

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

GUSTAVO MACHADO DE ARAUJO

**A CANOA DO CONHECIMENTO:
PARALELOS ENTRE O FAZER TEATRAL E O MÉTODO DA INTUIÇÃO**

Porto Alegre
Janeiro de 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

GUSTAVO MACHADO DE ARAUJO

**A CANOA DO CONHECIMENTO:
PARALELOS ENTRE O FAZER TEATRAL E O MÉTODO DA INTUIÇÃO**

Trabalho de Conclusão do curso
de Licenciatura em Teatro, com
orientação da Prof^a. Dr^a Silvia
Balestreri Nunes.

Porto Alegre
Janeiro de 2013

Agradecimentos e Dedicatória:

A empreitada aventureira que fez partir este jovem espírito do interior para a capital, em busca de uma vida de teatro, e que, nesta fase inicial, culmina na produção deste trabalho, foi possível graças à energia de muitos outros espíritos, e aqui declaro meu agradecimento:

À Dacilda, minha mãe, que “matou no peito” a criação deste ser, por vezes louco e inconsequente, e que, ainda por cima, escolheu o tetro como caminho.

Ao Filipe, meu irmão, que soube sempre ser generoso e companheiro, e me falou sobre as coisas da vida.

Ao Paulo, meu pai, que, apesar das dificuldades, sempre apoiou minha educação.

À Joseane, que sempre foi, desde a infância, minha amiga e companheira nas fruições do pensamento. E à Yanne, que acrescentava pitadas de leveza nos caldos mais densos das ideias.

Ao Diego, que me ensinou a ser amigo. E ao Juninho, de coração sempre aberto.

À Rodrigo, Natália, Wesley e Dany, que me fizeram sonhar com o teatro e, a partir daí, sonhar a vida.

À João, Maíra, Roberta, Juliana, Leonardo, Fábio, Wagner, Guilherme, Thiago e todos aqueles que, conosco, correram em fogo pelas madrugadas do porto de Rio Grande. Com vocês aprendi que justiça é quando os sonhos se tornam realidade.

À Danuta, Marcelo, Mirah, Filipe, Ana Luiza, Antonio, Mariana, Raquel, Camila, Paola, Pascal, Sônia, André, Luciano, Gabriela e a todos aqueles que me acompanharam no aprendizado dos palcos e da vida.

Aos mestres: Diego, que me abriu o espaço do palco; Elisa, que me fez artista de alma; Carmen e Suzi, que me ensinaram o gosto pelo movimento; Vera, que me ensinou o que é ensinar; Chico, Inês, Gil, Paulo, Clélio, Tânia e Paulina, que me mostraram o conhecimento contido na arte; Sívila, que orientou este trabalho com delicadeza e generosidade, e a todos aqueles cuja sabedoria pude pincelar durante minha formação. Suas presenças foram essenciais.

Por fim, agradeço ao Lucas, meu grande companheiro, de pensamento, de fogo, de aprendizado, de ensinamento. Este trabalho é para ti, que me fez enxergar a vida além da simples aparência.

Gustavo de Araujo, 10 de Janeiro de 2013.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO – Conhecimento Vivido	4
CAPÍTULO 1	10
1.1 – Formação e o Pensamento Racional.....	10
1.2 – Invisível, Imensurável, Imprescindível.....	11
CAPÍTULO 2	17
2.1 – A Filosofia de Henri Bergson.....	17
2.2 – A Utilidade e a Realidade.....	19
2.3 – O Corpo e a Ação na Realidade.....	21
2.4 – A Intuição como Método.....	23
2.5 – A Dimensão Pedagógica da Intuição.....	24
CAPÍTULO 3	29
3.1 – Antropologia Teatral e Conhecimento.....	29
3.2 – O Corpo e a Vida Cênica do Ator.....	32
CAPÍTULO 4	35
4.1 – Paralelos Entre o Fazer Teatral e o Método da Intuição.....	35
4.2 – Primeiro Paralelo: Métodos para o Essencial.....	35
4.3 – Segundo Paralelo: A Vigilância no Uso da Racionalidade.....	41
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
Formação e Reflexão Intuitiva ou O Teatro na Escola.....	47
PÓS-FÁCIO – A Canoa do Conhecimento	50

INTRODUÇÃO

Conhecimento Vivido

Este estudo se propõe a investigar as particularidades do ensino-aprendizagem do conhecimento teatral a fim de objetivar sua importância dentro do currículo escolar. Para isto, foca o domínio estético da aprendizagem e, mais precisamente, seu aspecto intuitivo, ponto, em geral, de difícil apreensão pelo sistema de valores da escola. Pretendeu-se averiguar de que maneiras o ensino de teatro desenvolve a capacidade intuitiva e o valor de tal desenvolvimento para a formação do sujeito.

A educação em teatro encontra-se num ponto de tensão dentro da instituição escolar. O ensino do conhecimento teatral se mantém numa posição de pouco destaque, porque a escola não consegue se reconhecer, em relação ao seu papel estabelecido de formadora, na natureza inexata do teatro, no tocante à impossibilidade de esquematização dos conteúdos deste, incompatíveis com a fragmentação racional de saberes.

Esta constatação se deu a partir de inquietações surgidas durante minhas primeiras experiências como docente. Na medida em que eu me aproximava de uma atividade profissional como educador de teatro, pude perceber, incrédulo e triste, que era diminuído o espaço que a escola relegava a esta disciplina. Como bolsista do PIBID (Programa Institucional Brasileiro de Incentivo a Docência), desenvolvi minhas primeiras atividades como professor de teatro, no Instituto de Educação Flores da Cunha.

