deveria percorrer os caminhos do teatro contemporâneo, muitos dos atuentes não concordavam com a opção da direção em utilizar o texto da descrição de imagens, como dramaturgia (ROBSON CATALUNHA, 2008).

Como Catalunha afirma, apesar das buscas em torno de um teatro contemporâneo, os atuentes refutavam a ideia de não ter um texto para dizer e discutiam a proposta de vê-lo transformado em uma narrativa descritiva. Toda essa celeuma trouxe a possibilidade do grupo discutir a função da dramaturgia no teatro, entender quais rupturas o teatro contemporâneo efetivou na estrutura de um texto dramático e afinar, juntamente com a direção, quais seriam as propostas estéticas do espetáculo.

Outro trecho do protocolo de Catalunha, elucida a trajetória prática e teórica do grupo:

A importância de perspectivar no teatro, em especial o dito pós-dramático, do qual estamos diretamente envolvidos, como uma arte ligada às várias formas de compreensão por parte do espectador, nos apresenta um infinito de possibilidades. Como afirmou Ingrid, contar uma história com começo, meio e fim é campo da teledramaturgia ou do teatro dramático, dos quais, ao que nos parece, não nos interessa (ROBSON CATALUNHA, 2008).

Nesse contexto, o grupo pode perceber melhor que um texto que não apresenta diálogos lógicos, encadeados, mas ações, promoveria um encontro mais polifônico entre a palavra narrada em **off** e o **tableau Vivant** tendo como base as imagens de Brueghel. Nesse processo, percebeu-se, também, que havia um caminho teatral para estender ao público o processo didático desenvolvido durante a *leitura de imagem*. Com essa opção, foi possível

colocar em prática o conceito de se ter um público mais ativo, coprodutor de sentidos.

Tais discussões aproximaram, também, o grupo de teorias teatrais, como destaca Catalunha:

Percebemos as estreitas relações com Heiner Müller. Vimos que o texto tem como referência intertextual com o texto Fenix de Müller (prólogo) e o Anjo da História de Benjamin, citado por Heiner Müller em O Anjo sem Sorte (epílogo). A dramaturgia do *Chamas* pode ser lida em diálogo com *Descrição de Imagem*, texto no qual Müller descreve uma paisagem vista além túmulo [...]. Segundo Ruth Röhl, os critérios que abrangem os níveis de texto, montagem e recepção, radicalizando a desconstrução e o afastamento da dialética do diálogo, valorizam a co-produção do receptor da obra (ROBSON CATALUNHA, 2008).

Com relação à organização dos atuantes para o trabalho de montagem do espetáculo, como prevê a prática do processo colaborativo, os 34 participantes do experimento foram divididos em sete grupos de trabalho, que, além de ficarem encarregados por uma das gravuras, receberam a incumbência de se responsabilizar por uma das áreas envolvidas na estruturação e criação da montagem: corpo; animação teatral; música e sonoplastia; produção – figurinos e cenário; texto espetacular; produção – programas e viabilizações orçamentárias; luz e documentação do trabalho. Este último item foi assumido por mim, cuja tarefa se concentrou no recolhimento dos protocolos¹⁶ de trabalho, produzidos pelos atuantes. Essa atribuição foi também compartilhada com a pesquisadora Tânia Boy, que fez o registro fotográfico do processo.

¹⁶ O protocolo se apresenta como um campo propício à análise do processo. Isso se deve as suas características de registro e de reflexão. Ao longo desses anos, Koudela tem trabalho com esse recurso. Em seus livros *Brecht – um jogo de aprendizagem* e *Texto e Jogo* (vide bibliografia) temos um estudo minucioso acerca desse instrumento.

Tivemos nessa função mais dois atuantes, Robson Catalunha e Ramon Ayres, que documentaram o trabalho, dando origem a duas produções científicas de conclusão de curso – Licenciatura em Teatro UNISO/2008¹⁷.

Vale destacar que os protocolos foram de extrema importância para a discussão, avaliação e o acompanhamento do trabalho em grupo. Por intermédio deles, os atuantes puderam discordar, expressar suas descobertas e levantar questões referentes à prática e à teoria teatral.

Robson Catalunha, no seu Trabalho de Conclusão de Curso, escreve o seguinte:

Minutar o registro de um processo de montagem de um espetáculo pode dar-se de inúmeras formas, alguns grupos de teatro profissionais (Grupo XIX de Teatro, Oi Nós Aqui traveis, Cia livre e o Grupo Vertigem) chegam a publicar seus processos. [...] No nosso processo, o protocolo ofereceu condições para que os indivíduos deixassem de ser um mero títere nas mãos do diretor, ou professor, para refletir e manifestar seus questionamentos e opiniões, contribuindo ativamente no processo. Assim, nos primeiros minutos dos encontros, às terças-feiras, a leitura dos protocolos era feita, antes de qualquer atividade do dia. Eram reservados quinze minutos para a leitura aleatória, sem interrupção, após esse período, abria-se para discussão, sendo que o enfoque cabia aos procedimentos instaurados no encontro da semana anterior. A leitura dos escritos no porvir trouxe à memória momentos ímpares e se configurou também em espaços significativos de aprendizagem teatral (CATALUNHA, 2008, p.p. 12-13).

Dentro ainda das perspectivas do processo colaborativo, pode-se destacar dois princípios defendidos por Viola Spolin e que trazem contribuições singulares quando se pensa nesse trabalho no âmbito da Pedagogia do Teatro. O primeiro

¹⁷ Robson Catalunha – *O processo de criação do espetáculo Chamas na Penugem* e Ramon Ayres - *A instrução no Jogo Teatral no processo de criação da montagem Chamas na Penugem*.

princípio é que todos podem atuar no palco. Trata-se de um princípio simples, porém, altamente revolucionário, pois o que passa a figurar no processo de construção teatral é a disponibilidade de cada um para atuar, ao invés do talento ou chamado dom para o teatro. O outro princípio refere-se à instrução que Spolin dá aos futuros coordenadores de grupo, afirmando que eles devem trabalhar no ponto onde se encontram os jogadores e não onde gostaria que eles estivessem. Isso coloca em destaque a ideia de que o trabalho deve se construir valendo-se da relação dos jogadores com as proposições que lhes são lançadas. Isso tem relevância significativa dentro de um processo colaborativo, pois é possível se efetivar o trabalho de co-criação e coautoria cênica.

Uma característica da professora-encenadora-dramaturga Ingrid Koudela é a abertura para proposições do grupo. Todas as instâncias da criação são divididas por ela com o coletivo. **Apesar** de direcionar a pesquisa no âmbito da metodologia que desenvolve, Ingrid está sempre suscetível a novas sugestões e críticas. Essa sua postura na condução das atividades faz com que os atuantes sintam-se responsáveis e propositores do processo de criação. O humor, a humildade e a generosidade desta artista e pesquisadora fazem dela uma figura cativante, e torna o processo de criação prazeroso e produtivo – *grifo meu* - (ROBSON CATALUNHA, 2008)

O *Apesar* identificado por Catalunha, na verdade, faz parte da sistematização de Jogos Teatrais das atribuições do diretor, assim como no processo colaborativo: propor, encaminhar e coordenar metodologias de trabalho. Há um engano frequente em achar que num processo colaborativo, especialmente no âmbito da *Pedagogia do Teatro*, tudo deve emergir do grupo e o encenador é apenas aquele que recebe esse material e o organiza. Ao contrário, o encenador tem um papel importante na estruturação do trabalho e, como parte

do grupo, deve também encaminhar proposições, fazer escolhas e selecionar o que é pertinente à proposta teatral. Num processo colaborativo, o foco não está nas relações de grupo, nas dinâmicas de convivência, mas no projeto de encenação.

De saída, no desenvolvimento do trabalho o primeiro jogo realizado com o grupo foi o *ponto zero*: dois atuentes, sem que o restante do grupo soubesse, foram instruídos a se dirigirem para o palco e lá deveriam permanecer, sem manifestar nenhum tipo de emoção ou ação. Após algum tempo, eles foram submetidos à análise do restante do grupo, que ocupava o papel de platéia no jogo e assim o jogo se repetiu com outros pares de atuentes. No final, Koudela, a coordenadora do jogo, discutiu com o grupo os inúmeros estados e ações que foram levantados pela platéia.

Logo surgiram muitas questões, tais como o que é natural? O que é ser neutro? Qual é o ponto zero? Será que existe? Entre outras. Não ficou muito claro uma resposta objetiva para todas essas questões, mas as discussões foram mais relevantes do que uma própria resposta. Qualquer movimento que se realize num palco estará comunicando algo, mesmo que o corpo não esteja se movendo para os olhos do espectador. É preciso compreender que o corpo não é uma unidade estática, estável, mas um fluxo consistente de energia. O corpo é um conjunto de células que se multiplicam e outra que falecem ao mesmo tempo, é o estômago digerindo o restante do café da manhã, é uma constante em busca do equilíbrio. Por isso, considerar um ponto neutro, ou natural, é um pouco estranho se destacarmos a transitoriedade de informações ativas no corpo. Ou seja, o corpo já está comunicando por si só (LUIS ESPARRACHIARI, 2008).

O protocolo de Esparranchiari traz duas discussões que permearam todo o processo de montagem. A primeira delas se relaciona com o corpo do jogador, suas condições físicas, estruturais e disponibilidade para a atuação. A segunda

se refere às capacidades expressivas do corpo do atuante. Temos, aí, a dialética entre o corpo-significante e corpo-significado. Essa discussão inicial do grupo foi fundamental para o trabalho sensório-corporal e todas as construções cênicas que envolveram a criação dos ***tableaux Vivants***, da animação dos objetos e das máscaras em cena e do processo de marionetização dos corpos dos atuentes.

Para Peter Brook (2008), o ator precisa estar sempre *esvaziado*, para que fique *aberto* e disponível para expressar uma imagem. Somente o vazio será capaz de levar o atuante à plenitude dos gestos. Diante de um corpo preenchido de marcas, de dados da cultura de massa, esvaziá-lo deve ser a primeira tarefa de um ator para que possa, de fato, vir a representar.

Todo processo de atuação na encenação *Chamas na Penugem* teve como ênfase o corpo. Sem um texto, como já foi citado, exigiu-se a intensificação do trabalho corporal, mais precisamente, a construção estética do gesto. Encontrar novas formas de representação, que não fossem as atuações tradicionais pautadas na relação texto dramático e o ator, trouxeram grandes desafios aos atuentes. Nesse sentido, os Jogos Teatrais tornaram-se o campo propício para se encontrar soluções inusitadas e criativas para os desafios que surgiam tanto no desenvolvimento da atuação, bem como nas construções dos sete quadros que compuseram a encenação.

No sistema de jogos teatrais, proposto por Viola Spolin, tem-se como princípio estabelecer um campo lúdico de investigação e experimentação teatral, dentro do qual o atuante é instruído a solucionar problemas que possam surgir durante o jogo ou no desenrolar da cena. Desde que o jogador respeite as

regras que foram acordadas coletivamente, ele tem liberdade pessoal para propor e inventar as mais inusitadas soluções. Com base na aprendizagem de elementos como o *foco* (entendido como a atenção dirigida e concentrada dos atuentes para a realidade do palco como enquadramento da cena), a *fisicalização* (a ação de dar realidade aos objetos da cena, utilizando o próprio corpo), a *solução de problemas* (como desafio para a busca de novas soluções para as cenas), a relação *palco-platéia* (a compreensão de que esta relação não é uma ameaça para os alunos-atuantes, mas uma forma significativa de compartilhar e construir o trabalho teatral), a *avaliação* (como forma de leitura, compreensão e aprimoramento dos elementos comunicáveis da cena e não como sentido de aprovação ou reprovação) e a *estrutura dramática* (*quem* - personagem, onde – local da ação; *o quê* – a ação, como base estrutural da cena), os atuentes foram capazes de se apropriar do fazer teatral e, conseqüentemente, compreender os processos envolvidos na organização cênica de um espetáculo.

Nos encaminhamentos da encenação *Chamas na penugem*, as oficinas de jogos teatrais tiveram o objetivo de desenvolver habilidades de processo. As sessões de jogos, apoiadas nos fundamentos apresentados anteriormente, buscaram desenvolver habilidades necessárias à atuação. Nesse sentido, as sessões proporcionaram tanto o prazer do jogo, como o desenvolvimento criador, necessários à estruturação da encenação. A encenadora lançava problemas teatrais, referentes à encenação, para que fossem investigados e solucionados pelos atuentes. Esses problemas teatrais abrangiam a representação de figuras alegóricas, a construção de elementais, o uso da linguagem cênica a ser adotada na encenação e a construção dos *quadros de*

cena. Foi dessa maneira que se efetivou o trabalho de parceria entre os atuentes e a encenadora. Ambos, com base numa série de jogos teatrais, tiveram a tarefa de investigar, experimentar e encontrar soluções criativas para a encenação. A direção surgia das próprias descobertas e das necessidades dos atuentes na elaboração da encenação.

Inicialmente, as oficinas de trabalho foram divididas em duas etapas, que ocorriam paralelamente. De fevereiro a abril de 2008, nos encontros às terças-feiras, tínhamos as oficinas de jogos teatrais e, às quartas-feiras, as sessões de *leitura* de imagem. Após esse período, passou-se a trabalhar especificamente nas construções dos *quadros de cena*.

Nas oficinas de jogos teatrais, as brincadeiras e jogos populares tradicionais foram de suma importância para a compreensão do sentido da regra e do trabalho coletivo dos participantes. Além de criar um campo lúdico, o jogo popular traz consigo desafios a serem assumidos pelo grupo, promovendo uma ação coletiva. Assim sendo, o jogador/atuante é levado a agir com espontaneidade, obtendo para cada jogo soluções divertidas e inusitadas. Os jogos populares criam um campo lúdico de atuação e, por intermédio de brincadeiras de faz-de-conta, o plano simbólico vem à tona. Num primeiro momento, as sessões de jogos populares visam desenvolver nos atuentes habilidades de processo na expressão gestual, na concentração e liberação da ludicidade. Alguns conceitos como *material gestual* e *foco*, foram introduzidos nessa etapa do trabalho.

Inicialmente, o próprio jogo tradicional é utilizado como recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e a liberação de ludicidade. Ele propõe o envolvimento e o clima necessário para o jogo teatral, é mobilizador de energia canalizada para um objetivo comum. O jogo

tradicional tem a função de condutor – prepara o campo e introduz o jogo teatral. A função que o jogo tradicional cumpre inicialmente pode ser definida como estratégia, utilizada no sistema para ir ao encontro de objetivos específicos, de acordo com as necessidades do grupo (KOUDELA, 1984, p. 48).

Os jogos populares estabeleceram também uma relação direta dos atuentes com os conteúdos presentes nas obras de Brueghel. Em suas produções, a praça, as festas e as brincadeiras são partes significativas dos conteúdos das obras. Fica claro que Brueghel, por intermédio das suas obras, tem especial interesse pela cultura popular.

Tomando como base a descrição de Jane Kastorsky dos jogos populares *Maria quer um canto e lá vai o ganso*, é possível avaliar o papel dos jogos tradicionais no processo de montagem:

O primeiro jogo foi “Maria quer um canto”. Foi feito um quadrado no chão, com fita crepe, para delimitar o espaço do jogo, ficando seis jogadores em cada parte do quadrado. Um ficou no meio, escolheu um jogador do quadrado e disse: Maria quer um canto. O jogador respondeu: Procure um vizinho da porta ao lado. Nesse momento, todos se moveram de seus lugares, sem passar pelo meio e imediatamente aquele jogador que disse “Maria quer um canto”, pegou um lugar. Sempre sobrava um jogador que passava a ocupar o centro do quadrado. Numa outra versão, a regra do jogo foi alterada e Ingrid propôs, no lugar dos “diálogos”, a “*blablação*” e os jogadores por intermédio de gestos deveriam deixar claro o motivo pelo qual queriam o canto. O jogo ganhou ainda mais vivacidade! No início, havia a ansiedade para se ocupar um lugar no quadrado. Mas com a nova regra o jogo ganhou teatralidade. Era muito interessante observar os gestos dos jogadores. Como não havia mais um texto, somente a “*blablação*”, os jogadores tiveram que ampliar suas atitudes. Marias foram transformadas, por exemplo, em cães ferozes que espantavam as pessoas, ou em alguém doce que queria um canto através da sedução. Era interessante, também, observar a reação dos que estavam na margem do quadrado. De acordo com a atitude do jogador do centro, os jogadores que estavam distribuídos pelos quatro lados do quadrado, reagiam: ora espelhando a atitude, ora reagindo a ela. A Ingrid nos disse que esse tipo de relação pode ser pensada numa proposta de teatro contemporâneo, assim como a atuação em coro, onde não há um ator em destaque.

O segundo jogo foi “Lá vai o ganso”. Os jogadores posicionados em círculo, um deles inicia o jogo dizendo para o outro e fazendo um gesto: lá vai o ganso... outro diz... O quê? E o primeiro repete: lá vai o ganso; o terceiro diz para o segundo... o quê? O segundo diz para o primeiro... O quê? Então o primeiro diz novamente: lá vai o ganso... Assim o jogo ocorre até passar por todos do círculo. Há uma coreografia que envolve os braços num movimento de onda que deve ser repetido a cada fala. É muito importante manter o ritmo e deixar que o corpo responda e pergunte. Se os jogadores não mantiverem o foco, o jogo não ocorre. É preciso deixar toda a atenção voltada para o ritmo e a coreografia. O ritmo vai variando, junto com a coreografia, ora rápido, ora lento.

[...] Quando fizemos esse jogo na terça-feira foi muito interessante, mas ele ganhou outra dimensão quando eu vi a gravura da Gula. Muitas figuras estranhas que surgiram no jogo do “Maria quer um canto” estavam presentes na gravura. Assim também pude ver muitos elementais iguais aos gansos que apareceram na terça-feira. Isto foi surpreendente (JANE KASTORSKY, 2008).