O trabalho no IE, como chamávamos o Instituto, gerava frutos e gratificação para nós bolsistas, todos em plena formação docente. Inspirava-nos ainda mais saber que, naquela escola, nos idos da década de cinquenta, Olga Reverbel havia sido pioneira no ensino de teatro e no esforço para sua inclusão como disciplina integrante do currículo escolar. Esta grande pensadora e ativista do teatro na escola, deixou-nos ainda como legado, além de sua obra e sua luta, o TIPIE (Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação), uma grande sala, perfeitamente apropriada à prática do teatro, que servia como núcleo teatral dentro da escola.

Porém, foi, no mínimo, inquietante perceber que todo este trabalho, que certamente ecoa até hoje no ensino brasileiro, havia se esmaecido completamente dentro da instituição que possibilitou sua gênese. As atividades que desenvolvíamos no TIPIE tinham tomado forma, em verdade, pouco tempo antes de minha entrada no projeto, em 2011. Até um ano antes, a sala estava abandonada. Com problemas de infraestrutura em outros departamentos, a comunidade escolar havia elegido a sala de teatro como depósito. Infiltrações, cortinas rasgadas, piso inutilizado, entre outras características, depunham o estado em que o TIPIE havia sido deixado durante as décadas que precederam a chegada do PIBID Teatro ao IE.

Felizmente, com fundos provenientes do Programa, os bolsistas, coordenados pela professora Vera Bertoni, do Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes da UFRGS, concretizaram a restauração da sala, e reiniciaram as atividades de formação teatral neste espaço de grande importância. Já na época em que eu me integrei ao Programa, os bolsistas realizavam oficinas de iniciação teatral e intervenções pedagógicas, nas quais desempenhavam um trabalho junto a professores de outras disciplinas, espalhando cada vez mais o conhecimento teatral em meio a comunidade escolar.

E aí, paradoxalmente, estava o ponto mais alarmante das constatações que me ajudaram a encontrar o caminho para o desenvolvimento deste trabalho: fora os bolsistas, não há professor de teatro no IE. O Projeto, que previa um time de bolsistas com coordenação de um professor da academia e supervisão de um professor da escola, de mesma disciplina que a de formação dos bolsistas, era realizado tendo o professor de música como ponte entre as deliberações do Teatro e a coordenação da escola. Esta situação, não obstante o trabalho muito bem desempenhado pelo professor de música Geraldo Fisher, causava estranhamento a nós bolsistas e denunciava algo de errado na postura da comunidade escolar em relação ao conhecimento teatral.

O não chamamento dos profissionais de ensino do teatro aprovados no concurso público realizado em janeiro de 2009 (Edital nº 159/2008), em Porto Alegre, foi outro fato que corroborou para a percepção de que, para além da

comunidade escolar do IE, o problema de posicionamento em relação ao conhecimento teatral se estendia para todo o contexto educacional. A desvantagem do profissional do ensino de teatro, e conseqüentemente do desenvolvimento deste saber na escola e na sociedade, se tornava clara através da manifestação que tomava espaço entre nossos colegas formandos e ex-alunos do DAD. Eles haviam sido compelidos a se reunir e lançaram um abaixo-assinado onde conclamavam à Prefeitura Municipal de Porto Alegre que executasse o chamamento dos aprovados com ênfase em Teatro. Em meados de 2012, quando da tomada de ação pelos candidatos, haviam sido chamados para a ocupação dos cargos 40 professores das Artes Visuais (última nomeação em 22/02/2012), 36 professores de Música (última nomeação em 09/03/2012), 15 professores de Dança (última nomeação em 22/02/2012) e 5 professores de Teatro (última nomeação em 1º/11/2011).

Dentro deste contexto de desvalorização social do Teatro e de seu ensino-aprendizagem, outro fator observado durante minhas experiências de iniciação à atividade docente foi decisiva no direcionamento da pesquisa. Meu primeiro estágio de docência foi realizado no primeiro semestre de 2012, no Colégio de Aplicação da UFRGS, sob orientação do professor Gilberto Icle, da Faculdade de Educação da UFRGS, e supervisão da professora Lisinei Dieguez, do Colégio de Aplicação. Nesta escola, cuja ligação com a academia preconiza um pensamento de excelência em educação, conectado ao que há de mais atual em matéria de ensino, encontrei um ambiente bem diferente, em relação ao ensino de teatro, daquele encontrado no Instituto de Educação.

No Aplicação o ensino de teatro goza de um espaço garantido, tanto em relação à infraestrutura quanto, e principalmente, em relação ao corpo docente. O ensino de teatro já é tradicional nesta instituição, que conta com salas específicas para sua prática e uma equipe de professoras de teatro oriundas de uma sólida formação acadêmica. Nesta comunidade escolar onde o conhecimento teatral já tem seu lugar garantido, me deparei com uma turma de alunos muito jovens, cursando a, então, quinta série do Ensino Fundamental, mas que já eram familiarizados com as aulas de teatro, tendo iniciado suas lições nesta disciplina dois anos antes.

Os alunos desta turma apresentavam um surpreendente domínio conceitual do fazer teatral. A utilização dos termos técnicos e a organização em relação às aulas de teatro era exemplar, muito acima da média de turmas da mesma faixa etária observadas no Instituto de Educação. Porém, no decorrer das aulas, pude observar uma conjuntura deveras inquietante: a despeito de seu domínio conceitual do conhecimento teatral, os alunos apresentavam dificuldade na efetivação real deste conhecimento.

Mesmo definindo com clareza noções como o “quem, o “onde” e o “quando” na cena, em pleno acordo com o pensamento de Viola Spolin, ou mesmo a importância da ação enquanto signo de comunicação teatral, no momento da prática do teatro, cuja realização é o objetivo da apreensão dos conceitos, os alunos não eram capazes de abandonar seu funcionamento puramente intelectual para dar espaço ao teatro propriamente dito. Nas aulas, o conhecimento teatral era abordado por eles tal qual o conhecimento relativo a outras disciplinas.

Mediante questionamentos do professor, os alunos se voluntariavam, “levantando a mão” para poder dar a resposta certa para a questão colocada, num esquema um tanto conhecido das salas de aula. Já dentro da cena, onde os conceitos se diluem nas próprias escolhas de cada participante, que deve agir por si mesmo, embasado na teoria, porém aberto ao momento presente, a familiaridade estabelecida com a disciplina se perdia, revelando uma incompreensão da maneira como os conceitos se organizam na realidade da experiência teatral.

Este entendimento do conhecimento como um conjunto de combinações de conceitos, desvinculados da vivência real, é o *status quo* da educação hoje, e engendra a situação atual de menosprezo do teatro dentro da maioria das instituições de ensino.

Um último episódio ilustra a forma como o pragmatismo é hoje a maneira operante dentro das salas de aula. Em uma oficina de teatro endereçada aos docentes do Sistema Público de Ensino, ministrada por mim e mais duas colegas bolsistas, numa parceria entre o PIBID e a Prefeitura Municipal de

Porto Alegre, optamos por desenvolver um trabalho de sensibilização com os professores, em relação ao seu público discente. Ao final da oficina, na qual os professores e professoras, muitos deles com décadas de sala de aula, haviam sido convidados a descalçar seus sapatos, deitarem-se no chão e expandirem seus corpos e sua imaginação através de variados exercícios e jogos, uma das professoras fez questão de manifestar sua surpresa e, em tom de disfarçada decepção, confessou: “Eu pensei que nós viríamos aqui para que vocês nos passassem jogos e atividades que nós pudéssemos aplicar na nossa sala de aula, para facilitar nosso trabalho com os alunos, e não que eu teria que entrar nos jogos e fazer as atividades assim.”

Claramente, esta professora, assim como muitas outras e outros docentes de nossa rede de ensino, e como os alunos intelectualmente capacitados do Colégio de Aplicação, não tinha dentro de seus planos educacionais a vivência do teatro como experiência de conhecimento, não entendia como uma experiência pessoal que se dava a partir de seu corpo e de suas decisões próprias poderia trazer algum ganho pedagógico. Aliás, sua posição simplesmente corroborava com o pensamento que encontrou na escola, aprendendo e depois ensinando, no qual se entende o ensino-aprendizagem nos termos pragmáticos do ganho, do acúmulo de conhecimento, acúmulo de conceitos que, enquanto vigente na escola como atividade formadora por excelência, continuará impedindo que os sujeitos se desenvolvam de forma integral, e não fragmentada, em nossa sociedade.

Este foi o quadro com o qual me deparei nas primeiras experiências da minha atividade docente. Nós, bolsistas do PIBID, estagiários, enfim, futuros professores, egressos de um curso acadêmico onde havíamos aprendido a respeitar o conhecimento teatral, nos deparávamos com um cenário que não podíamos entender, e fazíamos questão de preenchê-lo com indagações. Nos negávamos a reconhecer o porquê de o espaço pioneiro do ensino do teatro no Brasil ter sido sucateado dentro da instituição que se beneficiara dele e também por que, agora que a sala havia sido recuperada, a escola ainda não se empenhava em abrir espaço em seu quadro docente para o profissional do ensino do teatro. Não queríamos entender por que, diferentemente do

professor de educação física ou mesmo o de artes visuais, tínhamos como praxe a missão de enfrentar espaços com infraestrutura praticamente nula para o desenvolvimento do conhecimento em nossa área (o eterno arrastar de classes e cadeiras). Ou por que nosso espaço no mercado de trabalho se apresentava ainda mais exímio do que o dos nossos colegas de profissão da matemática, da língua portuguesa, ou da música.

Na verdade o assombro perante esta realidade não se dava por uma incapacidade de compreendê-la, mas sim por um posicionamento. Entendíamos sim estes porquês, as incoerências que os possibilitavam eram a temática de longas discussões em grupo, porém, nestas reuniões, gastávamos horas para tornar tais incoerências ainda mais incoerentes, para revelá-las, para torná-las sensivelmente intoleráveis. Forçávamo-nos a desentender uma lógica que, como podíamos perceber, na sociedade em que vivemos, se torna cada vez menos incoerente. Sentíamos, e sentimos ainda hoje, a necessidade de preservar o estranhamento perante uma concepção de educação que exclui dos seus objetivos o desenvolvimento integral da consciência humana apenas porque a totalidade desta consciência não se encaixa nos modelos pelos quais nos acostumamos a pautar nosso conhecimento.

CAPÍTULO 1

A Formação e o Pensamento Racional

O sistema de ensino hoje, a despeito dos avanços na reflexão pedagógica ocorridos no último século, ainda se baseia, de modo geral, em uma hierarquia de conhecimento onde a escola se referencia pela academia e a academia se referencia pela ciência.