Kastorsky destaca as possibilidades dos jogos populares no processo teatral, que vão, por sua vez, conduzir a duas essências do jogo teatral: um relacionado à passagem dos jogos tradicionais para o jogo teatral por meio da instrução e a outra essência relacionada ao foco. Como relata a atuante, por meio da instrução, em direção à alteração das regras, surge a possibilidade de se acrescentar à estrutura do jogo popular elementos teatrais. No caso do jogo *Maria quer um canto*, as instruções dadas levaram os jogadores a improvisarem outros *Quem*. Essa passagem ocorreu em função das instruções dadas pela encenadora. As instruções são um dos principais eixos de aprendizagem teatral e contribuem não só para direcionar os atores para o foco da cena e ao trabalho numa dimensão maior, como também alimentam a parceria entre os jogadores/atores e a direção. Na sistematização dos jogos teatrais, a instrução torna-se a voz do encenador no jogo. A instrução é imediata, ocorre durante o jogo e por intermédio dela são lançados aos jogadores desafios que deverão ser solucionados pelo grupo. Apoiado nela, o

encenador precisa estar atento e ativo no jogo, para dar instruções precisas que contribuam com os jogadores no desenrolar do jogo. O encenador/instrutor é mais um jogador que atua no espaço da plateia. No caso do processo de *Chamas na Penugem*, as instruções dadas por Koudela eram também fundamentais para que os atuentes mantivessem o foco nas propostas cênicas da encenação.

A instrução é o enunciado daquela palavra ou frase que mantém com o foco. Frases para instrução nascem espontaneamente a partir daquilo que está surgindo na área de jogo [...]. A instrução deve guiar os jogadores em direção ao foco, gerando interação, movimento e transformação [...].

A instrução faz com que os jogadores retornem ao foco quando dele se distanciam [...]. Isso faz com que cada jogador permaneça em atividade e próximo a um momento de nova experiência (SPOLIN, 2007, p. 33).

Com relação ao foco, Kastorsky, nas suas observações finais, afirma que o segundo jogo exigia dos jogadores uma antenação maior ao foco. Na sistematização de jogos teatrais, o foco não é o objetivo do jogo em si, mas o elo entre os jogadores e um determinado problema a ser solucionado em cena. Spolin afirma que o foco é o que coloca a bola do jogo em movimento. O foco traz o apoio necessário para o envolvimento orgânico dos atuentes à cena, para que eles mantenham vivo o esforço coletivo em torno de um problema e possam lidar com as incertezas sobre o resultado do jogo.

O jogo... O foco... Mais ação física, do que interpretação. O foco é bom para *limpar* a cena e para os jogadores se limparem (ele mantém um constante *ponto zero*). Amplia o jogo. Ele é sinônimo de transformação. A partir do foco pensamento e olhar caminham

juntos. O coordenador não pode se distrair, não pode ficar apenas como espectador. Ele tem de estar ligado no foco, concentrado junto com os jogadores no problema. O foco também é sinônimo de parceria (IVANISE DE CARLO, 2008).

Outro ponto de destaque no relato de Kastorsky é quando ela afirma: *Era muito interessante observar os gestos dos jogadores.* A construção dos gestos, na sistematização dos jogos teatrais, está intimamente ligado à *fisicalização*. A *fisicalização* está atrelada à capacidade de imaginar, de representar realidades, de tornar real um simples gesto como fumar, sem precisar ter nas mãos a presença de um cigarro. Ela torna-se o desafio e o objeto de trabalho na sistematização dos jogos teatrais.

Para Spolin, a *fisicalização* é um processo de representação corporal que busca evitar uma imitação irrefletida, mera cópia da realidade. Nesse sentido, os jogos teatrais propõem aos jogadores um problema a ser solucionado: tornar real o imaginário. Isso diferencia a *fisicalização*, por exemplo, da mímica tradicional. O problema a ser solucionado não está em descrever o objeto imaginário, mas em mostrar a intencionalidade de um gesto. Cada atuante deve mostrar, por intermédio do gesto, o objeto imaginário, tornando-o real no palco. Estabelece-se, assim, a seguinte relação: o corpo do atuante está no palco, com todas as suas características físicas, no entanto, é possível ler os gestos que ele realiza e ver o objeto imaginário. Portanto, o corpo e o objeto imaginário coexistem no palco.

Bertolt Brecht (1900), em seu poema *Teatro do cotidiano*, num dos seus versos, ilustra esse conceito: o homem que descreve um acidente [...] *nunca se*

transforma inteiramente no homem que está imitando. Sempre permanece o que mostra. Tornar real é mostrar. O ator ao mostrar um objeto, sem querer realizar a mímica dele, utiliza-se do seu próprio corpo para que ele se torne real e apareça no palco.

A *fisicalização* aponta para a diferença entre mostrar e contar. Contar é fazer de conta, é simulação. Já o mostrar é tornar real o que significa a ação da realidade cênica. A diferença entre mostrar e contar visa fazer com que os atuentes mantenham contato com a realidade física da cena. Evita-se, assim, um processo teatral com abordagem intelectual ou psicológica, substituindo-se pelo plano da corporeidade.

Nesse sentido, a capacidade corpórea dos jogadores constitui o cerne da *fisicalização* e das propostas de encaminhamentos no processo do *Chamas na Penugem*. Isso significou explorar as possibilidades dos atuentes em tornarem visíveis as ações para os observadores do jogo teatral. Com a utilização mínima de figurinos, adereços e cenografia, os atuentes foram conduzidos a descobrirem as possibilidades expressivas dos seus corpos e compreenderem o princípio semiótico do gesto.

Durante a leitura da gravura, vimos na base dela um ser estranho, com formas humanas e animais. Vimos que se tratava de um elemental. A figura de um elemental se baseia no que descobrimos sobre o grotesco. Ingrid pediu para escolhermos um dos elementais. Eu escolhi um limpa cu (o Joaquim disse que essa figura era muito popular nas festas medievais). Em seguida, fomos instruídos para fisicalizar o Elemental escolhido. Olhei para a imagem e busquei espelhar o Zombeteiro (este foi o nome que dei para ele). Tinha apenas o corpo para fazer isso. Então me sentei no chão, enfiei a cabeça entre as pernas, passando o braço por de baixo da minha cabeça, até conseguir palpar minha bunda. O braço direito serviu de apoio, para que a mão espalmada permanecesse no chão. Fiz os

dedos bem abertos para parecerem as patas do homem/animal. Abri bem os dedos dos pés também. Como não havia o espelho, abri bem a mão esquerda, como se fosse o espelho do Zombeteiro. Ingrid pediu que outro jogador espelhasse o meu grotesco Elemental. O Flavinho ficou na minha frente e o Jogo do Espelho começou. Tudo que eu fazia o Flavinho espelhava. De repente começaram a surgir umas risadas estranhas, uns grunhidos e Ingrid pediu para exagerar nisso. Aos poucos não sabíamos mais quem era o iniciador e quem era que espelhava. Ficamos em sintonia. A maior dificuldade era olhar o espelho imaginário e o parceiro de jogo. Vimos nascer assim o Elemental! O Elemental saiu da tela e ganhou vida no palco. Ganhou nome, ganhou som e se transformou num zombeteiro. Observa-se que o jogo de espelho possibilitou a desconstrução ereta do meu corpo e permitiu a fisicalização do Zombeteiro. Um corpo novo surgiu. A nossa referência era a imagem, mas isto não impediu que ficássemos livres para criar em cima do Elemental. Criamos um gesto próprio do Zombeteiro. O gesto era de uma figura escrota, daquelas que vivem se arrastando pelo chão, pelos esgotos e sente prazer nisso. Não precisou de nenhum estudo mais aprofundado para chegarmos a ele. Ele surgiu do nosso corpo e ganhou forma a partir dos sons que criamos (RICARDO DEVITO, 2008).

Devito relata como um dos elementais da gravura Soberba foi *fisicalizado*, descrevendo a maneira pela qual o imaginário foi apresentado, em oposição ao imaginário representado. Dizendo com outras palavras, a descrição do *jogo do espelho*, que culminou na criação de um Elemental, apelidado pelos atuentes de Zombeteiro, demonstra como os jogadores entraram em contato com a realidade do palco ao nível físico, na experiência do aqui-agora, para *fisicalizar* uma figura da gravura. Esta *fisicalização* favoreceu também a dupla em encontrar o gesto zombeteiro para o elemental.

As observações de Devito estão em consonância com as ideias de Spolin, quando ela afirma que a realidade teatral só pode ser física. Para ela, os jogadores devem captar e expressar por meio do seu corpo a realidade teatral. Segundo Spolin, quando o atuante compreende o sentido da *fisicalização* no trabalho teatral, ele passa a se comunicar diretamente com a plateia, sem

rodeios, sem os ruídos da interpretação subjetiva e todo o seu organismo está presente em cena.

No espetáculo *Chamas na Penugem*, o que nos interessava nos jogos teatrais e, conseqüentemente, na *fisicalização* era a exploração da comunicação física direta com a plateia. A condução do olhar do público para uma relação dialógica e dialética com as figuras que eram apresentadas no palco, passou a ser parte do processo de investigação física dos atuentes. Assim sendo, todo processo de construção gestual tinha também o objetivo de transformar a contemplação do público em atitude participativa.

A *fisicalização* é instrumento que está em oposição aos clichês pré-fabricados e aos padrões préestabelecidos por uma suposta interpretação de personagens. Para Koudela (2004), a *fisicalização* é parte constituinte de um modelo de educação e de experimentação teatral que procura gerar novos meios de produção artística.

A avaliação dessas descobertas e o caráter teatral delas por parte dos atuentes são fundamentais tanto ao processo como para as escolhas que foram feitas no desenvolvimento dos jogos e que se transformaram nos quadros de cena. Após uma sessão de jogos teatrais, mais precisamente, o *Jogo da Escultura*, o grupo, a partir da avaliação, analisou o procedimento e discutiu as possibilidades que o jogo trazia para o espetáculo. A seguir, a descrição do jogo pelo atuate Catalunha e, na sequência, a avaliação do grupo.

Hoje fizemos o Jogo da Escultura. O objetivo era a construção gestual das figuras femininas, a Senhora Vício. Este jogo foi repetido outras vezes. Hoje trabalhamos em cima da figura alegórica da Sra. Preguiça. O atuante “A”, recorrendo à gravura, observou a posição e o gesto da Sra. Preguiça. Em seguida, buscou reproduzi-la o mais fiel possível com seu próprio corpo. Após ter finalizado, o atuante “B”, que havia permanecido de costas, de olhos fechados, e não presenciou a imagem corporal construída pelo atuante “A”, passou a tatear o corpo de “A” com o intuito de reproduzir no atuante “C” o gesto criado pelo atuante “A”. O atuante “B”, ainda de olhos fechados, constrói do corpo de “C” a imagem da Sra. Preguiça. Ao término, todos abriram os olhos e observaram as semelhanças e imperfeições (CATALUNHA, 2008, p. 46).

A avaliação ocorreu após o jogo, num primeiro momento, foi dada a palavra para a plateia e, em seguida, aos jogadores. Vale destacar que, num processo de jogos teatrais, os atuentes se dividem em jogadores e público e a cada jogo existe a troca desses papéis. Essa organização permite manter presente a relação palco e plateia e que todos experienciem os dois papéis.

Ingrid

Qual a percepção que tínhamos das figuras ali representadas na tela e depois nos corpos dos jogadores?

Público1

A imagem parece que salta da tela. Ela ganha mais plasticidade.

Público 2

Eu acho que faltou tônus. A Senhora Preguiça não está apenas largada no chão. A escultura que foi construída parecia que estava morta. Não parecia que estava viva e dormindo!

Ingrid (aos jogadores)

Vocês sentiram dificuldades em construir a figura?

Atuante 1

Acho que a maior dificuldade encontrada é que na gravura tinha um asno que apoiava a cabeça da Senhora. Preguiça e, aqui, não tínhamos. Então, acho que passou a ideia de morte.

Atuante 2

Quando apalpei a escultura achei estranho vê-la no chão. Pensei que ia existir algo apoiando a cabeça.

Público 3

Talvez seja isso que falte para que tenhamos o gesto da Senhora Preguiça.

Atuante 3

É... Falta um asno. Ele será construído ou vai ser um ator?

Ingrid

Não sei ainda. Talvez a animação possa completar aquilo que nossos corpos não deram conta de representar. É preciso falar com o Jaime (cenógrafo).

Atuante 4

Eu acho que não vai funcionar. Tem muita coisa numa única gravura.

Ingrid

Vocês estão muito preocupados com o que vai funcionar. Acredito que agora é o momento de experimentar. Temos que estar com outro canal ligado... o sensitivo. Voltemos um pouco, aqui, para a nossa investigação... Qual é o gesto social desta figura?

Atuante 1

Percebi que a Senhora Preguiça está entregue ao vício. A única coisa que mantém a sua cabeça é o braço. O tônus do seu corpo é mínimo, ao contrário do braço que sustenta.

Atuante 3

Sua expressão não é de sofrimento. Parece que ela dorme prazerosamente. Se não estivesse no contexto da gravura, não saberíamos que se tratava de um vício. Seria apenas alguém dormindo!

Público 4

Ela destoa das outras figuras. Enquanto nas outras existe um certo desconforto com o vício, a Sra. Preguiça descansa tranquilamente.

Público 5

O gesto dela é de quem dorme no caos onde vive. O diabo está atormentando. E ela simplesmente dorme. Assim como muita gente neste país.

Ingrid

Qual seria a chave para nossa investigação?

Atuante 2

Não sei, mas tinha que ter ironia nesta figura. Ela não é séria é engraçada!

Ingrid

Ela me lembra aquelas cantoras líricas. Gordas que vivem ao bel-prazer... Talvez pudéssemos colocá-la cantando uma ópera... O corpo todo largado e só a boca mexendo...

Público 5

Nossa! Seria interessante... Baixa aí uma música da Internet e vamos ver se dá certo!

Ayres afirma que no processo do *Chamas* a avaliação era um *catalisador de idéias*. O atuante afirma que a avaliação lhe trouxe, dialeticamente, a ampliação do conceito de atuante e, ao mesmo tempo, de espectador. Para ele o encenador ocupa, durante as avaliações, a figura também de instrutor e fomentador distante de qualquer atitude autoritária. Nas palavras do atuante Ramon Ayres (2008), na avaliação são intermediados conteúdos importantes sobre a encenação e muitos problemas surgidos durante o processo são clarificados nesse momento.

Além da instrução e do foco, Spolin considera a avaliação também parte essencial do jogo teatral. Longe de parâmetros de certo ou errado, a avaliação tem o propósito de restaurar o foco, de avaliar como o grupo lidou com os problemas da cena.

Para Koudela (1996), a avaliação torna os jogos teatrais e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem teatral, observável. Valendo-se desse processo os jogadores têm a possibilidade de perceber, logo após o jogo, a recepção do trabalho e aprimorá-lo. Nesse sentido, a aprendizagem parte do concreto para o abstrato. Assim sendo, o impulso sensório-corporal, instaurado a partir dos jogos são canalizados gradativamente para a expressão simbólica de atitudes e a avaliação reflexiva promove a leitura dessa expressão.

Um trecho do protocolo de Esparrachiari evidencia as possibilidades que os jogos e suas avaliações trouxeram ao processo de montagem e como esses encaminharam o grupo para a construção dos quadros de cenas:

Este é um processo distinto de todos aqueles que partem de um texto. No processo do espetáculo *Chamas na Penugem*, a única coisa concreta que temos é um conjunto de sete gravuras e uma série de jogos que foram desenvolvidos durante as oficinas de jogos teatrais. Jogos como JOGO DO ESPELHO (em duplas e em grupo); SIGA O SEGUIDOR (em duplas, em grupos, com palavras, fala espelhada); TRANSFORMAÇÃO DO OBJETO E DO QUEM, APENAS UM EM MOVIMENTO; OBJETO NO ESPAÇO; BLABLAÇÃO – TRADUTOR INTÉRPRETE; DAR E TOMAR; COLOCAR EM MOVIMENTO e MOVIMENTO RÍTMICO¹⁸, foram fundamentais para assimilarmos conceitos como Foco, Fisicalização, Gestos e Mostrar/Contar. Também contribuíram muito para a discussão de dados levantados nas leituras das gravuras como: alegoria, grotesco, Elemental. A cada avaliação tínhamos a possibilidade de afinarmos nossas expectativas com a direção. As avaliações promoveram também descobertas teóricas sobre o teatro contemporâneo que foram muito significativas. As sugestões de leitura de textos foram importantes, principalmente, para a compreensão do que é processo colaborativo e o teatro pós-dramático, com quem o teatro de figuras alegóricas tem estreitas relações. Os jogos permitiram organizar um elenco enorme como o nosso: 34 pessoas! Trabalhamos em duplas, em trios, em grupos com mais de dez pessoas. Em alguns momentos, tinha-se a sensação de um caos total. Não sabíamos o que fazer com tantas descobertas. Mas aos poucos as coisas foram se encaixando... Um dado levantado no início da leitura de imagem, agora fazia sentido na construção do coro de aflitos, na imagem da Luxuria, por exemplo. Uma questão sobre o *tableau vivant*, que ocorreu lá nas discussões sobre Diderot e com a palestra do Simões¹⁹, agora fazia sentido nas construções dos quadros de cena. De repente, tudo passou a se encaixar. Não foi num passo de mágica, mas a partir de muito trabalho. Este processo caleidoscópico traz outro movimento ao ator. Eu não sei só das minhas coisas, mas sei das coisas do outro, do outro, de toda encenação. Conseguimos, a partir desse processo construir um gesto coletivo de trabalho (LUIS ESPARRACHIARI, 2008).

O protocolo de Esparrachiari traz uma síntese do processo experimentado pelo grupo. É possível perceber como o trabalho vai sendo construído coletivamente e por intermédio de um processo de investigação, de descobertas são levantados os materiais necessários à encenação. Evidencia-se, assim, o quanto é favorável ao processo de aprendizagem teatral, concebermos a

¹⁸ Há uma descrição minuciosa desses jogos no livro de Spolin – *Jogos teatrais na sala de aula* (vide bibliografia).

¹⁹ O Prof. Dr. José Simões de Almeida Jr, professor da UNISO e pesquisador da Universidade de Coimbra proferiu uma palestra sobre Tableau Vivant, abril de 2008.

encenação como prática pedagógica. Dentro dessa concepção de trabalho, conquistamos um processo mais plural, ou caleidoscópico como definiu Esparrachiar, e também a possibilidade da prática acompanhar a teoria e vice-versa. Cada participante vai ocupando seu lugar no trabalho, de acordo com suas capacidades e os seus interesses. É de tal maneira que o coletivo se forma no grupo. Esse processo traz consigo uma ação política-estética-artística-pedagógica que valoriza a imaginação, o devir, o dedutivo, a heurística e a hermenêutica.

[...] *Nos exercícios de Viola Spolin, ao invés de se prender a teorias, sistemas técnicas ou leis, o ator se torna artesão da sua própria educação (teatro), produzida livremente por ele mesmo* (KOUDELA apud SPOLIN, 2004, p.p. 75 e 76).