A ciência se utiliza do cálculo e da medição, ou seja, da faculdade racional, da lógica, para produzir os conceitos com os quais trabalha. Esta utilização se dá através de um método proveniente do pensamento racional, a análise. A partir do momento da descoberta, através do método científico de análise, de um determinado comportamento relativamente constante de um objeto, este comportamento é postulado como lei e se transformará num conceito que estará sempre pronto a ser utilizado como ferramenta na produção de qualquer conhecimento que esteja relacionado com o objeto em questão.

Estes conceitos serão posteriormente reproduzidos no meio acadêmico e, conseqüentemente, na escola, para investigar, experimentar ou mesmo apenas referir-se aos mais diversos componentes do conhecimento, tornando-se pressupostos ontológicos. O trabalho com conceitos previamente fechados, legitimados cientificamente, ou seja, pelo método de análise, é de grande utilidade e importância. Ele permite que o homem se relacione com o mundo a sua volta de forma a ter um controle sobre o uso e manipulação da matéria que constitui este mundo de acordo com suas necessidades.

De modo semelhante, no dia a dia, o indivíduo utiliza-se também da faculdade racional para manobrar o mundo que o envolve. Seja o número de horas de trabalho, a temperatura do ar condicionado, o placar de nosso time favorito, o dinheiro na conta bancária, ou mesmo o espaço necessário para uma reorganização de móveis em casa, calculamos e medimos para lidar com as variadas situações que se apresentam a nós diariamente. Isto ocorre automaticamente, como uma forma de sobrevivência e de defesa do organismo humano para manutenção da própria vida. A racionalidade é uma ferramenta

que se apresenta naturalmente ao homem quando este necessita transpor obstáculos práticos.

Ela já se forma no início do desenvolvimento humano, mesmo antes de qualquer instrução mais formal do indivíduo. Está presente quando uma criança mede o tamanho da poça que quer pular e a força do pulo que deverá dar para que não se molhe, ou quando empilha blocos de madeira e sabe que por fim erguerá uma pequena torre para brincar.

Durante a formação individual e escolar, esta racionalidade espontânea entra em contato com os grandes modelos abstratos de pensamento, a linguagem e a matemática. É através destes modelos que aprendemos a desenvolver nossa racionalidade, o que ratifica o processo de incorporação dos conceitos racionais ao nosso cotidiano. Aprendemos que conhecer é conhecer analiticamente, que raciocinar é aplicar a racionalidade nos modelos abstratos advindos das teorias científicas.

Assim, na produção de conhecimento, também acabamos por nos dedicar à análise no intento de obter conclusões fidedignas às leis previamente postuladas pela ciência. A escola aprende e confia na ciência. E nós aprendemos a confiar na escola, aprendemos a aprender dentro de seus muros. O modo de pensar analítico, então, acaba por fazer parte de todos os aspectos de nosso desenvolvimento intelectual, tanto a respeito do conhecimento científico quanto dos conhecimentos relativos às áreas humanas. Aos poucos toda nossa visão de realidade passa a se basear nas leis comprovadas pela ciência.

Invisível, Imensurável e Imprescindível

As fronteiras estabelecidas para a organização do conhecimento reconhecido são ultrapassadas na experiência teatral, dentro e fora da sala de aula. Esta intangibilidade de fronteiras demanda uma abordagem holística da atividade artística como método possível de entendimento do seu processo, visão que se choca com o pensamento positivista e pragmático instaurado na escola, que estabelece com rigor as fronteiras da realidade a fim de

compreendê-la pela catalogação e organização dos elementos delineados por elas, de maneira estática.

Segundo Farias (2008), o saber se divide em quatro áreas: a Filosofia, a Ciência, a Arte e a Religião, seguidas das centenas de disciplinas que derivam destas. A aprendizagem, que é o processo de apreensão do conhecimento, é dividida por este autor em quatro domínios: o Cognitivo, o Psicomotor, o Afetivo e o Estético.

No domínio cognitivo o foco está no pensamento, sua ferramenta é o raciocínio lógico e ele engloba todas as formas de organização da informação através da inteligência. No domínio psicomotor o foco está na sensação, suas ferramentas são os dados dos sentidos e ele envolve a percepção, o posicionamento no espaço, o controle dos movimentos corporais e sua execução. No domínio afetivo o foco está no sentimento, sua ferramenta é o manejo das emoções e ele relaciona-se com a formação de uma visão de mundo e o consequente desenvolvimento de um sistema de valores. No domínio estético, o foco está na intuição. O fator intuitivo oferece resistência a qualquer catalogação mais esquemática, ele caracteriza-se como “o conhecimento que surge sem o uso da lógica ou da razão. [...] A sensação de pensar sem refletir, sem raciocinar, ou seja, de pensar sem pensar” (Farias, 2008, p. 2).

Devido à sua particularidade, inapreensível a uma perspectiva racional, a relevância da intuição, muitas vezes, não é considerada dentro da perspectiva escolar de ensino. No ensino de teatro, entretanto, a intuição toma aspecto central, manifestando-se na forma de “impressões instantâneas, percebidas em frações de segundos, que indicam saídas, alertam perigos ou indicam pistas para resolver situações difíceis” (Farias, 2008, p. 2). A abertura do sujeito a estas “impressões instantâneas” é extremamente necessária ao processo de criação, possibilitando o fluir da imaginação e a dinâmica intrínseca aos jogos de improvisação, prática básica no ensino-aprendizagem em teatro.