A construção dos quadros de cena e os tableaux vivants

Na segunda parte do processo de trabalho, passamos para a construção do *quadros de cenas*. Como já foi apontado, durante os meses de maio e junho de 2008, o grupo investiu suas energias na construção dos sete *quadros de cena* que compuseram a encenação *Chamas na Penugem*. Os encontros às terças e às quartas-feiras passaram a ser utilizados para essas construções cênicas, sem perder de vista, todo o processo experimentado pelo grupo.

Essa etapa de trabalho principiou com a seleção de partes da imagem. O grupo percebeu que as gravuras, densamente povoadas, não caberiam na sua

totalidade no palco. As limitações de perspectiva e a delimitação da moldura do palco à italiana exigiam recortes na gravura. Os atuentes selecionaram figuras que foram consideradas as mais significativas para compor o *quadro de cena* do vício. Para essa seleção, as figuras foram divididas nas seguintes categorias: elementais, figuras alegorizadas de cada vício, senhoras alegorias e animais correspondentes. Com base nessa seleção, os quadros foram sendo estruturados no palco.

Figura 22 - Peter Brueghel – elemental, detalhe da gravura da *Luxúria*.

Figura 23 - Peter Brueghel – Figura humana alegorizada. Detalhe da Gravura Soberba.

Figura 24 - Peter Brueghel – Pavão – Animal Correspondente da Senhora alegórica - Soberba.

Figura 25 - Peter Brueghel – Senhora alegórica – Inveja. Detalhe da gravura *Inveja*.

Figura 26 - Detalhe da gravura *Avareza* do Artista Peter Brueghel e Foto de José Neto²⁰, do *Tableau Vivant* da encenação *Chamas na Penugem* (2008).

²⁰ José Neto é fotógrafo e professor da Universidade de Sorocaba – UNISO. Seu trabalho fotográfico consistiu em documentar as apresentações do espetáculo *Chamas na Penugem*. A sua técnica e o olhar apurado de artista produziram um portfólio de imagens bastante significativo. Encontramos, por intermédio desse profissional competente e dedicado, caminhos que nos possibilitaram captar os resultados estéticos da encenação e a teatralidade dos *quadros de cena*.

Figura 27 - Construção do **Tableau Vivant** - Gravura *Preguiça*, de Peter Brueghel. Foto de Tania Boy (2008).

De acordo com as seleções realizadas, os atuentes foram se encaixando nos diversos *quadros de cena*. Vários atuentes passaram a representar múltiplas personagens, enfatizando a figura com seus desdobramentos, e não mais o conceito de personagem, com índices psicológicos. Assim sendo, foi dada uma atenção especial a caracterização física das figuras, o que fez com que os atuentes se fixassem mais na visualidade, na forma teatral, nos gestos do que nas configurações interiores da personagem.

A identidade física das figuras, compostas pelos atuentes, com base nos desenhos de Brueghel, foram estruturadas por intermédio de partituras corporais. Nesse sentido, a opção foi por construções gestuais que quebravam as formas familiares caracterizadas por pressupostos miméticos da realidade, cujas personagens se fundem em princípios de causalidade, de reconhecimento e de construção psicológica. Dessa maneira, o desafio dos atores, seja na representação dos animais, das figuras humanas, ou dos elementais, foi tornar aparente, colocar em relevo apenas aquilo que possibilitaria delinear os vícios de cada figura.

Deve-se ressaltar que a ação das figuras em cena não estava fundada no desenvolvimento de uma história. Em linhas gerais, no teatro tradicional, a ação está pautada no que a personagem deseja, no que ela quer. Nesse caso, pode-se dizer que o foco da interpretação está no movimento que o personagem realiza dentro da fábula. No caso das figuras, na encenação *Chamas na Penugem*, essa noção de ação deixou de existir e priorizou-se o que cada figura simplesmente era. Por exemplo, no quadro da Gula, a

Senhora Vício bebia demasiadamente e, durante a exibição do *quadro de cena*, a atuante permanecia nessa ação de beber o tempo todo. Sua partitura corporal consistia nos seguintes gestos: pegar o copo, sorver a bebida (início); arrotar de satisfação e cambalear (meio); pegar outro copo de bebida e sorver todo o líquido que tinha nele (fim). Com variações de ritmos, o gesto se repetia num motocontínuo.

Figura 28 - *Tableau Vivant* do quadro de cena – *Gula*. Foto de José Neto (2008).

Nesse trabalho, o que interessava era aparência sintetizada de cada figura em seu estado de vício. Tratava-se de uma representação, na qual cada atuante buscava com poucos gestos dar forma e identidade a cada uma das figuras

selecionadas nas gravuras. A fixação num gesto e nos seus desdobramentos possibilitaram o rompimento do tempo causal que justificaria a ação de uma personagem.

[...] Estamos trabalhando com um espetáculo de sobreposição de fragmentos, com vários elementos em comunhão: atores, iluminação, cenários, figurinos, animação, narração em off, etc. [...] As partes estão dialogando entre si para se chegar a um acordo, a uma unidade, uma proposição estética e cênica – parte do todo. [...] figuras alegóricas se deslocam de um quadro para outro quadro (RODRIGO CINTRA, 2008).

Cada fragmento de imagem foi selecionado de acordo com a constelação de figuras que compunham o vício. Muitas das figuras prefiguravam em vários *quadros de cena*. Assim sendo, os animais, os elementais e algumas figuras humanas que remetiam às imagens diabólicas, transitavam por vários vícios, ou seja, por diversos *quadros de cena*. Esse trânsito permitia criar uma unidade de conjunto, de povoamento, de sobreposição nos *quadros de cena*.

Figura 29 - *Tableau Vivant* do quadro de cena Avareza. Foto de José Neto (2008).

Figura 30 - *Tableau Vivant* do quadro de cena Inveja. Foto de José Neto (2008).

Figura 31 - *Tableau Vivant* do quadro de cena Ira. Foto de José Neto (2008).

Figura 32 - *Tableau Vivant* do quadro de cena Luxuria. Foto de José Neto (2008).

Figura 33 - *Tableau Vivant* do quadro de cena – Gula. Foto de José Neto (2008).

FIGURA 34 - *Tableau Vivant* do quadro de cena Preguiça. Foto de José Neto (2008).

Cada figura tinha como missão carregar um detalhe da gravura de Brueghel e, por conseguinte, o tempo histórico e os valores emblemáticos representados em cada imagem do artista.

Essas construções se ligam ao conceito de enunciado, de fragmentos históricos, que caracterizam as imagens alegóricas. O processo de montagem e de combinação dessas figuras no palco se configurou num profícuo exemplo de sobreposições e colagem exploradas no teatro contemporâneo.

Cabe ressaltar que o recurso da montagem é dialeticamente alegórico, pois permite uma leitura histórica da figura representada pelo atuante, ao mesmo tempo, em que ela se constrói na frente do espectador. Aquilo que não pode ser dito em palavras é alegorizado.

Pensar na construção das figuras, assim como nos *quadros de cena*, com base na perspectiva dos recortes, das colagens, das sobreposições e das fotomontagens, permitiu aos atuentes perceberem o quanto a montagem pode ser também uma operação de estruturação plástica da cena. Esta ação não se limita às estratégias de organização e estruturação do espaço, mas incrementa as possibilidades de significação dos elementos em cena e se abre para às inúmeras significações da plateia.

Os *quadros de cena* foram organizados obedecendo, em geral, às seguintes estruturações: figuras individuais (muitas delas eram os animais correspondentes ao vício e aos elementais, eles abriam ou finalizavam o

quadro de cena); pequenos **tableaux** (esses **tableau** atravessavam os quadros de cena, ou entravam um a um e se colocavam no palco – de acordo com a posição em que as figuras se encontravam na gravura, em outros momentos, entravam simultaneamente com outros **tableaux**).

Figura 35 - *Tableau Vivant* passagem para o quadro de cena da Inveja.

Fotos de José Neto (2008).

Figura 36 - *Tableaux Vivant* do quadro de cena Ira. Fotos de José Neto (2008).

Leitura da imagem pelo espectador: [...] a proximidade evidencia algumas figuras e escondem outras. O grupo deve estabelecer ação e reação em cena com foco na atividade. [...] Embora cada qual seja senhor do seu papel, quase nada está pronto. É preciso dispor as figuras em conjunto, [...] uma sucessão de quadros [...] (EDILAINE FARIA, 2008).

Figura 37 - *Tableau Vivant* constituído por vários atuentes do quadro de cena Preguiça.
Fotos de José Neto.

A técnica do **tableau vivant** nos remeteu às construções dos quadros vivos montados, na Idade Média, em cima dos tablados das monções, ou ao hábito que a nobreza tinha de brincar de ficar congelada numa determinada posição como se fosse uma estátua.

Figura 38 - Quadro de cena Inveja. Foto de José Neto.

Figura 39 - Máscaras utilizadas no espetáculo Chamas na Penugem.
Fotos de José Neto (2008).

Sem o recurso do **tableau vivant**, não seria possível a construção da paisagem desenhada por Brueghel em cada gravura. Além de se apresentar como um recurso que possibilita dar conta de uma série de dados da imagem, o **tableau** estabelece um vai-e-vem de memória e, com isso, as relações estabelecem um diálogo entre o indivíduo e a coletividade. Para Bole (1994), graças à sua característica de fragmento, de descontinuidade, o **tableau** se presta a ilustrar dados da história social.

Segundo a visão benjaminiana, o **tableau** rompe com a tradicional historiografia linear e causal, deixando um espaço enorme entre a obra e o espectador, para que este faça as conjunções, deduções e reconstruções de acordo com suas referências. Duas operações estão sempre presente nos **tableaux**: uma atrelada à ideia de síntese e de fragmento de uma parte maior. Outra está no movimento que o pensamento realiza entre o passado, presente e futuro no momento da leitura da imagem.

Dentro dessa visão, a brevidade e a descontinuidade presentes no **tableau** oferecem a fusão entre a memória individual com a memória histórica coletiva. Por isso, no processo do *Chamas na Penugem*, os atuentes precisaram antes compreender o valor alegórico de cada detalhe da gravura, como se processaram, por parte do artista Peter Brueghel, o Velho, a construção dos significados e de que forma esses significados foram utilizados ao longo do

tempo. Isso não só trouxe a compreensão dos conteúdos das gravuras como permitiu vê-las de forma crítica (BENJAMIN, 2006)²¹.

Dentro de cada **tableau**, tendo em vista a construção dos *quadros de cena*, explorou-se o processo de animação teatral. As animações se processaram de inúmeras formas. Em alguns *quadros de cena*, o atuante vestia o boneco e o manipulava, dando-lhe movimento e expressão. Isso ocorreu na maioria dos animais que eram os correspondentes aos vícios representados nas Senhoras e os bonecos gigantes. Em outras passagens de cena, tivemos a animação de máscaras e objetos. Algumas máscaras ao invés de serem vestidas pelos atuentes, eram animadas e ganhavam vida própria. Isso tornou possível, por exemplo, colocar em cena figuras híbridas como os elementais. Esses recursos tornaram o grotesco presente no palco.

Tivemos também um processo bastante peculiar na movimentação dos corpos. Na sua maioria, as figuras eram *marionetizadas*. Para se criar atitudes e deslocamentos estranhos, os atuentes reduziram a figura num gesto único, simples, que se repetia diversas vezes, em ritmos variados. Temos, a seguir, a descrição da atuante Paola Bertolini, ilustrando essas construções.

²¹ Walter Benjamin renomeia os **tableaux** de *quadros da cultura*. Os **tableaux** ou *quadros de cultura* são fragmentos de memória, carregados de história.

Figura 40 - *Tableau Vivant* do quadro de cena – Gula. Foto de José Neto (2008).

Eu manipulo o meu corpo. Cada articulação do meu corpo é da figura que está em cena. Assim, eu faço a figura caminhar até o lado direito do palco em desequilíbrio. Foco no copo; misturar a bebida; levar o recipiente até a boca; engolir; saborear pressionando a língua contra o céu da boca; acentuar o desequilíbrio (gesto de bêbada); esticar braço esquerdo novamente; foco no copo; misturar, rapidamente, a bebida; levar, rapidamente, o recipiente até a boca; engolir com mais fissura; saborear pressionando a língua contra o céu da boca; acentuar o desequilíbrio (totalmente bêbada); foco no copo; misturar, freneticamente, a bebida; levar, alucinadamente, o recipiente até a boca; engolir com muito mais fissura; saborear pressionando a língua contra o céu da boca; totalmente em desequilíbrio (absolutamente bêbada); sair em total desequilíbrio pelo lado esquerdo do palco (PAOLA BERTOLINI, 2008).

Dentro dessa perspectiva, os atuentes se distanciavam das figuras, portanto, o que tínhamos em cena, de acordo com Bertolini, eram atuentes manipulando seus corpos como se estivessem articulando um boneco. Esse tipo de atuação

não só trouxe a estranheza para os *quadros de cena* como também contribuíram para compor o universo onírico das gravuras.

Essa forma de atuação foi muito explorada ao longo do século XX. No século XIX, Heinrich Von Kleist (1801) já negava a interpretação realista dos atores, substituindo-os por bonecos, justificando que o belo na arte estava no artificial e, nesse sentido, os bonecos eram matéria prima importante para o teatro. No século XX e de forma mais radical no início do século XXI, as ideias de Kleist são retomadas, dessa vez, destacando que as palavras já não davam conta de todo o universo semântico do teatro, era preciso valorizar a expressão do corpo. Assim sendo, a marionete passou a ser a referência para o comportamento do ator em cena.

Ao discorrer sobre esse assunto, Walmor Beltrame (2001) afirma que encenadores e dramaturgos decepcionados com a atuação dos atores, com os excessos de caretas, o maneirismo exacerbado e o vedetismo passaram a ter a marionete como inspiração. Para esses profissionais a marionete seria a única capaz de expressar estados da alma, de ter gestos delicados e a possibilidade de fragmentar os movimentos. Tais proposições estão ligadas ao teatro mecânico, no qual a gestualidade é marcada e controlada, de modo que os atores ajam como marionetes, manipulados por fios. Essa forma de atuação desloca o foco da construção psicológica de uma personagem para a construção física.

Reiterando, na encenação *Chamas na Penugem*, a presença física do ator, movendo-se e gesticulando como um boneco articulado, trouxe o desafio da *fisicalização* de uma realidade concreta, cujo resultado foi a construção de figuras, de bonecos articulados, retemetendo o espectador para um universo onírico, presentes também nas gravuras de Brueghel.

A desnaturalização dos gestos permitiu aos atuentes trazerem para a cena o estranhamento e a distância necessária para que a plateia percebesse que se tratava de referências das gravuras de Brueghel e, por consequência, parte do mundo medieval, ao invés de ser a representação mimética aristotélica do próprio mundo. Para a efetivação desse trabalho, os atuentes precisaram tomar consciência de dois elementos: o primeiro é da ordem do visível, que abrange a forma vista de fora, algo tão importante para a linguagem teatral contemporânea, valorizando a aparição da figura. O outro elemento seria o da ordem da construção plástica, estética do gesto, que cria um sistema de convenções ou de códigos de escritas cênicas.

Os atuentes passaram da consigna do mimético, no qual a construção de uma personagem está submetida a uma certa coerência de realidade, de verdade, para a consigna do lúdico. Concebidas como figuras imaginárias, oriundas de um universo de aberrações, os atuentes desfilavam uma sequência de figuras alegóricas.

Se os atuentes tinham uma partitura corporal, os *quadros de cena* também foram estruturados com base numa partitura cênica, que previa as entradas e saídas das figuras, as suas movimentações em cena e o local que ocupariam

no palco. Essa partitura cênica, construída coletivamente se colocou em oposição à tradicional marcação de cena. As construções dos *quadros de cena* eram determinadas pelas linhas de construção das gravuras de Brueghel. Durante esse processo, os atuentes voltavam para as gravuras e buscavam identificar de onde as figuras vinham e para onde pareciam que elas iriam. Isso foi determinante para definir entradas, saídas e deslocamentos em cena.

[...] partimos para analisar o movimento de cena presente de dar foco às saídas. Dessa forma, partimos da análise do movimento presente na gravura, no que diz respeito à disposição das personagens e, ao desvendarmos esse problema de atuação buscamos um jogo teatral para resolvê-lo. Por exemplo, algumas gravuras sugeriam um movimento da esquerda à direita, outras possuem linhas na diagonal e algumas linhas paralelas. O jogo teatral *Saídas e Entradas*, de Viola Spolin, foi desenvolvido durante a criação coreográfica das cenas. A leitura das linhas de construção das gravuras foi fundamental para a construção dos quadros de cena. Esse processo também auxiliou na marcação não direcional das cenas, partindo do movimento orgânico presente nas gravuras e desenvolvidos pelos atuentes (ROBSON CATALUNHA, 2008).

Os procedimentos didáticos explicitados, aqui, buscaram levar os atuentes e futuros professores de teatro a experimentar novas formas de conduzir e estruturar um processo teatral. Vimos que as propostas não são tão inusitadas assim, todavia elas compõem um conjunto de ações pedagógicas e artísticas, que se contrapõem ao chamado teatro tradicional, convencional, na qual a interpretação dos atuentes está baseada na palavra. Tanto no campo das produções artísticas em espaços culturais como na produção de encenações em espaços escolares, tais proposições colocam os atuentes em contato com o teatro contemporâneo, constituindo-se numa abordagem própria e singular que

no experimento do *Chamas na Penugem* foi denominado por Ingrid Koudela de *Teatro de Figuras Alegóricas* (2008).

Sonoplastia

[...] todos os seres que surpreendentemente brotavam pela sala nos tomando a atenção, pareciam ter seus movimentos ampliados, e seus sons ou dialetos, com timbres variados davam características únicas, permitindo reconhecer as imagens em nossos corpos, especificando seus vícios diferenciando-os uns dos outros (PEDRO FONTES, 2008).

A sonoplastia da encenação tornou-se mais um elemento textual do espetáculo. Além da visualidade dos *quadros de cena*, era oferecida ao público uma gama de sonoridades que constituíam a *paisagem sonora* do espetáculo. Durante o processo de leitura de imagem, percebeu-se que as gravuras de Brueghel tinham sons. Sons que provinham das figuras humanas, das maquinarias, do burburinho da praça, das rezas, dos sinos e de uma infinidade de outros elementos representados na gravura.

A imagem possui som? Perguntou o Joaquim... Começamos a produzir o som das gravuras... Era uma infinidade de barulhos... Ferro... Gritos... Risadas... Rezas... Todos se misturavam e criavam a paisagem sonora da gravura. Se fecharmos os olhos, é possível recompor o quadro a partir dos sons. A Ira tem sons profundos... do interior da alma, tal qual veste que se elucubra de vertigens e estertoricamente se desopila... aaahhhhh... aaaahhhhh! Os sons da Gula são guturais... Vicerai, aquele som acompanhado de olhares furtivos e lábios entreabertos... a respiração denuncia e um prolongado huumm, huuuummm escapa. Na Luxúria temos sons

ritmados... credenciados... vibrantes ou suaves que atravessam com intuito único de entorpecimento... vibrações da e na pele... e de todos os sentidos assim tocados ahnn ahnn. Os sons da preguiça são longos suspiros... secos galfejos de ar... aaaaãããnn... aaaaãããnn... arrastando-se como os corpos entregues à indolência. O som da Avareza é o tilintar fônico... tiisk...tiisk...tiiski... com a ponta da língua atrás dos dentes incisivos centrais superiores... numa negativa da alteridade. Os sons do orgulho... um humpf seguido de um silêncio... Os sons da Inveja são aqueles que pigarramos... não desgrudam das pregas vocais, não se desprendem e nem se colocam.. sufocam... ããh ããh ããh... (ISMALIA FERRAZ, 2008).

A leitura sonora, onomatopaica, sensorial inicial das gravuras foram aprofundadas na *Oficina de Sons Físicos*, coordenada pelo músico Mauricio Maas²², integrante do grupo Barbatuques.

Diferentemente das outras terças-feiras não lemos o protocolo semanal, fomos direto ao palco para iniciarmos a aula-oficina [...]. Todos no palco, em círculo, alongamos os nossos corpos. Mauricio nos faz uma pequena demonstração de como tirar sons de várias partes do corpo, boca, bochecha, mãos, pernas, palmas, etc. Separadamente, ele nos mostra e ensina as técnicas para se obter o melhor som. Tapas na boca, na bochecha e palmas em forma de concha com as mãos na boca, tiramos vários sons de natureza parecidas, o movimento da língua dá as notas musicais. Trabalhamos com o pulso. A classe inteira estabelece um único pulso. Começa individualmente e vai se somando. Dentro de um pulso, vários sons vão sendo produzidos. É uma verdadeira sinfonia de sons! A impressão que temos é de que é mais simples do que parece produzir sons com nossos corpos. Ainda em círculo, sentados, improvisamos sons da natureza, animais, chuva, a partir de um pulso marcado com os pés (RODRIGO CINTRA, 2008).

Essa aula-oficina, como escreveu Cintra, trouxe ao grupo a possibilidade de investigar e criar uma partitura sonora para a encenação. O trabalho com o pulso não só permitiu a estruturação de diversos ritmos, a descoberta de inúmeros sons que podiam ser produzidos com o corpo, mas trouxe também para o grupo questões relacionadas com a duração, tempo e o timbre. Esses

²² Maas coordenou uma oficina de sons físicos com os alunos, com base nos processos de criação do grupo Barbatuques, março de 2008.

novos conhecimentos passaram a influenciar a criação e estruturação das cenas.

O exercício de ritmo em coro serviu de modelo para a elaboração das cenas. Por exemplo, um Demônio surge em cena resmungando num ritmo contínuo e compassado. Logo entra um Elemental pulando e gritando, dentro do pulso estabelecido pelo Demônio. Na sequência, entra a Bêbada, agachada, andando sobre as pernas. Ela chacoalha o corpo e faz som de bebida descendo goela abaixo no mesmo pulso do Demônio [...]. Acredito que o pulso e os sons estabeleceram a atmosfera da cena, trazendo o estado onírico e de carnavalização que tem as gravuras (RICARDO DEVITO, 2008).

Como identifica Devito, a investigação desses sons e o estabelecimento deles em cada *quadro de cena* possibilitou a construção da atmosfera onírica e carnavalesca de algumas gravuras. Em face disso, foi construída uma partitura sonora do espetáculo que envolvia sons físicos, blablação e músicas instrumentais. O prólogo do espetáculo era iniciado com os atores em círculo, voltados todos para o centro, no escuro, com apenas uma luz que pulsava no painel de acordo com o desenrolar dos sons que o grupo ia produzindo. Tratavam-se de sons da natureza ou grunhidos, criando uma *paisagem sonora*, que já conduzia o público ao universo da encenação. A sonoridade da encenação *Chamas na Penugem*, incluindo o texto que era falado por uma voz **off**, era carregado de significações e, materialmente, tão importante quanto a cenografia para a construção da visualidade do espetáculo.

A cenografia

Uma figura diabólica que acompanha, incentiva e acalenta o indolente em sua cama? Um Elemental com características de um roedor? Uma figura anônima alimenta um homem? [...] Gestos rápidos e agitados contrastam com a lentidão dos demais [...]. Observando a imagem é quase inevitável conjecturamos [...]. Vamos inventariando ações, figuras, objetos... Será tarefa da cenografia fazer tudo isso existir em cena, [...] além dos nossos próprios corpos (ISMÁLIA FERRAZ, 2008).

A cenografia do espetáculo *Chamas na Penugem* foi construída pelos atuentes, nas aulas de *Figurinos e Cenografia*, sob a coordenação do artista-docente Jaime Pinheiro. Essas aulas ocorriam em outro dia da semana e eram organizadas também em forma de oficinas de trabalho. Normalmente, o material levantado no processo experimentado pelo grupo, no início da semana, terças e quartas-feiras, era levado para as aulas de *Figurinos e Cenografia*, cujo desafio era transformar todo o conteúdo levantado pelo grupo em cenografia. O mesmo período que abrangeu as sessões de *leitura de imagem* e as oficinas de jogos teatrais, foi utilizado para o processo de criação e produção cenográfica. Desse modo, o inventário de figuras, objetos e construções arquitetônicas levantados pelos alunos, nas sessões de *leitura de imagem*, mais os recortes que os atuentes fizeram em cada gravura, foram o ponto de partida para a produção do material cenográfico.

O projeto de cenografia teve como opção estética o próprio teatro medieval, que ocorria em cima de tablados. Foram utilizados poucos elementos, apenas um painel no fundo separando o *palco* da *coxia*.

Jaime expõe para o grupo sua proposta de cenografia. Sua opção é por uma concepção que viesse resgatar e retratar o teatro típico da época medieval. Um grande pano no fundo, que pode ser armado e desmontado com facilidade, tendo em vista que pretendemos viajar com o espetáculo. Este painel serve também para projeção de sombra chinesa. O restante do palco ficará vazio. Será produzido um dos elementos arquitetônicos da gravura. Este elemento deve ser bidimensional para ser projetado em sombra, ou tridimensional para ocupar um lugar no palco (RICARDO DEVITO, 2008).

Esta concepção inicial foi alterada. Desde o início, percebeu-se que o exíguo tempo e o excesso de elementos cênicos não permitiriam reproduzir os edifícios que existiam nas gravuras. Optou-se, assim, por construir um único elemento que ficaria fixo no palco, como parte do cenário.

Em todas as gravuras existem árvores. São árvores que parecem mortas, que servem de apoio para suicídios ou passam por dentro das construções. As árvores são naturezas mortas. Faz-nos lembrar de que já houve vida, mas que agora é apenas uma imagem. Elas trazem para a gente uma sensação de morte, de algo terrível que aconteceu (ISMALIA FERRAZ, 2008).

Optou-se, assim, pela construção de uma árvore, feita com materiais aproveitados do lixo, que podia ser montada e desmontada com rapidez e transportada com facilidade.

Tendo em vista que as propostas da encenação buscavam romper com as delimitações existentes entre os atuentes e os espectadores, a produção cenográfica exigiu uma dupla reflexão: uma atrelada à arquitetura, que pré-

determina a relação entre o público e o espetáculo; e outra ligada à utilização do espaço reservado à representação. A primeira estava intimamente ligada à recepção do espetáculo, e, nesse sentido, a preocupação primeira era como transformar os procedimentos adotados nas sessões de *leitura de imagem* em proposições artísticas que pudessem aproximar o público das descobertas, dos desvelamentos de conteúdos e do impacto visual que as gravuras causaram nos atuantes. Ou seja, para o grupo o desafio era transformar ações didáticas envolvidas na condução do processo de leitura das gravuras de Brueghel em propostas cênicas. Nesse sentido, a cenografia teve um papel fundamental. Com relação ao espaço reservado à representação, ele foi mantido *limpo*, apenas um painel de tecido no fundo do palco e uma árvore à esquerda.

Não existe um Onde na encenação. São muitos Ondes, indefinidos, que ficam a cargo da imaginação do espectador. O cenário é definido pela utilização de uma tela translúcida ao fundo do palco, através da qual se delimitava a amplitude horizontal do espaço de encenação, que permitiram lidar com as variações de tamanhos que se vê na obra de Brueghel. Esse mesmo recurso também serviu para a execução da técnica de “sombras chinesas” através do qual se efetivou a representação de um “onde mais distante” para onde migravam as figuras que atravessavam o quadro de cena, em alusão ao distanciamento geográfico do espaço ficcional (RICARDO DEVITO, 2008).

O *onde mais distante* destacado por Devito, refere-se ao levantamento feito durante a leitura das gravuras, quando o grupo percebeu que os fundos das gravuras criavam uma tensão com relação aos planos que estavam mais próximos do espectador. Enquanto os primeiros planos, em geral, trazem o ar de festa da praça, de movimento, o fundo é representado de maneira terrificante. Fumaças saindo de edifícios que estão pegando fogo, nuvens que parecem anunciar uma catástrofe. Nesse *onde mais distante* era possível ler

toda instabilidade, a vulnerabilidade em que o homem medieval vivia. O painel translúcido, com a projeção de silhuetas, permitia trazer para os quadros de cena esse universo. Aliás, além das sombras que eram projetadas, possibilitando jogar com deformações e variações de tamanho, todos os elementos de cena foram desenvolvidos no sentido de provocar alterações espaciais, de projetar no palco uma trama visual em consonância com a corporeidade dos atores.

Ressalte-se que em oposição ao conceito de ilustração de um texto dramático, a cenografia teve o desafio de tornar tridimensionais as gravuras de Brueghel. Assim, cada objeto criado a partir do *modelo de ação*, ganhou destaque pela qualidade das suas aparências (textura, corporeidade, cor, forma, volume, movimento), deixando de estar a serviço de uma história a ser contada no palco, de uma determinada emoção interior a ser comunicada. O valor da cenografia estava na sua capacidade de desencadear no público reações e sensações imaginativas, capazes de conduzi-lo a uma duplicidade temporal: o aqui-agora da cena e as relações históricas de onde provinha todo material. O que estava em jogo era o movimento dialético entre o que o espectador via no espaço real, no palco, e as significações dos objetos cênicos. Nesse sentido, as capacidades imaginativas dos espectadores eram requisitadas e pontecializadas. Por intermédio de associações, fragmentações, rememorações, sobreposições e muitas outras ações plásticas, o público era conduzido a ver a realidade de outra maneira. Assim, o espectador se vê diante de uma polaridade que vai entre a sua percepção sensorial e a representação simbólica do que vê, cabendo a ele, a tarefa da ressignificação.

Na mesma linha em que foram concebidos o cenário e os elementos de cena, os figurinos também tinham a tarefa de se transformar em elementos visuais, muito além de apenas vestir os atuentes. Cada figurino foi pensado e criado com base em dados que foram levantados no processo de *leitura de imagem*. Todos os atuentes vestiam um *pijama* cor da pele e por cima deste eram colocados outros elementos. Faziam parte dos figurinos a construção de máscaras, tendo como princípio a idéia de que muitas delas foram utilizadas pelos atuentes no lugar das vestimentas.

Foram idealizadas as seguintes categorias de figurinos: figuras humanas vestiam apenas *pijama* e algumas usavam adereços; as Senhoras Alegorias possuíam vestidos e eram as únicas indumentárias coloridas; os atuentes que faziam os elementais vestiam *pijamas* com máscaras (as maiores eram animadas pelos atuentes).

Como já descrevemos, além do processo de marionetização da atuação, as animações de objetos, máscaras e bonecos também foram exploradas e construídas nas aulas de Cenografia e Figurinos. Destaca-se a construção dos bonecos que representavam animais como pavão, peru e galo. Esses animais correspondiam aos vícios da Soberba, da Avareza e Luxúria respectivamente. Temos, também, objetos de cena que foram animados e entre eles podemos destacar um moinho, parte da gravura da Gula. Ele foi sintetizado num bastão que era projetado no painel e animado por um atuante.

Em se tratando de uma encenação cuja visualidade era o ponto de partida e de chegada, a cenografia assumiu um papel importantíssimo. Como foi mencionado no início deste trabalho, o projeto de encenação visava transpor as gravuras para o palco e não realizar um trabalho de interpretação teatral. Assim, a cenografia teve o desafio de transformar linhas, formas e volumes organizados no espaço bidimensional em *quadros de cena*.

Figura 41 - Aluna confeccionando máscara desenhando

Figura 42 - Jaime Pinheiro projeto do Pavão.

Figura 43 - Atuante pintando máscara

Figura 44-Atuante e Jaime Pinheiro trabalhando na criação de um dos elementos de cena.

Figura 45 - Ateliê de criação de Cenografia e Figurinos.

Figura 46 - Tingimento de máscaras e figurinos.

Figura 47- Ateliê de criação de Cenografia e Figurinos.

Figura 48 - Atuante dando últimos acabamentos no boneco.

Figura 49 - Alunos trabalhando no acabamento dos bonecos.

Figura 50 - Alunos trabalhando no acabamento dos bonecos.

Chamas na Penugem: o teatro de figuras alegóricas

Uma catástrofe se aproxima. Meninas sendo jogadas pelas janelas, terríveis tremores de terra, legumes, verduras e frutas envenenadas por agrotóxicos, mosquito egípcio pintadinho com picada fatal, derretimento de calotas polares enquanto o astro rei da Via Láctea aumenta de tamanho cada vez mais até que um dia engolirá o planeta Terra já seco e sem vida como um caroço de abacate. Uma catástrofe se aproxima [...]. Anunciada pelas chamas no pano de fundo do cenário da humanidade que caminha rumo ao fim.

Marco Lessa

O teatro de figuras alegóricas é uma forma teatral que se insere entre as tendências contemporâneas das artes cênicas. Essas que não se encaixam mais nos grandes gêneros que outrora definiam os tipos de peça: tragédia, comédia e drama.

Segundo Koudela (2008g), na contemporaneidade, a mistura de gêneros e o desinteresse por uma única tipologia teatral, acompanhada pela dificuldade de uma separação nítida dos gêneros dramáticos, fez emergir outras denominações para a cena. O *teatro de figuras alegóricas*, no projeto *Chamas na Penugem*, surge exatamente dessa necessidade de encontrar novas definições para o trabalho que vinha sendo realizado. O aspecto não-dramático que o espetáculo assumiu, suas características híbridas que envolveram o rompimento com inúmeras consignas do teatro tradicional e suas propostas pedagógicas, motivaram a encenadora a definir em que bases o

trabalho se apoiava. Assim sendo, o *Teatro de Figuras Alegóricas* se constitui numa *forma teatral* própria, com base em seis premissas, são elas:

- Não conta histórias construídas a partir da relação de causa/efeito, mas alinha quadros que se relacionam através de associações;
- Não apresenta caracteres psicologicamente diferenciados, mas sim figuras alegóricas;
- Não há uma imitação ilusionista da realidade, mas sim realidades autônomas com regularidades espaciais e temporais próprias;
- Não transmite mensagens racionalmente atingíveis na forma discursiva, mas cria universos imagéticos que valem por si;
- Não almeja, em primeira linha, a ativação e influência sobre a consciência, mas sim motivar o jogo de troca entre as camadas estruturadas imagetivamente no subconsciente e o pensar conceitual;
- Busca romper o limite na relação entre palco e platéia.

Para Koudela (2008g), o *Teatro de Figuras Alegóricas* apresenta grande interesse na encenação como prática pedagógica. Suas justificativas estão apoiadas no paradigma de que na medida em que esse teatro promove distinções que vão além dos grandes gêneros, possibilita investigar na cultura popular as raízes para o estabelecimento de novas formas teatrais.

Trata-se, portanto, de um teatro que prioriza o *material gestual*, a pantomima e os movimentos coreografados. De acordo com Brecht, um teatro que se baseia na linguagem gestual, não pode abrir mão da coreografia. Para ele, a elegância de um gesto e a graça de um movimento é fundamental para se produzir o *efeito de estranhamento*. Na encenação de *Chamas na Penugem*, em que os *quadros de cena* substituíram as sequências de cenas dramáticas e o ***tableau vivant*** foi um recurso amplamente utilizado para isso.

Na encenação em questão, o *efeito de estranhamento* foi enfatizado pelo isolamento das partes que compunham a encenação, em oposição a forma causal de apresentar os acontecimentos. A inexistência de um texto dramático verbalizado pelos atuentes, a substituição das personagens por figuras alegóricas desdramatizadas e a valorização da visualidade das cenas, aproxima a encenação também de outras tendências contemporâneas.

Para Jean-Pierre Sarrazac (1981)²³, o teatro contemporâneo ampliou o campo da figura. Primeiro quando transformou personagens em criaturas, depois, quando trouxe para o primeiro plano o território simbólico da figura. Nessa perspectiva, fora do alcance do naturalismo, do conceito de personagens psicológicos, a figura rompe com as possibilidades de identificação por parte do espectador. De acordo com Sarrazac a figura consagra a perda de identidade presente na personagem dramática. O autor afirma que a figura se despe das indumentárias de personagens individualizados, para vestir a túnica do universal.

Nesse sentido, a figura se apresenta como um novo estatuto da personagem teatral. Trata-se de uma personagem incompleta e discordante que apela ao espectador para tomar forma. A figura é uma personagem a construir. Como figura, está liberta do passado e de um suposto futuro. Porém, ela torna-se

²³ Os textos deste autor foram trabalhados com base na versão para o Português do Prof. Dr. Luis Cláudio Machado, em 2008, da Universidade de Sorocaba – UNISO. Na bibliografia mantive as referências da edição Suíça, de 1981.

dependente do público para que possa existir, tendo em vista que a figura²⁴ abdica da idéia de unidade orgânica, de uma biográfica, de uma determinada psicologia.

[...] a figura, laço de conflagração do individual e do coletivo, corpo único ao qual uma comunidade delega várias vozes [...]. A figura se desdobra em uma plural. Da mesma forma, ela arranca o espectador da contemplação mórbida de um destino individual. Ela baliza o caminho que nos resta a percorrer para nos emancipar de tudo aquilo que continuamos obstinadamente a tomar por fatalidade (SARRAZAC, 1981, p. 84)²⁵.