É no pensamento do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), que vamos buscar um aprofundamento na natureza deste fator chave no domínio

estético da aprendizagem. O filósofo entende o tempo e a matéria como entidades de fluxo contínuo, não delimitadas por qualquer tipo de fronteira mensurável pela ferramenta racional. Segundo ele a medição da qual estamos acostumados a depender é um dispositivo da mente humana a serviço da sobrevivência, e não deve, portanto, ser tomada como ferramenta única para a apreensão da verdade. Para Bergson, a realidade se descortina ao ser humano quando este consegue sintonizar-se com a natureza real das coisas, não através do ponto de vista da razão, mas através de uma compreensão direta da natureza particular do objeto, que prescinde da racionalidade fragmentária, em concordância com o fluxo ininterrupto do tempo. A esta compreensão que independe do pensamento ele dá o nome de intuição.

Chamamos aqui de intuição a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com aquilo que ele tem de único e, por conseguinte, inexprimível. Pelo contrário, a análise é a operação que reconduz o objeto a elementos já conhecidos, isto é, a elementos comuns a esse objeto e a outros. Analisar consiste portanto em exprimir uma coisa em função daquilo que não ela. (Bergson, 2006, p. 187)

Assim, Bergson questiona a visão de realidade como adotada pelo método científico e postula a Intuição como método que possibilita o conhecimento efetivo da realidade. Tais constatações nos permitem abrir espaço para um alargamento da visão da escola em relação à relevância do teor sensível do fazer teatral. Esta abertura corrobora uma compreensão do teatro como disciplina que, de maneira ímpar, desenvolve aspectos imprescindíveis à formação de um sujeito integralmente capacitado para agir em sua realidade.

A partir deste entendimento da intuição, vamos analisar o aspecto fundamental do ensino-aprendizagem do teatro, a saber, a prática teatral, buscando traçar possíveis relações entre o conceito de Bergson e este fazer artístico.

A amplitude contida na expressão “prática teatral” impossibilita sua abordagem geral nas dimensões que circunscrevem este trabalho. Desta forma, elegemos a Antropologia Teatral, mais precisamente a obra *A Canoa de Papel*, de Eugênio Barba, como campo de investigação do papel da intuição no fazer teatral, para mais tarde discernir suas implicações no ensino-aprendizagem do teatro.

A Antropologia Teatral é o nome dado por Barba aos estudos sobre o comportamento do homem em estado de representação organizada, ou seja, o estudo dos caracteres físicos e psicológicos do ator no momento da atuação. Estes estudos consistem na observação e comparação de diversas técnicas específicas do trabalho do ator, em diversas culturas e diferentes partes do mundo, a fim de discriminar e aprofundar princípios transculturais do fazer teatral. Os estudos se concentram na presença do ator - a sua capacidade de atrair a atenção do espectador no momento da cena - como ponto de investigação e discorrem sobre princípios comuns à prática de atores de diversos contextos que possibilitam esta presença.

A natureza dos estudos da Antropologia Teatral é fundamentalmente prática, ela tem espaço nos 48 anos de existência do Odin Teatret, grupo teatral com sede em Holstebro, na Dinamarca, dirigido por Barba, e nas reuniões da ISTA (International School of Theater Anthropology), a escola itinerante fundada pelo diretor em 1979, que realiza periodicamente sessões públicas em diversas partes do mundo, reunindo atores, dançarinos, diretores, coreógrafos, estudiosos e críticos dispostos a empreender este estudo multicultural empírico sobre o ator em cena.

A base prática e transcultural destes estudos sugere um fundamento do fazer teatral, visto que os princípios identificados por ela surgem de modo inerente a esta atividade. Desta forma a Antropologia Teatral contribui para a questão pedagógica, já que “por meio dela o estudioso chega a “apalpar” o processo criativo” (Barba, 1993, p. 27). O desvendar da presença do ator delineia pontos chave para a apreensão do conhecimento teatral no que concerne à eficácia do performer, sujeito da prática. Segundo Gilberto Icle,

Como nos mostram as principais abordagens metodológicas que temos à disposição – de Boal a Viola Spolin, de Tchecov ao drama de origem inglesa, do jogo dramático ao jogo teatral – e que normalmente constituem os principais referenciais da área, a presença, associada, também, aos seus termos sinônimos e/ou correlatos como estado de jogo, prontidão, disponibilidade, fisicalização, dilatação, irradiação, constitui o princípio compreendido tanto como natureza da arte da atuação, como início por intermédio do qual se dá origem ao processo de ensino-aprendizagem em teatro. (Icle, 2008, p. 2)

Os estudos da Antropologia Teatral oferecem, entre outras contribuições, a reflexão sobre o teatro em um aspecto pragmático, familiar à escola. Eles ocupam, há alguns anos, amplo espaço no cenário internacional e começam, timidamente, a ser mais explorados pelo terreno da pedagogia teatral, sendo utilizados hoje como base para a pesquisa tanto no campo artístico como no acadêmico. A Antropologia Teatral é considerada como o desdobrar mais recente do avanço protagonizado pelos grandes reformadores teatrais do séc. XX, pois “é possível que desde Stanislavski e Grotowski, nenhuma outra contribuição prático-teórica tenha constituído um terreno de perguntas tão profícuo e com tantas possibilidades de indagação” (Icle, 2008, p.1). Entretanto, apesar de oferecer tais estímulos à reflexão pedagógica, os estudos da Antropologia Teatral permanecem pouco visitados pela pedagogia do teatro, o que revela que a desvinculação entre a prática artística e conhecimento científico ainda não foi superada de todo.

A filosofia de Henri Bergson critica os métodos científico e filosófico tradicionais, centrados na racionalidade, e aproxima a ciência de uma visão mais alinhada com o valor da atividade artística, o que engloba o teatro e, conseqüentemente, o valor de seu ensino-aprendizagem. A Antropologia Teatral de Eugenio Barba, por sua vez, traduz o fenômeno artístico do teatro em uma série de princípios catalogáveis, tornando a prática artística permeável ao modo de operação científico e, assim, oferece uma proposta mais receptiva ao contexto escolar para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de teatro.

No entanto a visão esquemática oferecida por Barba pode, numa primeira impressão, distanciar a prática teatral de sua faceta subjetiva, ao considerar seu aspecto fundamental a partir da análise de técnicas corporais. Por isto, a análise da obra *A Canoa de Papel* sob o prisma do conceito de intuição de Bergson, proposta neste estudo, pretende averiguar a presença do fator intuitivo na visão teatral de Eugenio Barba para tentar mostrar que o ensino-aprendizagem do teatro, nos termos de seu fundamento, desenvolve a capacidade intuitiva, a qual, partindo da filosofia bergsoniana, constitui método de caráter imprescindível para o conhecimento da realidade e, portanto, fator de grande importância no processo educacional.

Ao investigar as relações entre a teoria de Bergson e a de Barba, procuramos contribuir para o crescimento deste campo de pesquisa que propõe o diálogo entre as duas áreas, aprofundando as relações possíveis entre a Antropologia Teatral e a pedagogia teatral, e, principalmente, buscamos reforçar uma participação mais efetiva por parte da comunidade escolar do ganho particular possibilitado pelo ensino-aprendizagem do teatro a fim de assegurar seu espaço na escola e seu reconhecimento perante as outras disciplinas.

CAPÍTULO 2

A Filosofia de Henri Bergson

Para compreendermos o pensamento de Henri Bergson e o funcionamento do método da Intuição, precisamos primeiro entrar em contato com sua visão da realidade pautada na experiência direta, que dialoga com o entendimento tradicional do tempo-espaço, para então ultrapassá-lo.

O entendimento do tempo é um ponto de extrema importância onde o indivíduo aplica o pensamento abstrato advindo dos modelos científicos no seu cotidiano. Nosso entendimento do tempo se dá por analogia ao modelo espacial, proveniente da Matemática e da Física.

Segundo este modelo, entendemos o tempo assim como entendemos o funcionamento dos ponteiros em um relógio. Daí, segundos se sucedem, de forma isolada, formando minutos, que se sucedem formando horas, e estas, dias, e assim por diante. Entende-se que os objetos da realidade, inclusive o próprio homem, existem em cada instante dessa passagem de forma estática, a cada pausa do ponteiro, já que não existe a possibilidade da simultaneidade dos instantes. Cada instante sucede o outro e a realidade ocupa cada instante por vez, apresentando diferenças de um para outro (Bergson, 1988, p. 73). Este entendimento do tempo, por sua vez, gera consequências na maneira de pensar a realidade em variados aspectos.

Um aspecto crucial para a formação de nossa visão de realidade, e que está diretamente ligado à concepção de tempo, é a ideia de movimento. Assim como na interpretação do tempo obtida pela contagem de “instantâneos” isolados, que se sucedem, pensamos o movimento como “algo homogêneo, perfeitamente divisível, de onde podemos isolar determinados pontos (paradas) – que são as posições que um móvel ocuparia se, em algum momento, parasse para depois recobrar sua marcha – e, com eles, procuramos explicá-lo e reproduzi-lo” (Pinto, 2005, p. 24).

Para refletir sobre esta forma de pensar, Bergson se utiliza dos paradoxos de Zenão de Eléia. Este pensador da antiguidade formula o “paradoxo da flecha”, com o qual tenta comprovar, baseado na interpretação

espacial do tempo, a ideia contraditória de que um objeto em movimento está em repouso. Seu argumento consiste na análise do movimento de uma flecha em pleno ar. A flecha percorre uma trajetória, portanto, segundo o modelo espacial, percorre uma sucessão de pontos no espaço e instantes no tempo.

Zenão então utiliza um conceito já postulado cientificamente: um objeto está sempre em repouso enquanto ocupa um espaço equivalente a si mesmo. Desta forma, como a flecha, em cada instante percorrido, encontra-se ocupando o espaço equivalente ao seu próprio, conclui-se que ela está permanentemente em repouso. A partir daí, Zenão foi capaz de afirmar que o movimento é impossível, tratando-se, na verdade, apenas de uma ilusão produzida pelo sentido da visão, enquanto ferramenta de nossa percepção do mundo.

Este e outros paradoxos, que compõem em parte o quadro dos problemas seculares discutidos pela filosofia e investigados pela ciência, permanecem sem uma solução unânime. No entanto, ao desapegar-se da visão cientificista, é possível refletir sobre a natureza do pensamento empregado na solução destes problemas. Assim como nossos sentidos percebem o movimento de forma contínua, e não uma sucessão de pausas, percebemos também, na realidade de nossa vida, a passagem do tempo não como uma sucessão de instantes estáticos, mas como uma continuidade.