²⁴ No artigo *Manifesto por um teatro de marionete e de figura* (vide bibliografia), a autora Dominique Houdart (2007) afirma que a palavra figura se origina do latim e significa representação. Num primeiro momento, tal definição nada contribui para estabelecer uma distinção entre personagem e figura. No entanto, Hordart ressalta que a diferença está na precisão do termo, no qual o teatro reencontra o seu sentido de signo. Nessa perspectiva, no teatro tudo deve ser percebido como signo – a palavra e o corpo, o espaço e o objeto, o movimento e a luz. Para a autora, o teatro que ignora essa linguagem simbólica está à deriva do verdadeiro sentido do teatro. No desenvolvimento do seu texto, Houdart ressalta a utilização da palavra em muitas línguas - **figura, Figuren, figure**. O termo há muito tempo é corrente na Itália, na Alemanha, nos Países Baixos e faz parte do vocabulário da nova crítica francesa. Roland Barthes escreve, em sua obra sobre Racine, que o ator deve renunciar a noção tradicional de personagem para chegar à figura. Nas palavras da autora, ao se pensar no teatro de figura temos muito mais do que um estilo, instaura-se um movimento representativo de uma forma contemporânea que prega a volta a uma teatralidade original, primitiva, em que a imagem está em pé de igualdade com o texto. Trata-se na verdade da discussão em torno da fase existencial do teatro para a fase essencial.

²⁵ Encontraremos estudos que apontam para a mesma direção no livro ***Lê personnage théâtral contemporain: decomposition, recomposition***, de Jean-Pierre Ryngaert e Julie Sermon (vide bibliografia). Nesse livro os autores destacam a dicotomia existente entre a ideia clássica de personagem e como ela é hoje concebida. Com o foco voltado para a análise dos textos contemporâneos e as inovações dramatúrgicas, o presente ensaio busca esclarecer as evoluções da personagem e sua figura como *ser teatral*. Nessa perspectiva, é deflagrada a crise da personagem no século XX e a maneira como esta crise afetou os modos de defini-la. Assim sendo, a personagem contemporânea é conduzida ao status de figura, de aparição, em oposição a ideia de encarnação. Para os autores, uma nova era de teatralidade se abriu após a modernidade do século XX e com o novo status da personagem no teatro. Segundo eles, longe de ser a morte do teatro, a crise da personagem passou a ser a vitalidade do próprio teatro. Esse paradoxo incluiu diversas formas de pensar a personagem e de percebê-la como aparição.

Figura 51 - *Quadro de cena Luxuria*. Foto de José Neto (2008).

Segundo Silvia Fernandes (2008), a tendência teatral contemporânea é fruto do desaparecimento do triângulo formado pelo drama, ação e imitação, o que acontece em escala considerável nas décadas finais do século XX. Na encenação em questão, essa triangulação é rompida no momento em que o foco do experimento *Chamas na Penugem* se concentrou no acontecimento teatral, evidenciando o seu caráter processual e performático. Toda a proposta esteve centrada nas possibilidades da realidade teatral, em detrimento da representação mimética do mundo.

O teatro de Brecht, mais precisamente as propostas da *peça didática*, assumiram neste trabalho um caráter modelar. Primeiro, porque o autor em questão não separa o processo de produção artística da apresentação teatral. Segundo, nesse teatro, exige-se uma recepção produtiva do espectador. E, por último, porque suas propostas são consideradas a pré-história do teatro *pós-dramático* pelos ensaístas contemporâneos. Nesse sentido, remetemo-nos a Hans-Thies Lemann (2007), crítico das propostas do teatro *pós-dramático*.

No trabalho de encenação de *Chamas na Penugem*, como já se evidenciou, a marcação de cena foi substituída pela estruturação de uma *escrita cênica*. Essa *escrita cênica* foi organizada valendo-se de procedimentos que envolveram a valorização semântica das figuras no palco, a qualidade estética dos gestos e dos movimentos corporais dos atores, os efeitos de sonoridades musicais de fala e de ruídos, a descontinuidade do tempo e do espaço da ação, em favor da visualidade da cena. Esses procedimentos que, em lugar de ilustrar textos, compunham a pictografia da cena. Segundo

Fernandes (2008), que analisa as propostas do teatro pós-dramático, esses procedimentos são frutos de um novo modo de:

[...] utilização dos significantes no teatro, que exige mais presença que representação, mais experiência partilhada que transmitida, mais processo que resultado, mais manifestação que significação, mais impulso de energia que informação (2008,p. 23).

A supremacia do texto e dos atores em cena não fazem mais sentido, o que importa são as capacidades visuais das figuras em cena. No olhar de Fernandes (2008), numa proposta como essa, os elementos cênicos não se ligam uns aos outros de forma causal, além de não ilustrarem e nem funcionarem por mecanismos de reforço e redundâncias de um texto.

Em face disso, na encenação de *Chamas na Penugem* todos os elementos de cena foram elevados à mesma capacidade de significação e mantiveram suas características próprias. Em determinados momentos, a luz chamava mais atenção e, em outro instante, o figurino e, quase sempre, o ritmo de um gesto.

A visualidade dos *quadros de cena*²⁶, a presença cênica das figuras e a dramaturgia como enunciadora do discurso cênico eram disponibilizados de forma simultânea e autônoma ao espectador, cabendo a este a tarefa de organizar, juntar ou separar os elementos de cada *quadro de cena*. A proposta era levar o espectador a experimentar múltiplas experiências perceptivas e

²⁶ A cena pictórica ganhou seus contornos por intermédio dos sons e textos. No *Chamas a escrita cênica* do espetáculo privilegiou a *cena auditiva*

fazê-lo partilhar com os atuantes sensações e significações que fizeram parte do processo de leitura das gravuras de Peter Brueghel, o Velho.

Fernandes (2008) ressalta que a teatralidade é uma marca do teatro contemporâneo e faz parte das propostas de multiplicação dos dados de enunciação cênica, pois apresenta ao espectador fragmentos que necessitam serem preenchidos, exigindo uma postura produtiva.

O trabalho desenvolvido em *Chamas* dialoga ainda com artistas significativos para as propostas estéticas do teatro contemporâneo, tais como Tadeusz Kantor (2008), Peter Brook (2008) e Robert Wilson (in GALIZIA, 2005), por intermédio de propostas como *quadros em movimentos*, *teatro-instalação* e rompimento com o encadeamento dramático.

Podemos dizer que as cenas do espetáculo *Chamas na Penugem* transitaram entre a performance, a pintura, a escultura e a arte do objeto no espaço, enfatizando a imaginação onírica. Dentro dessa perspectiva, diferentes sequências de movimentos, de deslocamentos de cena, de ritmos que iam do lento ao frenético, do desaparecimento e do aparecimento dos objetos, das projeções de silhuetas, transformaram o espaço cênico em uma paisagem em movimento. Nesse jogo cênico, o olhar do espectador foi convidado a transitar pelos diversos planos que se desenhavam no palco. Planos que ora se entrecruzavam, ora se paralelizavam, fazendo o público realizar a sua própria trajetória de leitura da cena.

Vale sublinhar que a luz, o cenário, o figurino, as máscaras e objetos de cena não foram dispostos sob a hegemonia dos atuentes. Ao contrário, todos esses elementos, inclusive os atuentes, estavam numa hierarquia horizontal. A presença cênica dos atuentes possuía a mesma importância que os elementos de cena e estavam organizados como peças de um caleidoscópio, que a cada deslocamento e a cada nova mirada, formalizava uma nova imagem e trazia novas significações para o espectador. Há um exemplo peculiar disso relacionado à fumaça seca que era lançada em algumas cenas. Em determinados momentos, entre um *quadro de cena* e outro, a teatralidade da fumaça era potencializada. O som da máquina que lançava a fumaça, mais o desenho que ela produzia no espaço, traziam consigo algo de misterioso, de terrificante.

O sentido enunciativo que o texto assumiu nesse trabalho, possibilitou levar a cabo a ideia de desdramatização. Ao apresentar o texto ao público por intermédio de uma voz **off** que era disparada em dados momentos da encenação, foi possível criar rupturas na tradição de ouvir uma história acompanhada das ações das personagens e dos discursos que elas emitem. O texto ora assumia a função de comentário, ora era um fluxo de voz que descrevia algo que estava ou não presente no palco, ora era o próprio esvaziamento da palavra. Num tom uniforme, parece que o texto chegava de longe, vindo de outro tempo, de outro espaço. O texto também era um material cênico como os outros elementos de cena, a serviço da não representação mimética.

Destaca-se, mais uma vez, que o texto deixou de ser uma figuração ilustrativa do real. Tornou-se mais um espaço de jogo entre o que era apresentado no *quadro de cena* e o imaginário. Essa forma de conceber o texto o aproxima do que Lehmann (2007) afirma ser próprio das encenações pós-dramáticas.

Na encenação *Chamas na Penugem* a palavra/texto foi utilizada como material cênico, fônico, rítmico, ao invés de ser um suporte narrativo. O texto descritivo passou a assumir o potencial de um vetor de informações.

O gesto estético, artístico, pedagógico e político do trabalho do *Chamas* esteve no estado de espectação em que o público foi colocado, solicitando dele uma tomada de decisão frente ao que via. Parafraseando Lehmann, o político desse teatro é o político da percepção, em confronto com a percepção domesticada pelas sociedades midiáticas.

O espectador

O espetáculo *Chamas na Penugem* estreou no dia 21 de junho de 2008, as 20h30min, no Teatro Municipal de Sorocaba Teotônio Vilela, como parte da programação do 4º Festival Livre de Teatro De Sorocaba, sob a organização da Associação Teatral de Sorocaba. Nessa apresentação, a predominância era de amigos, parentes e convidados dos atores, com os quais eles resolveram compartilhar o processo de montagem e seus resultados. A imprensa local noticiou o fato com destaque. Matérias nos jornais sobre o espetáculo e sobre Brueghel foram produzidos. Em entrevista com Ingrid Koudela, a jornalista Daniela Jacinto do Jornal Cruzeiro do Sul (vide anexo),

ênfatiza a relaçaõ da encenaçaõ com as artes plásticas. Em sua matéria, Jacinto traz questões para direçaõ como: por que o título *Chamas na Penugem*? Por que a escolha de trabalhar com a série sobre os vícios de Brueghel? Sãõ questões de uma futura espectadora, que de antemãõ ficou inquieta com as propostas que seriam apresentadas.

Da estreia em junho até o mês de dezembro, foram nove apresentaões, em diversas localidades, com um total aproximado de dois mil espectadores.

Além do Teatro Municipal, mencionado anteriormente, em agosto, o grupo também esteve no Teatro do Centro Educacional Unificado – CEU – São Paulo, capital, no bairro do Butantã, participando da programação cultural da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. O público era constituído basicamente por estudantes, professores e público em geral. No mesmo mês, o grupo apresentou *Chamas na Penugem* no Teatro Municipal de Votorantin. Em setembro, o espetáculo fechou as atividades do Festival Estudantil do Sesi – Sorocaba, sendo a plateia formada por artistas e participantes do festival. Em outubro, o grupo participou do Encontro de Teatro Contemporâneo da Universidade Federal de Santa Catarina, envolvendo estudantes e professores de Arte tanto da Universidade Federal como da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. O espetáculo abriu o Encontro Estadual dos pólos Arte na Escola, na Universidade Estadual de São Paulo – UNESP/Bauru. Em novembro, para um público de estudantes de arte e educadores da rede estadual de ensino. Nesse mesmo mês, o espetáculo foi apresentado no Teatro Laboratório da Escola de Comunicação e Artes, da

Universidade São Paulo – ECA/CAC/USP, com destaque para as presenças de pesquisadores na área da Pedagogia do Teatro, como Jean Pierre Ryngaert, Maria Lúcia Pupo, Marcos Bulhões e outros. Havia também a presença de convidados e estudantes de teatro. Em dezembro, a encenação foi apresentada para um público infantil, oriundo das escolas públicas estaduais de Sorocaba – SP.

Em algumas dessas apresentações, após o espetáculo, com duração de oitenta minutos, promovíamos um debate sobre o trabalho. Em conformidade com as propostas dos jogos teatrais, o primeiro a ter a palavra era o público. Inúmeras questões e observações eram levantadas. Algumas questões eram dirigidas à cenografia, querendo saber como materiais tão simples como tecidos, papéis e objetos descartáveis conseguiam tal qualidade plástica e visual. Outras observações eram dirigidas ao conteúdo dos quadros de cena, ou seja, aos vícios representados no palco. Muitas das indagações eram voltadas para a própria linguagem teatral. Havia uma necessidade de compreender que teatro era aquele. Na apresentação do CEU, um senhor levantou a mão e disse que costumava frequentar o teatro do Centro Educacional e suas escolhas eram realizadas pelo gênero do espetáculo, dando preferência às comédias. No caso do *Chamas*, ele passou o tempo todo tentando identificar que gênero era aquele. Na impossibilidade de encontrar vestígios que lhe permitisse tal classificação, afirmou aos presentes que desistiu de tal intento e passou simplesmente a olhar e sentir o espetáculo. Nessa apresentação riu e se emocionou como nunca havia ocorrido antes.

Outro dado que chamou atenção do grupo, relacionado com a recepção do público, ocorreu na estreia e na última apresentação do espetáculo. Na estreia a plateia presente, como que num coro de movimentação, mexia a cabeça ora para um lado, ora para o outro, ora para frente. A plateia o tempo todo fisicalizava o desejo de ver melhor algum dado, ou se aproximar de algum detalhe. Na última apresentação, por volta de trezentas crianças ocupavam os assentos do teatro. Além do calor, as crianças estavam agitadas e isso nos causou certa preocupação. Todavia, para nossa surpresa, no momento em que as cortinas se abriram, elas simplesmente se calaram e ficaram de olhos vidrados em cada elemento da cena. O grau de atenção era enorme. Ao final da apresentação todos queriam tocar, ver de perto as máscaras, as roupas dos atuentes e saber como se fazia tudo aquilo.

Normalmente, as observações eram espontâneas e não foram documentadas formalmente por nenhum membro do grupo. Obtivemos alguns depoimentos escritos, em forma de apreciações críticas que nos possibilitam tecer algumas observações sobre a recepção do espetáculo. Temos, por exemplo, o texto de Sérgio Azevedo²⁷ que destaca a sua experiência com uma espectadora mirim:

Sobre *Chamas* e Crianças

2 de setembro de 2.008. eu e mais 23 alunos da fundação das artes “viajamos” até o CEU Butantã para assistir ao espetáculo *Chamas na Penugem*, do Curso de Teatro-Educação da UNISO –Universidade de Sorocaba, na mostra do teatro vocacional.

Poderia registrar minhas impressões sobre a encenação contemporânea e as inúmeras reflexões que o espetáculo

²⁷ Sérgio Azevedo é coordenador de projetos teatrais na Fundação das Artes de São Caetano e pesquisador da Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, junto ao programa de pós-graduação, na área da Pedagogia do Teatro.

proporciona. Porém, o que me motiva a escrever é uma experiência estética peculiar, instigante e prazerosa motivada por uma garotinha de 3 anos, a Talita, que assistiu ao espetáculo ao meu lado. Durante toda a apresentação, a pequena espectadora dialogava intensamente com os atores. Participava, perguntava e preenchia espaços que intencionalmente os encenadores deixaram para que nós, espectadores, ocupássemos, transformando as intensas imagens do espetáculo em palavras que pareciam não dar conta dos níveis de percepção que estavam ativados, a florados.

Ah! Os bichos! Como encantavam a pequena Talita: as formas, os movimentos, a intensidade. e o diálogo foi se intensificando. a cada encerramento de cena, os olhos dela procuravam novas imagens, novos seres, outros estímulos. e sempre que eles vinham, ela sorria e dizia (quase rindo): não acabou! E se deliciava com o que, para ela, era uma grande brincadeira de esconde-mostra-esconde.

E assim foi, quadro a quadro, Talita procurava e tentava se encontrar em meio a tantas leituras possíveis. Assistir ao espetáculo foi, sem dúvida, uma experiência especial, muito por conta da relação espontânea e viva que a pequena espectadora estabeleceu com a obra. Sua participação foi tão forte que, hoje, passados alguns dias, mal consigo separar suas manifestações do próprio espetáculo.

A experiência narrada por Azevedo, com a pequena Talita, trouxe-nos a possibilidade de perceber o quanto a visualidade do *quadros de cena* espetacular incitava a imaginação dos espectadores, fossem eles adultos ou crianças.

Outra apreciação que nos foi entregue e nos pareceu bastante peculiar, foi a do físico Adilson de Barros:

Sobre o espetáculo: *Chamas na Penugem*

O espetáculo tem como motivação, um conjunto de gravuras medievais densamente povoadas por pessoas, monstros e situações. Já vi livros serem adaptados para o cinema e para o teatro mas nunca quadros ou gravuras. Para mim, foi uma experiência inédita e muito elaborada. Dar vida a algo, uma gravura, uma teoria, ou o que quer que seja, é por definição, um poder divino.

Conceitualmente falando trata-se de grande capacidade de inventividade e potencial de criatividade. É quase tão autorreferente e inédito quanto olhar para uma nuvem e imaginar uma grande árvore

ou um gigante poderoso soltando raios. O caos aparente oculta uma profunda ordem visceral, que brota da essência do homem. Os atores são tipos e não personagens mas devido à precisão do desempenho dão uma espécie de aura coletiva ao espetáculo ou a impressão de um personagem coletivo que é a vicissitude do ser humano. Nunca vi um espetáculo em que o personagem principal não fosse um ser, mas uma qualidade do ser. Ou talvez, o vazio deixado pela não existência da qualidade.

O espetáculo nos envolve num caldeirão primitivo de paixões desenfreadas, minimamente, preocupado com ética, solidariedade, cuidado com o próximo. Trata-se de uma viagem às profundezas da existência humana. É o homem despido de todas as suas máscaras, mas não de sua essência.

Há uma equação complicada com muitas variáveis à serem ajustadas. Isto é curioso e descritivo no desenvolvimento da idéia, pois em meio ao pseudocaos tudo se afina, tudo se relaciona, tudo se encaixa: o som tocado, o som grunhido, os movimentos de matar, de morrer, tomar, fugir, correr, saltar, rolar, estuprar...

A voz em **off** narra ou pelo menos tenta. Ela falha! Em princípio sem querer, mas por fim desejando isso.

Alguém comentou ao final, que tal proposta de teatro é muito avançada para a nossa escola. A despeito de ser a nossa escola muito atrasada, não seria inteligente querer trazer todo o processo de criação da arte ou da ciência para um nível tão elementar de compreensão como o da nossa escola? Certamente qualquer coisa é muito avançada para a nossa escola haja vista ser uma das piores do mundo.