Esta continuidade, aliás, varia dentro de si mesma, uma vez que, conforme a natureza da vivência que experimentamos, sentimos a passagem do tempo mais ou menos veloz. Isto acontece quando, ao executar uma atividade prazerosa, horas no relógio são vivenciadas como minutos, ou quando, enquanto sonhamos, longos períodos de tempo que englobam variados acontecimentos em nossa experiência, ocorrem dentro de poucos minutos se contados pela medida do relógio.

Pois, se queremos compreender o tempo real, que se manifesta nas mudanças contínuas do ambiente e no envelhecimento dos seres vivos que o habitam, o método de análise, baseado no modelo abstrato matemático de contagem do tempo, não se configura como a melhor ferramenta para nos ajudar na tarefa.

Podemos pensar, então, que esta noção de tempo mecanicista, entendida através de modelos abstratos úteis, porém arbitrários, não corresponde ao tempo concreto e real da vida. O mecanismo da inteligência racional, aplicado através da análise, é utilizado pelo homem para um fim prático de sobrevivência, mas não se trata da única e estrita ferramenta humana para o conhecimento da realidade em última instância. Vieillard-Baron (2007) nos esclarece que, na verdade, ele se inscreve dentro de uma existência que lhe ultrapassa, ou seja, o raciocínio é apenas uma habilidade dentro da consciência humana e não constitui a totalidade desta consciência.

O uso da racionalidade como única ferramenta de produção de conhecimento termina por provocar uma discrepância entre a realidade em última instância e a maneira como acreditamos conhecê-la, além de limitar o emprego da consciência a apenas um de seus aspectos. A adoção, por parte da ciência e da filosofia, e, por conseguinte, da escola e da sociedade, de uma perspectiva estritamente racionalista, acaba por gerar questões aparentemente insolúveis, tornando a realidade, quando observada segundo tais preceitos, impossível de ser compreendida.

O pensamento do filósofo francês se opõe a esta visão mecanicista da realidade. Pensadores como Zenão de Eléia concluem por final, depois de lutar racionalmente para solucionar os paradoxos que assombram o entendimento, que o aparato perceptivo humano nunca conhecerá a realidade em última instância, tendo acesso somente a uma representação particular desta. Para Bergson, a realidade está acessível ao homem exatamente como é, basta que ele utilize as ferramentas certas para conhecê-la.

A Utilidade e a Realidade

Para o pensador francês, a matéria se apresenta aos sentidos assim como ela é, porém insistimos em nos afastar da realidade apresentada ao fazermos uso estrito do método do raciocínio lógico na busca do conhecimento da mesma.

Esta atitude automática, proveniente do hábito, faz com que não dediquemos atenção a outras formas possíveis de percepção da realidade, visto que estas não apresentam caráter unicamente pragmático, um valor considerado essencial para o pensamento analítico, vigente em nossa sociedade. É “mais cômodo à consciência humana as distinções nítidas passíveis de serem expressas mais facilmente pela linguagem e tal procedimento é importante para o viver social do homem” (Pinto, 2005, p. 16).

Devido a esta comodidade, e ao modo como a formação escolar, pautada pela academia, habituou o pensamento, terminamos por considerar praticamente todos os aspectos da realidade como grandezas mensuráveis, passíveis de serem ordenadas em sequência, como números, e justapostas como se ocupassem espaço, justamente como funcionam as grandezas dentro dos esquemas matemático e linguístico.

Esta maneira de pensar, por permanecer ligada a conceitos prontos, como a visão mecanicista de espaço, muitas vezes interpreta uma intensidade como se fosse uma extensão. Ao se referir aos objetos de conhecimento, estados mentais humanos, por exemplo, utilizando termos como “maior, menor, mais, menos”, não percebemos que estas intensidades diferem em natureza, não em grau, como se dá com os objetos no espaço. Cada uma se trata, na verdade, de um estado singular, e não uma variação de nível do mesmo estado.

Podemos usar como exemplo a relação entre a tristeza e a depressão. A tristeza é compreendida, na interpretação espacializada da realidade, como um estado mental que aumenta sucessivamente de grau até configurar um caso de depressão, quando, na verdade, ocorre uma intensificação a partir da “intervenção progressiva de elementos novos, visíveis, na emoção fundamental” que parece modificá-la em grandeza, mas na verdade a modifica “em natureza” (Bergson, 2001, p. 11 e 12). Desta forma a ciência não é capaz de reconhecer a tristeza e a depressão como dois estados distintos da mente humana, que devem ser estudados e investigados desta forma para que haja um avanço mais consistente em sua prevenção e tratamento, no caso da doença.

A medição propiciada pelo pensamento racional, que pensa a realidade como uma sobreposição de objetos individuais, não pode identificar as singularidades de natureza que compõe esta realidade através da incessante “intervenção progressiva de elementos novos” que a caracteriza. Se a racionalidade humana não pode revelar a realidade como ela realmente é, não deveríamos concluir uma inaptidão de nosso sistema perceptivo e nos redirmos ao pragmático? Bergson propõe que a reflexão seja baseada, primordialmente, no conjunto dos fatos conhecidos por experiência própria, obtidos de forma imediata pela consciência.

Esta atenção à própria experiência, ao que se desvela de imediato no momento presente, nos permite a compreensão da nossa realidade, múltipla e em constante movimento. Esta realidade última, na qual nos habituamos a sobreviver através da faculdade racional, apesar de assim nunca vislumbrá-la em sua totalidade, é chamada por Bergson de Duração.