O espetáculo consegue transcender a linearidade no gesto, na fala, na ação, na cor, no tempo do espectador e no espaço do palco. Isto é inegável. Isto é metafísico. A minha impressão foi a de entrar na dimensão das gravuras e sentir o pincel do artista batendo em minha cara. Isso verifiquei através de minhas reações diversas: risos, espanto, choro, choque, identidade, náusea, pânico, surpresa...

Em minha opinião, os autores dominam plenamente outras formas de comunicação que não a linguagem falada ou adjetivada. Não preciso dar nome ao monstro, em qualquer língua que seja, para sentir o que ele é capaz de fazer dentro e fora do próprio homem. Percebi assim e senti assim.

Sendo professor da área de exatas, vejo como os alunos não conseguem dominar, ainda que pouco, etapas importantes do processo de comunicação, para dizer que entenderam um conceito de ciências. Quão enriquecedor é mostrar que o ato de comunicar pode apresentar sutilezas que rompem o limite do que consideramos nosso limite.

O texto de Barros nos apontou para a importância da exposição das gravuras de Brueghel no saguão do teatro. As apresentações iniciavam com a exposição das sete gravuras que deram origem à encenação. Enquanto aguardavam a abertura das portas do teatro, o público apreciava, descompromissadamente, as sete reproduções em painéis, em formato de *banners*. Era comum, após as apresentações, enxergamos o público olhando novamente para as gravuras. Quando Barros afirma que, durante apresentação, *senti o pincel do artista batendo em minha cara*, indica-nos o quanto as gravuras promoviam um papel importante na leitura dos *quadros de cena*. Mesmo Barros não sendo um especialista em teatro, como ele mesmo afirma ao longo da sua apreciação crítica, isso não o impossibilitou de perceber as formulações cênicas presentes no espetáculo e, conseqüentemente, as suas significações. Isso nos insere em outro dado, colocando por terra a ideia de que teatro contemporâneo não é acessível a qualquer público. Barros também consegue pontuar precisamente o *gestos social* e histórico que acompanhava a encenação. Outro fato destacado pelo físico, educador, é a proposta pedagógica que acompanhou a encenação: a política da percepção.

O professor e crítico Edelcio Mostaço também nos encaminhou um texto bastante significativo. Um texto que dialoga diretamente com o projeto de encenação e que, segundo Koudela, em resposta a Mostaço²⁸, as observações do crítico lhe permitiram perceber que havia conseguido alcançar o que almejava com a encenação.

²⁸ Mostaço é professor da Universidade Estadual de Santa Catarina, na cadeira de teoria teatral.

CHAMAS NA PENUGEM

O espetáculo *Chamas na Penugem* tem sua narrativa construída a partir de três eixos principais, articulados numa relação intertextual: a descrição oral de imagens de Brueghel, o Velho, a criação cênica pelos atores de alegorias referentes a essas imagens, e as próprias imagens, fonte de referência desses dois discursos, mas que não são mostradas à plateia. De modo que o espectador é colocado, durante todo o tempo, numa atitude de suspensão de juízos frente ao espetáculo, uma vez que ouve a voz que descreve as imagens (o que não é usual), vê uma cena que não reproduz nem interpreta aquilo que está sendo descrito, mas com ela mantém uma relação tensa de ora dar a ver, ora dar a ocultar seus signos constituintes, e as supostas imagens (que podem ou não ser de conhecimento desse espectador, a depender de sua cultura imagética).

Há, portanto, uma dessincronia total entre os discursos. Cada eixo narrativo mantém sua lógica, não se curva ao outro, mas com ele vive uma relação tensa; obrigando o espectador a, durante todo o transcurso da realização, ir e vir entre as significações, operando mentalmente um jogo, um puzzle, experimentando possibilidades. São sete quadros, cuja estruturação obedeceu a duas matrizes historicamente significativas: os *tableaux* de Diderot e ao texto *Descrição de Imagem* de Heiner Müller, o que projeta imediatamente o trabalho para o território épico e construtivo.

O continuado recurso ao surrealismo e ao grotesco das cenas provoca, é claro, novos impactos sobre o público que, uma após a outra, se pergunta o que ainda poderá vir a acontecer. Eis, portanto, as linhas gerais que formam a rede significativa, assim como as pistas que possam levar aos significados. E estes, não devem ser buscados no discurso, mas na livre associação, na operosidade da Gestalt.

Valendo-se de alegorias (que remetem às ruínas, conforme Walter Benjamin), o palco vai acumulando monstros, signos absurdos, inusitados, de uma descabelada imaginação que apontam vícios, naquela arcaica versão medieval que inspirou as imagens. É nesse sentido que *Chamas na Penugem* (uma referência a Fênix e seu permanente crepitar de chamas num ciclo de vida que pode demorar quinhentos anos ou um breve instante - paradoxo do qual ela é uma encarnação), alinha-se à problematização da representação, um dos sintomas mais claros que marcam um teatro pós-dramático, como pensado por Lehmann. Onde o drama não é mais drama, o épico ultrapassou seu estágio de narratividade e o lírico transborda, inexoravelmente, desdizendo as matrizes consagradas dos discursos instituídos, alternando-se sobre eles e os confundindo enquanto plano de inteligibilidades.

Tal é, talvez, o futuro do pretérito. Aquilo que seremos, tendo já vivido no passado composto do presente do subjuntivo - *&7@\$\$%Y!" _G \$-&+! ## %&].

Durante a apresentação do espetáculo em Florianópolis o professor de teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, Vicente Concílio,

transformou a assistência do espetáculo numa atividade pedagógica, sugerindo aos alunos que escrevessem protocolos sobre *Chamas na Penugem*. Objetiva exercitar o olhar do futuro *artista-docente* sobre o espetáculo. A seguir, alguns trechos:

Uma sucessão de quadros... me lembram aquelas pinturas antigas, do século 17, cheias de gente, umas por cima das outras... Fiquei pensando no começo. E não entendia por que tinham pessoas do meu lado que riam tanto... Seria desconforto? Por minha vez, não achava nada engraçado, ao contrário trágico (S. F., 2008).

O que de início se observa é o palco com uma ambientação econômica. Uma cortina ao fundo e uma árvore cenográfica informam que aquele espaço é destinado ao jogo, um jogo de teatro. Vê-se o piso do palco e a vestimenta da caixa cênica em suas materialidades aparentes e escolhidos como constituintes da cena que está por vir (C. F., 2008).

É tudo muito bonito, plástico, bem trabalhado, transmite o entusiasmo e apressado com que foi feito, visto ser uma peça produzida com alunos, não com atores profissionais. A cenografia, figurinos e bonecos são de uma beleza desconcertante, ainda mais se pensarmos que foi tudo confeccionado a partir de materiais acessíveis, de baixo custo, pelos próprios alunos [...] (S. L., 2008).

Em *Chamas na Penugem* somos convidados pelos 38 atores que se apresentam em cena a adentrar no universo inquietante dos vícios através do jogo entre corpos, bonecos e sombras. Diante de nós são criadas estruturas de quadros, compostos por figuras alegóricas que se propõem a jogar em cena (S. A., 2008).

A narração é outro elemento que aumenta o contato entre o público e o palco e alimenta a vontade de olhar: ela nos faz procurar equivalentes entre a narração da obra de Brueghel e o que está sendo feito em cena como também nos faz ver a imagem posta no palco (V. M., 2008).

A peça *Chamas na Penugem* não apresenta uma unidade de ação linear, utiliza de uma divisão episódica – modelo de ação brechtiano – e, neste caso, uma sucessão de quadros desconexos, cada qual independente (E., 2008).

O espetáculo dialoga com o momento atual das artes performáticas, numa configuração que muitos autores vêm chamando de pós-dramática. Esse é um momento na história onde o espectador tem tido a necessidade de aprender e reformular seus conceitos do que é teatro, e treinar seu olhar para uma nova forma de ver o objeto artístico (L. A., 2008).

As análises desses estudantes são bastante precisas e percebe-se que vêm acompanhadas de leituras pessoais ou do programa da peça, ou textos que abordam questões relacionadas ao teatro contemporâneo. É possível perceber que as análises formais que elaboraram sobre a encenação, permitiu um diálogo significativo entre a teoria e a prática da encenação.

Ainda dentro da série de trabalhos, ou melhor, dizendo de leituras sobre o espetáculo, efetuadas pelos alunos da UDESC, temos outro trecho de protocolo, O fragmento traz a essência deste trabalho, em que teoria e prática foram construídas conjuntamente, além do caráter pedagógico, na qual a investigação se insere.

Para o mundo dos estudos de teatro no Brasil, o nome da Ingrid Koudela é imediatamente relacionado às pesquisas teóricas nos campos da pedagogia teatral. Principalmente por conta de suas publicações e a tradução de toda obra de Viola Spolin para o português. Nesta última terça-feira, Ingrid Koudela esteve na Universidade Federal de Santa Catarina, que há dois semestres, conta com o curso de graduação em Artes Cênicas e já tem balançado a comunidade acadêmica com eventos teatrais. No entanto, a pesquisadora esteve lá, não para apresentar suas sempre bem recebidas palestras e seminários teóricos sobre teatro, desta vez, veio a artista, apresentando o espetáculo *Chamas na Penugem*. De repente, aprendi o que são *gestus sociais*, distanciamento, jogo em cena e, por fim, teatro contemporâneo. Obrigado pelos ensinamentos professora, artista Ingrid Koudela (N. D., 2008).

Epílogo

Atrás dele aborda o passado esparramando pedregulho sobre asas e ombros com um barulho como de tambores enterrados enquanto diante dele o futuro está represado afunda os olhos dinamita os glóbulos como uma estrela torce a palavra como uma mordança asfixia com sua respiração durante algum tempo ainda se vê o bater de asas se ouve o ronco das pedreiras caindo sobre atrás dele tanto mais alto quanto o movimento vão fica isolado ao tornar-se lento então aquele momento fecha-se sobre ele sobre o lugar rapidamente entulhado ele encontra paz esperando pela história na petrificação do vôo olhar respiração até que um renovado rufar de poderoso bater de asas se propague em ondas através da pedra e anuncie o seu vôo²⁹

Heiner Müller³⁰

Koudela, ao discorrer sobre o conceito de história do filósofo Walter Benjamin, ressalta que é preciso compreender que o presente representa o ponto de partida para a reconstrução do passado. Nesse sentido, um historiador não pretende realizar a [...] *descrição do passado tal como ele ocorreu, mas fazer emergir as esperanças não realizadas, inscrevendo-as em nosso presente como apelo por um futuro diferente* (2008e, p. 32). Ainda dentro dessa linha de raciocínio, podemos relacionar esse pensamento ao conceito de *diálogo com os mortos*, proposto por Müller. Para esse autor, é fundamental aceitar a presença dos mortos como parceiros de diálogo e, para tal, se faz urgente a invocação do passado individual e coletivo com vistas ao futuro (apud KOUDELA, 2008e).

²⁹ O texto está grafado sem respeitar as normas da ortografia, conforme o texto poético do autor.

³⁰ Versão para o português de Ingrid Dormien Koudela.

Nessa direção, o texto *Anjo Infeliz*, apresentado no início desta seção como epígrafe, é uma alegoria poética que apresenta uma reflexão entre as relações do passado com o futuro. No texto, a passagem do milênio e os debates relativos à política e à história, transformam-se num emblema das contradições entre revolução e religião, ativismo e resignação, engajamento político e perspectiva histórica.

Esse texto de Müller se configurou como epílogo da encenação. Assim sendo, duas vozes, dissonantes, em **off**, como os outros textos da encenação, anunciavam o fim do espetáculo e o princípio de uma reflexão maior que cada espectador deveria levar consigo: [...] *até que um renovado rufar de poderoso bater de asas se propague em ondas através da pedra e anuncie o seu voo. O voo em direção ao futuro, à resistência contra a ocupação da consciência pela mídia. Em face disso, um convite para que a consciência do público ressurgja das cinzas da história, na qual os fantasmas do passado projetarão o futuro.*

Da anunciação inicial do prólogo de que [...] *às vezes seus quinhentos anos duram apenas uma noite* [...] e de que [...] *às vezes sua noite dura quinhentos anos* [...], à verbalização final de que [...] *atrás dele aborda o passado esparramando pedregulho sobre asas e ombros com um barulho como de tambores enterrados* [...], o público trilhou os caminhos da cognição-sensorial, tornou-se coprodutor do *texto cênico*, criando e recriando as propostas de cada um dos setes quadros que compuseram a encenação *Chamas na Penugem*.

Figura 52 - *Prólogo* – Fotos de José Neto (2008).

Figura 53- *Quadro Avareza* – Fotos de José Neto (2008).

Figura 54- *Detalhe Pavão* – Animal complementar da Senhora Alegoria Soberba.

Fotos de José Neto (2008).

Figura 55 - *Quadro Avareza* – Fotos de José Neto (2008).

Figura 56 - *Detalhe Peru* – Animal complementar da Senhora Alegoria Inveja.

Fotos de José Neto (2008).

Figura 57 - *Quadro Inveja* – Fotos de José Neto (2008).

Figura 58 - *Detalhe do quadro Inveja* – Animal complementar da Senhora Alegoria Inveja.

Fotos de José Neto (2008).

Figura 59 - *Quadro Ira* – Fotos de José Neto (2008).

Figura 60 - *Quadro Luxuria* – Fotos de José Neto (2008).

Figura 61 - *Quadro Gula* – Fotos de José Neto (2008).

Figura 62 - *Detalhe da Senhora Alegoria Preguiça*. Fotos de José Neto (2008).

Figura 63 - *Quadro Preguiça*. Fotos de José Neto (2008).

Figura 64 - *Imagem dos atuentes ao final da encenação*. Fotos de José Neto (2008).

Figura 65 - Senhoras Vício
 Da esquerda para a direita as alegorias:
 Avareza; Soberba; Inveja; Ira; Luxúria; Gula; Preguiça.
 Fotos de José Neto (2008).

CONCLUSÃO

Desde a concepção da *alegoria dos teólogos*, em que o seu carácter ideológico foi exacerbado, até à ideia de *alegoria moderna*, formulada pelo filósofo alemão Walter Benjamin, veremos que a capacidade de ensinamento da imagem alegórica está distante de processos didáticos que resvalam para o explicativo. Ao contrário desse processo, na imagem alegórica o ensinamento não está circunscrito em didatismos que retiram do espectador suas possibilidades de análises, reflexões e julgamentos. Para se entender os conteúdos representados numa imagem alegórica, o observador deverá reconstruí-la, tendo como base o processo de montagem ao qual deu origem. Assim sendo, a didática prefigurada na imagem alegórica conduz o seu observador a uma relação dialética entre o conteúdo e a forma.

Para que o espectador compreenda o sentido de uma imagem alegórica, ele deverá perpassar pela análise formal dos seus significantes. Dessa maneira, as descobertas realizadas no processo descritivo e analítico da imagem alegórica conduzirão o observador a conteúdos que foram organizados esteticamente e lhe permitirão tanto ler a ideia representada como a maneira como ela foi estruturada no espaço da obra. É dentro dessa perspectiva dialética que afirmaremos que a imagem alegórica traz sempre consigo a revelação de uma verdade oculta.

Uma imagem alegórica nunca representa as coisas de forma literal, mas uma versão de como elas foram ou poderiam ser. Em face disso, a imagem alegórica só pode ser compreendida e estudada no campo das ideias e deve ser percebida como representação de um pensamento cuja primazia do

fragmentário sobrepõe a concepção de totalização. É exatamente no princípio fragmentário, subjacente à estruturação da imagem alegórica, que reside a didática para a leitura do alegórico. O caráter lacônico, abrupto da imagem alegórica está em consonância com os seus propósitos de ensinamento. Logo, a técnica do fragmento é usada conscientemente como um artifício didático. Isso permite ao observador da imagem alegórica o deslocamento entre o passado e o futuro. Na sua essência, a imagem alegórica ultrapassa os limites do presente e busca capturar o seu espectador pela *aura* do passado, conduzindo-o ao encontro entre as gerações precedentes, presentes e futuras. Na imagem alegórica, encontramos uma ação messiânica, que busca concentrar suas forças no passado para que se possa compreender melhor o presente com vistas ao futuro.

Podemos afirmar que a grande preocupação de um alegorista está na forma como uma ideia pode ser estruturada numa imagem e como essa imagem pode ser lida e compreendida por vários tipos de receptores. Dentro dessa preocupação, a persuasão, o exercício da vontade, torna-se a essência do trabalho do alegorista. Assim sendo, numa imagem alegórica estão explicitadas as relações que deram origem a sua existência e as condições para a sua compreensão. Para tanto, o alegorista utiliza-se de um sistema de convenções que permita a leitura da imagem alegórica pelo maior número de pessoas possível. A alegoria e, conseqüentemente, uma imagem alegórica é a expressão do que está socialmente convencionado. É com base nas suas características de convencionalidade que a alegoria se transforma num estratégico instrumento ideológico, porque sua missão é levar o indivíduo a se

identificar com um determinado coletivo, a se sentir parte de um pensamento coletivo. Portanto, é, dessa maneira, que a alegoria apenas legitima uma vez mais o já sabido.

Devemos ressaltar que o desvelamento de uma imagem alegórica depende de uma leitura intertextual, que permitirá ao receptor identificar o seu sentido e a rede de ideias e pensamentos a que a alegoria está atrelada. Faz-se, assim, a constituição de uma abordagem didática baseada na universalização do particular, em que a alegoria transforma experiências individuais concretas em experiências coletivas.

Dentro dessas perspectivas, Benjamin afirma que, como expressão artística, a alegoria é um gesto linguístico plenamente intencional, construído e configurado como uma imagem escrita. Isso significa que as imagens alegóricas concebidas como imagens escritas, pertencem à esfera da história, do que está transcrito e pós-escrito. Tendo em vista a concepção de imagem alegórica como imagem escrita, ela, nas mãos de um alegorista, passa a ter dois objetivos básicos: o primeiro é o de exprimir um conceito e o segundo é construir uma imagem que sirva também como inscrição. Com esses propósitos, uma imagem alegórica é capaz de suscitar uma viva impressão no espírito do espectador e, ao mesmo tempo, transformar-se num emblema.

Os emblemas são impregnados de história e seus propósitos são o de converter, por intermédio da forma artística, alegórica, conceitos em verdades irrefutáveis. Sua expressão econômica, sintética conduz o observador a uma

ação investigativa, de desvelamento. Dessa maneira, o espectador precisará desvelar primeiro os significados e a maneira como os significantes foram agrupados e dispostos para que possa alcançar o ensinamento contido na imagem alegórica.

Na imagem alegórica está presente um jogo de descobertas com o espectador, que é capaz de mobilizar seus pensamentos, suas percepções sensoriais e sua forma de olhar para a realidade figurada. Em face disso, a relação entre a imagem alegórica e o observador envolve procedimentos capazes de induzi-lo ao desvelamento do que está oculto.

Para Benjamin, as alegorias e, por sua vez, as imagens alegóricas são instrumentos que permitem ao homem lidar com a vida mundana da história, com a história do sofrimento. Segundo sua visão, as imagens alegóricas são imagens inscritas do declínio. Do declínio dos seres humanos, do estado de equilíbrio para o estado permanente de pecado, como preconizavam as alegorias cristãs da Idade Média e que avançaram pela história da humanidade.

Em razão disso, pode-se afirmar que as imagens alegóricas trazem a possibilidade aos seres humanos de lidarem com a certeza da morte e, ao mesmo tempo, com a possibilidade de suplantá-la. Assim, na visão benjaminiana, quanto mais arrebatadora for a imagem alegórica, maior será a possibilidade dos homens alcançarem a eternidade. Dessa maneira, uma imagem alegórica é capaz de elevar os observadores aos céus, porque nela

está contido um plano didático que possibilita ultrapassar a realidade da natureza física ou da ordem natural das coisas e alcançar a realidade onírica. Nessa concepção de suplantação da morte, Benjamin defenderá a ideia de que somente no vigor do cadáver será possível alcançar a ressurreição humana.

A imagem alegórica está relacionada à ideia de *umbral* que possibilita ao espectador a sua entrada para um novo mundo, para um outro espaço, para o lugar do descobrimento e do conhecimento. Em consonância com a ideia de *umbral* está também configurada a ideia de pecado original, propagada pela Igreja. Ressalta-se assim, a ideia de que por intermédio da contemplação, ao atravessar o *umbral*, o espectador estará, nas palavras de Benjamin, diante da *árvore do conhecimento*. É, nesse sentido, dentro da concepção benjaminiana, que encontraremos como objetivo primeiro da contemplação da imagem alegórica a consciência da culpa, da culpa que cada um carrega pelo mundo pelo simples fato de Ser. Dentro desse âmbito, é parte da proposta de contemplação da alegoria a desestabilização do observador e a ação pedagógica busca tirá-lo do estado de reverência para o estado de arrebatamento. Fica evidente que a ação contemplativa da imagem alegórica está na estupefação, ao contrário da subordinação presente na reverência. A contemplação se converte no caminho para o saber oculto, a ser desvelado e nela está a possibilidade de leitura escritural da imagem. Portanto, contemplar uma imagem alegórica é decifrar a rede de significados contida na imagem e também a realidade histórica que a originou.

Na criação de uma imagem alegórica, o alegorista trabalha com os processos de anacronia, duplicação e visualidade da obra. Isso o fará compreender a anacronia como um processo de montagem, em que fragmentos de imagens se justapõem e permitem a reconstituição da imagem alegórica fora do seu espaço e tempo originais. Essa ação realizada pelo alegorista está ligada à operação de se apropriar de fragmentos de imagens, reorganizá-los e apresentá-los em cenários distintos daqueles para os quais foram concebidos. Isso determinará a visualidade da imagem alegórica, a *pele* da imagem. Com base nesses processos, teremos a constituição visual, artística e alegórica da imagem e será possível ler os seus conteúdos juntamente com as escolhas materiais e técnicas que permitiram dar forma à obra no espaço. Todos esses aspectos atuarão na capacidade de comunicação da imagem alegórica e serão fundamentais para que o receptor desvele o ensinamento a ser aprendido.

Dentro dessa perspectiva, o artista flamenco Peter Brueghel, o Velho torna-se modelar.

Brueghel, além de ser um dos maiores artista do seu tempo, deixou um legado de obras nas quais é possível encontrar inúmeras produções que se relacionam com a tradição hermenêutica das imagens alegóricas. Suas produções têm características que são distintas do plano pedagógico cristão medieval. Encontramos nas obras do artista uma série de alusões à vida cotidiana do homem medieval. Tratam-se de alegorias que nos remetem à cultura popular, aos seus antagonismos religiosos, à vida tosca e primitiva da época e ao seu complexo universo cósmico. Nesse sentido, sua obra se

apresenta também como uma imagem escrita, cuja leitura intertextual nos coloca diante de inúmeros pontos de vistas que se dispersam e se justapõem de forma desordenada pelo espaço da obra, em contraposição à perspectiva clássica renascentista, que busca direcionar o olhar do espectador para um único ponto.

Ao estudarmos as obras de Brueghel, com base na imagem alegórica, perceberemos que o processo de fragmentação é utilizado como recurso narrativo, didático e estético. A plurissignificação encontrada em suas obras, assim como a liberdade que o espectador tem de buscar uma perspectiva que lhe pareça mais significativa, é resultado da forma como o artista organiza as sucessões de fragmentos e justapõem cada um deles no espaço, criando uma *pele* visual densamente povoada por seres de toda ordem, preenchida por construções arquitetônicas e objetos que fazem parte do imaginário medieval. Com isso, o efeito emblemático das suas obras se encontra no estremecimento de temas bíblicos, que são contextualizados dentro de um cenário apocalíptico dos Países Baixos, conduzindo o espectador a uma atitude de exame, de investigação. A visualidade de suas obras instaura uma atitude de estranheza no olhar do espectador, o que define Brueghel como um artista diabólico. Este adjetivo reforça a imagem de um artista atroz, que toma dimensões elogiosas se levarmos em consideração os modelos artísticos da época em que viveu. Nesse sentido, o nome de Velho Diabólico confere a Brueghel uma atitude de resistência à perfeição do Céu cristão e acaba por situá-lo como um artista da História. De uma história, que, em geral, não era contada, mas que foi, por muito tempo, escondida pela Igreja.

Aos resgatarmos os estudos de Bakhtin, encontramos dados para analisar os conteúdos das produções de Peter Brueghel, o Velho que nos permitem afirmar que suas obras estavam não somente na contramão da estética vigente como também na contramão da História que a Igreja pretendia contar e difundir. Dentro desse universo às avessas, encontramos o especial interesse de Brueghel pelo grotesco, por intermédio do qual ele nos faz perceber que feiúra e beleza são complementares e coexistem numa relação dialética no mundo das significações.

As representações grotescas de Brueghel se alinham à representação do corpo primitivo, instintivo que dominou durante séculos a literatura oral. Para Bakhtin, as imagens grotescas do corpo que predominaram na linguagem não-oficial dos povos, sobretudo nas imagens corporais, estavam atreladas às injúrias e ao riso e eram consideradas pela Igreja *Baixa Cultura*. Dentro desse âmbito, o homem medieval lidava com a realidade concreta e encontrava meios para articular a cultura popular com a tradição, possibilitando também conviver com o futuro incerto e ameaçador. É, nas festas populares, carnavalizadas, longe da *Alta Cultura*, que a tradição do passado se fazia presente e permitia ao homem medieval encontrar os germes do futuro e suplantar as agruras do momento presente. Observamos que a cada celebração, no espaço público, era possível reviver as tradições do passado à luz do presente e estabelecer o desejo de sua continuidade pelas gerações futuras. Esse universo peculiar é retratado e receberá uma atenção especial no conjunto de gravuras denominadas *Os sete vícios capitais*.

Nessas gravuras, Brueghel produz uma dupla temporalidade: uma voltada ao seu tempo e outra direcionada a todos os tempos, no qual os embates humanos ainda se fazem presentes. Como imagens alegóricas, elas possuem a capacidade de arremessar o receptor para além das suas *peles* visuais. Elas avançam em direção ao espectador e invadem o seu espaço de percepção, conduzindo-o aos discursos imagéticos, minuciosamente, elaborados e organizados pelo alegorista. Constatamos que as obras do artista são citações históricas, imagens inscritas, que trazem ensinamentos que colocam os seus observadores para pensar na relação com o outro e com o mundo. A compreensão dessas imagens pressupõe tanto a leitura dos seus conteúdos como a leitura da sua visualidade. Dentro dessa perspectiva, encontraremos, nos processos de leitura da imagem, procedimentos que permitiram ampliar a capacidade de ver do receptor, configurando-se como caminhos capazes de auxiliar na percepção visual das obras de Brueghel.

A percepção visual, aqui, definida como realidade perceptiva é um fenômeno psicológico que permite ao observador ler, simultaneamente, duas realidades: a primeira, refere-se à realidade da imagem, à sua *pele*, à sua superfície plana, na qual podemos tocar com as nossas mãos. A segunda realidade trata da porção de mundo que a imagem representa em três dimensões e que existe unicamente por intermédio da percepção visual. Assim, a leitura de imagem envolve processos cognitivos que mediam a realidade da imagem com a capacidade perceptiva do espectador. É dentro desse universo que Jacques Amount afirmará que o espectador constrói as significações da imagem, mas a

imagem também constrói o espectador, fornecendo elementos que lhe permitem ressignificar o mundo e vê-lo a partir de outros pontos de vista.

A leitura da imagem tem por objetivo promover a relação do espectador com o mundo visual, instaurando processos que envolvem a descoberta visual, a capacidade de análise e julgamento do que vê. As proposições vinculadas à leitura de imagem, com base nas leituras cognitivas, buscam enfatizar a *ação projetiva* do espectador sobre a imagem. Portanto, a leitura da imagem está voltada para a maneira como o espectador recebe a obra e de como ela é impregnada de suas projeções. Na leitura cognitivista, o foco está no receptor da imagem, nas suas sensações, nas suas percepções e naquilo que ela é capaz de trazer de conhecimento.

No final do século XX, em face dos avanços das pesquisas sobre a teoria da percepção e da cultura visual de massa, surge a necessidade da presença de uma *pedagogia da imagem*, cujos objetivos e métodos estão voltados para a fruição estética da obra de arte. O esforço dessa pedagogia se concentra no prazer de ver e sentir, na significação social da arte e na capacidade crítica do espectador. O que se almeja com a *pedagogia da imagem* é a construção de um espectador-leitor.

O trabalho intelectual do *espectador-leitor*, a ser realizado durante o processo de leitura da imagem, está circunscrito em princípios heurísticos que almejam a hermenêutica da imagem. Esses princípios estão fundados numa relação dialógica entre as concepções de mundo internalizadas pelo observador e as

representações presentes nas imagens. Em face disso, afirmamos que todo trabalho envolvido na leitura de imagem está em permanente processo de construção.

A leitura da imagem é tão importante para as artes plásticas como para o teatro. Ao estreitar as relações do teatro com a imagem, perceberemos que o espaço cênico também se define pela sua materialidade visual. Nesse sentido, a leitura do texto cênico significa centrar o olhar na visualidade da cena e se constitui em método que possibilita desconstruir a rede de significantes que estruturam a encenação e permitem as múltiplas interpretações do espectador. Nessa direção, ler um texto cênico implica uma atitude dialógica e reflexiva com a realidade da obra teatral e com as percepções que o *espectador-leitor* tem do mundo.

No projeto de montagem da encenação *Chamas na Penugem*, as perspectivas de leitura de imagem, com vistas à materialidade visual da cena, foram trabalhadas tomando-se por base o conjunto de gravuras intituladas *Os sete vícios capitais*, de Peter Brueghel, o Velho. Durante o processo de leitura dessas imagens, constatamos as possibilidades de se conceber a imagem como *modelo de ação* tanto para a criação cênica como para a compreensão da significação social da obra de arte. Com esse trabalho, os atuantes puderam experienciar processos dialógicos e dialéticos que lhes permitiram examinar as ações do seu cotidiano e compreender a história trazida pela imagem.

Por esse viés, o *método histórico-alegórico* desempenhou um papel importante na leitura das gravuras de Brueghel. Com base no levantamento preciso de dados históricos e do desvelamento de sabedorias que deram origem às imagens, foi possível efetuar o processo de leitura da imagem, percorrendo seu passado e sua significação no presente. Em razão disso, o *método histórico-alegórico* permitiu focalizar o olhar dos atuentes, participantes do projeto *Chamas na Penugem*, no período histórico da obra e nas significações pretendidas por Brueghel. Por intermédio desse método, foi possível deter-se na história da origem da obra e, ao mesmo tempo, lê-la com base em referências contemporâneas.

Dentro dessa perspectiva, inúmeros jogos, oriundos da sistematização de jogos teatrais, propostos por Viola Spolin, tornaram-se o campo propício para a aprendizagem teatral e a apreensão dos conteúdos da obra de Brueghel. Enfim, a ideia de *modelo de ação* operou como um caminho à reflexão e à aprendizagem do pensamento dialético. De acordo com as propostas pedagógicas e estéticas de Brecht, o modelo de ação trouxe para os atuentes, por intermédio da imitação crítica, a possibilidade de se confrontar com os conteúdos das imagens e a investigação de um teatro pautado nos gestos e no *estranhamento*. Cabe dizer que a imagem como *modelo de ação* tornou um meio de educação e, concomitantemente, permitiu colocar em prática proposições cênicas contemporâneas pautadas em novos meios de produção e em novas formas de fazer teatro.

A proposta do *modelo de ação*, preconizado por Brecht, possui estreita relação com a concepção benjaminiana de *alegoria moderna*. Dentro desse âmbito, podemos destacar a relação com a ideia de atitudes associais e o objetivo didático previsto pelo *modelo de ação*. Como afirma Benjamin, a *alegoria moderna* está a serviço da representação da degeneração e alienação humana e é por intermédio do exame dessa degradação, da consciência do Mal, que os seres humanos podem aprender como ele é introduzido no mundo. Isso nos leva a afirmar que tanto na alegoria como no *modelo de ação*, o que está em pauta é a capacidade de gerar comportamento e atitude social. O ensinamento deve ser desvelado e ao ser desvelado ressurgirá como novo conhecimento. Foi nessa direção que a leitura da alegoria ou do jogo com o *modelo de ação* trouxe novas significações.

O conceito de *modelo de ação*, originalmente idealizada por Brecht, é ampliado por Ingrid Koudela para textos imagéticos e nos permite encontrar, na contramão da indústria cultural, imagens de caráter alegórico, que podem ser lidas tanto pela sua significância artística como pela sua representação social. Nesse sentido, pensar na imagem como *modelo de ação* significa pensar em obras de arte que inquietam pela forma como olham o mundo e fazem o espectador pensar, deflagrando, dessa maneira, sua vocação de ensino.

Durante o processo de montagem de *Chamas na Penugem*, as imagens de Peter Bruegel, o Velho, foram utilizadas como material estético e passaram a ser investigadas e desveladas pelos atuentes, tornando-se o princípio para a composição de cenas. Dentro dessa investigação, o que se tornou relevante

foi a relação dialógica dos atuentes com o material levantando durante o processo de leitura das sete gravuras de Peter Brueghel, o Velho, com base no processo descritivo das imagens. Essa foi a regra básica para a leitura formal e a leitura dos significados das gravuras *Os sete vícios capitais* e se configurou como caminho para a estruturação do *Teatro de Figuras Alegóricas*.

O *Teatro de Figuras Alegóricas* se constituiu como forma teatral própria, com base em proposições do teatro contemporâneo, cujo interesse se distancia da história contada com base na relação de causa e efeito, na caracterização psicológica das personagens, da imitação ilusionista da realidade, da transmissão de mensagens racionalmente tangíveis e do status da quarta parede. Trata-se, assim, de um teatro voltado para a construção de figuras, que possuem existência própria, autônoma, e são capazes de criar universos imagéticos que valem por si só. Podemos afirmar que o *Teatro de Figuras Alegóricas* possui uma forma teatral que atua na capacidade sensorial do espectador e motiva o jogo entre as imagens do subconsciente e o pensar conceitual, definindo, portanto, novas relações entre o palco e a platéia.

Trata-se de um teatro em que prioriza a linguagem gestual, a pantomima e os movimentos coreografados por intermédio dos ***tableaux vivants***. Nesse tipo de teatro, no qual as modificações de proporções e a estilização cênica são constantes, a visualidade da cena ganha destaque e será determinante para a organização do gesto. A construção estética do gesto e o seu posicionamento no espaço são fundamentais para o *efeito de estranhamento*. Na encenação *Chamas na Penugem*, os *quadros de cena* substituíram as sequências de

cenas dramáticas e o **tableau vivant** tornou-se um recurso a ser explorado e que permitiu colocar em cena as gravuras de Peter Brueghel, o Velho.

Todo processo de representação na encenação *Chamas na Penugem* teve como ênfase a pantomima. Vale destacar que o trabalho exigiu a intensificação da construção corporal e a investigação de novas formas de representação. Os Jogos Teatrais tornaram-se o meio para encontrar soluções inusitadas e criativas diante dos desafios que surgiam tanto no desenvolvimento da atuação como na construção dos sete quadros que compuseram a encenação.

Na conceituação do *Teatro de Figuras Alegóricas* encontramos a possibilidade de pensar na encenação como prática pedagógica, que está inserida no âmbito da Pedagogia do Teatro e indica tanto o processo percorrido pelo encenador como também as decisões e as escolhas didáticas que definem a trajetória do trabalho e suas relações com o grupo de atuentes. Nesse sentido, tornam-se indissociáveis da prática teatral as discussões teóricas que alicerçam o trabalho e arregimentam todo o processo de investigação cênica. Nesse processo, a investigação e as descobertas coletivas dão os contornos e indicam os caminhos necessários à construção da encenação. Assim, a encenação como prática pedagógica prioriza tanto o processo de aprendizagem teatral como a criação artística de um espetáculo. É dentro dessa concepção de trabalho que os alunos do curso de licenciatura em Teatro, da Universidade de Sorocaba – UNISO, conquistaram um processo

plural, caleidoscópico, em que a prática teatral acompanhou a teoria e vice-versa.

No processo colaborativo, cada participante foi ocupando seu lugar no trabalho e, de acordo com sua capacidade e seu interesse, o coletivo se fez presente no grupo. É nesse sentido que o processo de montagem de *Chamas na Penugem*, sob a direção de Ingrid Dormien Koudela, abrange a ideia de encenação como prática pedagógica, trazendo consigo uma ação política-estética-artística-pedagógica que além de valorizar a imaginação, o devir, o dedutivo, a heurística e a hermenêutica, permitiu a retomada do conceito da alegoria, cujo caráter didático nos traz a possibilidade de concebê-la como um campo profícuo às práxis educacionais e artísticas, nas quais a teoria e a prática caminham juntas na formação do *artista-docente*.

Dentro desse âmbito, conjugar o binômio artista e docente tem sido, cada vez mais, uma necessidade na formação de professores de Teatro. O termo traz concepções que abrangem a formação artística e docente de profissionais que atuarão em diversas áreas da cultura, da arte e da educação. Dessa maneira, ao amalgamar-se a produção artística teatral à pedagogia do teatro temos a oportunidade de construir processos cênicos e pedagógicos de valor significativo tanto para o Teatro como para a Educação.

A encenação *Chamas na Penugem* se configurou como uma obra de arte em diálogo com propostas teatrais contemporâneas. Tornou-se, também, um espaço de investigação pedagógica, cuja ação esteve voltada à formação de

professores de teatro em nível universitário. Assim sendo, além de voltar os objetivos do projeto à formação dos futuros professores de Teatro, houve também a preocupação com a formação artística dos alunos para que eles não só saibam ensinar arte como também sejam capazes de produzi-la. Nessa direção, passa a fazer parte da pedagogia do teatro elementos constituintes da produção teatral, capazes de gerar criações artísticas e olhares reveladores sobre a arte contemporânea. Trata-se de organizar o ensino de teatro em forma de oficinas de trabalho, sendo que as salas de aula são transformadas em ateliês de criação, em espaços de discussão e de fruição estética, nos quais o processo de aprendizagem artística surge da relação dialógica entre aluno-professor-obra de arte.

A abordagem didática e estética do *Teatro de Figuras Alegóricas*, aqui explicitadas, englobam a construção e a forma artística de uma montagem teatral. Dentro desse contexto, o espetáculo *Chamas na Penugem*, com base nas sessões de jogos teatrais como habilidades de processo e a concepção da encenação como prática pedagógica, torna-se modelar como resultado artístico e como processo colaborativo em que alunos-atuantes e professor-encenador operam juntos o conhecimento teatral e a produção artística.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, Pilar. **Manual del espectador inteligente**. Madrid, 1996.
- ALMEIDA, Maria Christina de. **Mestres da pintura Brueghel**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- AMADEU, Flávia; MEDEIROS, Maria Beatriz (org.). **Arte & conhecimento**. COMA – coletivo do mestrado em arte, ano 4, nº 4. Brasília: 2005.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, 2000.
- ARISTÓTELES. **Arte poética**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Manuel Alexandre Jr e outros. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005
- ARNHEIM, Rudolf. **El pensamiento visual**. Trad. R. Masera. 3ª ed. Buenos Aires: EUDEBA, 1976.
- ARTAUD, Antonin. **El cine**. Madrid: Alianza, 2002.
- _____. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Max Limonad, 1981.
- AUMONT, Jacques. **O olho interminável – cinema e pintura**. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac&Naify, 2004.
- _____. **A Imagem**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fonte: 2003.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo, HUCITEC, 1987.
- BALL, David. **Para trás e para frente – um guia para leitura de peças teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBA, Eugenio. **A arte secreta do ator**. São Paulo: Hucitec/UNICAMP, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARLOW, Horace; BLAKEMORE, Colin & WESTON-SMITH, Miranda (eds.). **Imagen y conocimiento: cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos**. Trad. Jordi Ainaud. Barcelona: Crítica, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Trad. Cleonice de Paes Barreto Mourão. Organização de Willi Bolle. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. **Tentativas sobre Brecht.** Buenos Aires: Taurus, 1999.

_____. **Origem do drama Barroco alemão.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sergio Paulo Rouanet e Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1969.

BENSE, Max. **Pequena estética.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

BERGER, John et. al. **Modos de ver.** Trad. Ana Maria Alves. Lisboa: Edições 70, 1987.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler.** Tradução de José Roberto O'shea. R. Janeiro: Objetiva, 2001.

BOLLE, Willi. Alegoria, imagens, tableau. In **Artepensamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** Trad S. Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceito-chave.** São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro Grego – tragédia e comédia.** Petropolis: Vozes, 1984.

BRASIL. Ministério da educação – secretaria de educação média e tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRECHT, Bertolt. **Diários de trabalho.** Org. Herta Ramthum. Trad. Reinaldo Guarany, Porto Alegre: L&PM, 1995.

_____. **Poemas – Bertolt Brecht.** Porto: Campo das Letras, 1990.

_____. **Estudos sobre teatro.** R. Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BROOK, Peter. **O espaço vazio.** Lisboa: Antígona, 2008.

BUCCI, Eugênio. **Brasil em tempo de TV.** São Paulo: Boitempo, 2005.

BUORO, Anamelia Bueno; ATIHÉ, Eliana Aloia; KOK, Beth. **De sol a sol.** São Paulo: Instituto Arte na Escola/ Cia. Ed. Nacional, 2007a.

_____. **Abre as asas sobre nós.** São Paulo: Instituto Arte na Escola/ Cia. Ed. Nacional, 2007b.

_____. **Cicatrizes.** São Paulo: Instituto Arte na Escola/ Cia. Ed. Nacional, 2007c.

_____. **Mundo imaginados.** São Paulo: Instituto Arte na Escola/ Cia. Ed. Nacional, 2007d.

BURKE, Peter. **A escrita da história.** São Paulo: UNESP, 1992.

CAMARGO, Roberto Gil. **Palco & platéia – um estudo sobre proxêmica teatral.** Sorocaba: TCM – Comunicação, 2003.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro – estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade.** Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: UNESP, 1997.

CAVALO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 2002.

CEIA, Carlos (org.) Alegoria. In **Dicionário de termos de teoria e crítica literária.** <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/P/posmodernismo.htm>, consultado em 24-02-2008.

COELHO, Teixeira. **Moderno pós moderno.** Porto Alegre: L&PM, 1986.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria.** Belo Horizonte, UFMG, 2001.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico.** Nova Fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

_____. **Lógica do sentido.** Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Para dar fim ao juízo.** In Crítica e Clínica. Tradução Peter Pal Pelbart. São Paulo, Editora 34, 1997.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo.** São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **A pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática.** Tradução L. F. Franklin de Matos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica.** Trad. Eliane Fittipaldi Pereira. São Lisboa: Edições 70, 1987.

ECO, Humberto. **História da feiúra**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **O signo**. Trad. Maria de Fátima Marinho. 2ª ed. Lisboa: Presença, 1981.

_____. **A definição da arte**. Lisboa: Edições 70, 1972.

ESSLIN, Martin. **Brecht: dos males, o menor – um estudo crítico do homem, suas obras e suas opiniões**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1979.

_____. **Artaud**. Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix, 1978.

FELDMAN, E. B. **Varieties of visual experience**. 2. ed., Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall, 1981.

FELÍCIO, Vera Lucia G. **A imaginação simbólica nos quatro elementos bachelardianos**. São Paulo: EDUSP, 1994.

FÉRAL, Josette. **Teatro, teoria y práctica: más allá de lãs fronteras**. Buenos Aires: Galerna, 2004.

FERNANDES, Sílvia e GUINSBURG, Jacob (org.). **Teatros pós-dramáticos. In O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FINTER, Helga. **El espaço subjetivo**. Buenos Aires: Artesdelsur/Goethe Institut, 1990.

FO, Dario. **Manual mínimo do ator**. São Paulo: SENAC, 1998.

FOUCALT, Michel, **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro, Forense, 1997.

FRANCASTEL, Pierre. **Pintura y sociedad**. Trad. Elena Benarroch. Madrid: Cátedra, 1990.

_____. **Imagem, visão e imaginação**. Trad. Fernando Caetano. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **A realidade figurativa**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yvone. **Origens da linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FREEDBERG, David. **El poder de las imágenes: estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta.** Trad. Purificación Jiménez e Jerônima Bonafé. Madrid: Cátedra, 1992.

GALIZIA, Luiz Roberto. **Os processos criativos de Robert Wilson - trabalhos de Arte Total para o teatro americano contemporâneo.** São Paulo, Perspectiva, 2005.

GASSNER, John. **Mestres do teatro I e II.** São Paulo, Perspectiva, 1974.

GHEEBRANT; Allan; CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos.** Rio de Janeiro, José Olympio, 1982.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Máximas e reflexões.** Trad. de José M. Justo, in Obras Escolhidas de Goethe, vol.5. Lisboa: Círculo de Leitores, 1992.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte.** Rio de Janeiro: L.T.C, 1999.

_____. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica.** Trad. Raul Barbosa. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GUALANDI, Alberto. **Deleuze.** São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

GUINSBURG, J. **Da cena em cena.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

HANSEN, João Adolfo. **Alegoria – construção e interpretação da metáfora.** Campinas: Hedra/Editora da Unicamp, 2006.

HASKELL, Francis. **História y sus imagenes: el arte y la interpretacion del pasado.** Trad. José Luis López Muñoz. Madrid: Alianza, 1994.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte.** São Paulo, 1982.

HEIDEGGER, Martin. **A Origem da obra de arte.** Lisboa: Edições 70, 1992.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura – uma teoria do efeito estético.** Vol. I e II. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A leitura e o leitor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** São Paulo: Papyrus, 1996.

KANTOR, Tadeusz. **O teatro da morte.** Tradução Silvia Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KAYSER, Wolfgang. **O grotesco**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KLEIN, H. Arthur. **Grafic worlds of Peter Bruegel, the Elder**. New York: Dover, 1963.

KOTHE, Flávio R. **A Alegoria**. São Paulo: ática, 1986.

KOUDELA, Ingrid Dormien. O Teatro Político e o Pós-Dramático. In GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia (org). **O Pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2009, pp. 31-42.

_____. Introdução: a escola alegre. In SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula. - um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007b, pp. 21-26.

_____. **A didática alegórico diabólica de Peter Bruegel, o Velho - texto do projeto de encenação**. Universidade de Sorocaba – UNISO, licenciatura em Teatro. Sorocaba, 2007c (*no prelo*).

_____. Ensino do teatro. In GUINSBURG, J. e outros (org) **dicionário do teatro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2006, pp. 128-130; pp. 165-167; pp. 237-239; pp. 239-240; pp. 281-282.

_____; SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens metodológicas do teatro na educação. In CARRERA, André; CABRAL, Biange e outros (org.) **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro, 2006b, pp. 63-76.

_____; GUINSBURG, J. (org). **Büchner - na pena e na cena**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Heiner Müller - o espanto no teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. SP: Perspectiva, 1991.

_____. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LEHMANN, Hans-Thyges. **Escritura política no texto teatral – ensaios sobre Sófocles, Shakespeare, Kleist, Büchner, Jahn, Bataille, Brecht, Benjamin, Müller, Scheef**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: COSACNAIF, 2007.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagem**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MARINIS, Marco de. **Em busca del actor y del espectador – comprender el teatro II**. Buenos Aires: 2005.

_____. **La parábola de Grotowski: el secreto del “novecentos” teatral – brevíarios de teatro XXI**. Buenos Aires: Galerna, 2004.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje - textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MIRALLES, Alberto. **Novos rumos do teatro**. Rio de Janeiro, Salvat, 1979.

MÜLLER, Heiner. **Medeamaterial e outros textos**. Tradução Fernando Peixoto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

NEIVA Jr., Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1986.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2006.

PANOFSKY, Erwin. **Idea: a evolução do conceito de belo**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Significado nas artes visuais**. Trad. M. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PARENTE, André. **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

PASTA JR. José Antonio. **Trabalho de Brecht**. São Paulo: Ática, 1987.

PATLAGEAN, Evelyne. **A história do imaginário**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva: 2005.

_____. **Dicionário de teatro**. Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PILLAR, Analice Dutra. A leitura da imagem. In **Perspectivas em Artes Plásticas**. Porto Alegre: UFRGS/ANPAP, 1993, p.p. 77-86.

PLATÃO. **A alegoria da caverna**. Brasília: LGE, 2006.

PUPO, Maria Lúcia S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**. São Paulo: Cortez, 2003.

RÖHL, Ruth. **O teatro de Heiner Muller**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ROSENFELD, Anatol. **Teatro alemão – história e estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1968.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre et SERMON, Julie. **Lê personnage théâtral contemporain: decomposition, recomposition**. Paris/Montreuil-sous-bois: THÉÂTRALES, 2006.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Ler o teatro contemporâneo**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfried. **Imagem: Cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTOS, Valmir. **Aos que virão depois de nós – Cassandra in Process, o desassombro da utopia**. Porto Alegre, Tomo Editoria, 2005.

SARGENTINI, Vanice e BARBOSA, Pedro Navarro (org.). **M. Foucault e os domínios da linguagem – discurso, poder, subjetivismo**. São Paulo: Claraluz, 2004.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **L'avenir du drame**. Suisse, Lausanne: L'Aire, 1981.

SARTRE, Jean-Paul. **O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação**. Trad. Duda Machado. São Paulo: Ática, 1996.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SOLMER, Antonino. **Manual de teatro**. Lisboa: Cadernos ContraCena, 1999.

SOUSA, Celeste H. M. Ribeiro. **Do cá e do lá – introdução à imatologia**. São Paulo: Humanitas, 2004.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. Trad. Ingrid D. Koudela. São Perspectiva, 2007.

STEINER, Rudolf. **Arte e estética segundo Goethe**. São Paulo: Antroposófica, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. Tradução: José Simões de Almeida Jr (org.). São Paulo: Perspectiva, 2005.

VECCHIO, Rafael. **A utopia em ação**. Porto Alegre: Terreiro da Tribo Produções Artísticas, 2007.

VILLEGAS, Juan. **Historia multicultural del teatro – y lãs teatralidades em América Latina**. Buenos Aires: Galerna, 2005.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem – leituras cruzadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOODFORD, Susan. **A arte de ver a arte**. São Paulo: Circulo do Livro, 1983.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

DISSERTAÇÕES, TESES e TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

ALMEIDA JR, José Simões. **Cartografia política dos lugares teatrais da cidade de São Paulo 1999-2004**. Tese apresentada à Escola de Comunicação e Artes, da Universidade São Paulo – ECA/USP. Orientação Profa. Dra. Helena Katz. São Paulo: ECA/USP, 2007.

ÂNGELO, Débora Mallet Pizarim de Augusto. **Leitores implícitos e vazios de sentido em resenhas críticas de quatro grandes brasileiros no começo do século XXI**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2005.

AYRES, Ramon. **A instrução no Jogo Teatral no processo de criação da montagem Chamas na Penugem**. TCC apresentado à Universidade de

Sorocaba – UNISO. Orientação da Profa. Dra. Ingrid D. Koudela. Sorocaba: UNISO, 2008.

BELTRAME, Valmor. **Animador o inanimado: a formação profissional no teatro de bonecos.** Tese apresentada à Escola de Comunicação e Artes, da Universidade São Paulo – ECA/CAC/USP. São Paulo: ECA/CAC/USP, 2001.

CATALUNHA, Robson. **O processo de criação do espetáculo Chamas na Penugem.** TCC apresentado à Universidade de Sorocaba – UNISO. Orientação da Profa. Dra. Ingrid D. Koudela. Sorocaba: UNISO, 2008.

GAMA, Joaquim César Moreira. **Velha nova-história sobre o produto teatral: experimento com os alunos do Ensino Médio.** Dissertação apresentada à Escola de Comunicação e Artes, da Universidade São Paulo – ECA/USP. Orientação Profa. Dra. Maria Lucia S. B. Pupo. São Paulo: ECA/USP, 2000.

MACHADO, Luís Cláudio. **Uma cortina aberta para o caos: Bernard-Marie Koltès, Dionísio Neto e Fernando Bonassi.** Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade São Paulo, 2005.

PACHECO, Deise Abreu. **Experimento do acordo – escritura sobre o aprendizado na tempestade.** Vol. I e II. Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Comunicação e Artes – USP, orientação da Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: ECA/USP, 2007.

PERIÓDICOS

ALMEIDA JR, José Simões de. **Apontamentos acerca do espaço no teatro de figuras alegóricas.** In Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Belas Artes, 2008.

_____. **Reflexões sobre o espaço e a atividade teatral na escola.** In Anais do IV Reunião Científica do Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Belas Artes, 2007.

BERNSTEIN, Ana. **A casa com vista para o mar de Marina Abramovic**. Sala Preta – Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. São Paulo, nº 3, 2003.

GAMA, Joaquim César Moreira. **Teatro e imagem**. In Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Belas Artes, 2008.

_____. **O espectador, o juízo e o teatro contemporâneo**. In Revista FAMOSP, vol. 01, nº 01, agosto 2007, p.p. 27- 45. São Paulo: FAMOSP, 2007.

_____. **Produto ou processo: em qual deles estará a primazia?** Sala preta - revista do departamento de artes cênicas – ECA/USP. nº 2, p. 264 – 269. São Paulo: ECA/USP, 2002.

HOUDART, Dominique. **Manifesto por um teatro de marionete e de figura**. In *teatro de formas animadas contemporaneo*, MÓIN-MÓIN. Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Ano 03, v. 04. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, 2007, pp. 15-32.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Imagens do muro de Berlim**. In Cavalo Louco – revista de teatro Tribo de Atuadores Oi Nóis Aqui Traveis. Ano 4, nº 07. Porto Alegre: publicação independente, 2009, p.p. 18-20.

_____. **A cidade como alegoria**. In Percevejo Online. Vol. 01, nº 02. <http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/526>, acesso em 12 de marco de 2009, as 22h30min.

_____. **Um teatro pós-moderno de resistencia: Ói Nóis Aqui Traveiz de Porto Alegre**. In Revista Sala Preta - USP, v. 7. São Paulo: ECA/USP, 2008, pp. 213-219.

_____. **A encenação contemporânea como prática pedagógica**. In Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas. Programa de pós-graduação. Vol. 1, nº 10. Florianópolis: UDESC/CEART, 2008b.

_____. **Teatro de figuras alegóricas**. In Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Belas Artes, 2008c.

_____. **Leitura das pinturas narrativas de Peter Brühel, o Velho**. In Anais do IV Reunião Científica do Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Belas Artes, 2007.

_____. **Pedagogia do teatro**. In Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

LEHMANN, Hans-Thyes. **Teatro pós-dramático e teatro político**. Sala Preta – Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. São Paulo, nº 3, pp. 9-19, 2003.

MACHADO, Regina. Para pintar o retrato de um pássaro. In **A compreensão e o prazer da arte: além da tecnologia**. 4º Encontro: Leituras de obras de arte e discussão acerca do lugar da apreciação na sala de aula de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: SESC, de 28 de abril a 31 de julho de 1998.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. **Em cena: mutações e desafios**. In Percevejo Online. Vol. 01, nº 02. <http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/526>, acesso em 12 de março de 2009, as 22h30min.

TROTTA, Rosyane. **Criação coletiva e processo colaborativo**. Revista Cavalo Louco, nº 03, p.p. 33-37. Porto Alegre: publicação independente do grupo Terreira da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz, 2007.