Duração é o desenrolar contínuo da realidade em mudança, que se constitui do passado que continuamente se acumula no presente, gerando o futuro. Assim, está em contraposição à visão espacializada habitual, prática, que compreende o tempo como uma sucessão de instantes individuais, que vêm do futuro, se tornam presente e se depositam no passado.

Entendido em função do espaço, o tempo se assemelha a um caminho no qual nos movemos, no presente, avançando à frente, em direção ao futuro que desconhecemos, deixando um percurso percorrido atrás, o passado, que a partir de então estará inerte. A Duração é entendida como uma simultaneidade, na qual o passado está permanentemente em contato com o presente, manifestando-se a todo o momento na mudança também permanente dos objetos e dos seres vivos, pois este passado engendra tal movimento, que constitui-se, por sua vez, no devir constante que leva ao futuro.

O Corpo e a Ação na Realidade

Para entender o papel do corpo na aquisição de conhecimento sobre a realidade, precisamos conhecer o entendimento bergsoniano da consciência

como memória. Para o pensador, não existe consciência sem memória, visto que uma consciência que não conservasse informações a respeito de sua existência até o momento presente, “renasceria a todo instante, esquecendo sem cessar de si própria, o que lhe conferiria imediatamente a característica de inconsciência” (Bergson, 1975, p. 77).

Na visão pragmática, usada para que possamos organizar nossos dias, meses e anos, o tempo pode ser interpretado como se uma linha brotasse infinitamente do futuro, atingindo nossa consciência no presente e acumulando seu rastro passado no cérebro, na memória. No entanto, a percepção da Duração nos mostra que, na verdade, a memória, como consciência, se coloca de forma permanente em todos os acontecimentos do presente, guiando a ação do indivíduo e engendrando, através destas ações, o futuro.

Segundo Bergson, o cérebro não é um depósito de memórias de onde podemos evocar experiências passadas, mas sim um sistema de reação que trabalha no presente, organizando a reação corporal às ações recebidas do exterior de acordo com os dados acumulados na memória. Sobre isto o autor nos diz:

Mas já agora podemos falar do corpo como de um limite movente entre o futuro e o passado, como de uma extremidade móvel que nosso passado estenderia a todo momento em nosso futuro. Enquanto meu corpo, considerado num instante único, é apenas um condutor interposto entre os objetos que o influenciam e os objetos sobre os quais age, por outro lado, recolocado no Tempo que flui, ele está sempre situado no ponto preciso onde meu passado vem expirar numa ação. Conseqüentemente, essas imagens particulares que chamo mecanismo cerebral terminam a todo momento a série de minhas representações passadas, consistindo no último prolongamento que essas representações enviam no presente, ponto de ligação com o real, ou seja, com a ação. (Bergson, 1999, p. 84)

Segundo Bergson, nossa percepção foca apenas naquilo que é de nosso interesse prático imediato, naquilo que a memória indica como

importante, baseada em experiências passadas. Isto permite que percebamos a realidade de forma a poder agir sobre ela pontualmente, pois, de outro modo, perceberíamos toda a realidade simultaneamente em sua multiplicidade, o que nos impediria de agir de modo eficaz em prol de nossa própria sobrevivência.

A função do cérebro é, pois, a de gerenciar a ação do indivíduo na realidade, de forma a selecionar, dentre as representações contidas no seu passado individual, qual a mais útil para a sobrevivência na situação particular que se apresenta. Isto acontece porque nossa percepção, em sua totalidade, se trata simplesmente de uma seleção de ações possíveis, ativada por nossa natureza biológica, proeminentemente inclinada para a sobrevivência, ou seja, para a ação.

Esta tendência para a ação, que se dá por encargo da necessidade de sobrevivência, acaba por definir as ações possíveis do ser humano na mesma proporção em que este dispõe de sua memória, ou seja, de sua consciência. Uma vez que não esteja capacitado para, através da consciência, selecionar a ação desejada, a resposta aos estímulos exteriores será automatizada pelo corpo para corresponder a este senso de auto-preservação. O corpo, como colocado pelo filósofo, é então o ponto de conexão entre a vontade consciente da ação e a realização concreta da ação possível. Desta forma o corpo funciona como o canal de manifestação desta consciência, ou de sua ausência.

A Intuição como Método

Ao perceber as falhas do pensamento científico mecanicista para a identificação e solução dos problemas da realidade, Bergson desenvolveu um método de reflexão filosófico e científico em acordo com a Duração, ao qual ele nomeou Intuição.

O método da Intuição de Bergson é, a princípio, um método reflexivo rigoroso, de sentido próprio e complementos constitutivos particulares. Segundo Deleuze, a intuição possui três etapas definidas: a análise dos verdadeiros e dos falsos problemas filosóficos; a descoberta das verdadeiras diferenças de natureza; e a apreensão do tempo real, ou seja, a construção do

filosofar fundamentado na experiência da duração (Deleuze apud Pinto, 2005, p. 23).

Muitos dos problemas lógicos perseguidos pela filosofia e pela ciência são criados a partir da tentativa de aplicar as regras abstratas do pensamento mecanicista no estudo de assuntos da realidade, que não correspondem ao artifício humano de sobrevivência. Desta forma, tendo em vista a realidade da Duração, o método da intuição deve partir de identificar quais dos problemas filosóficos são falsos, construídos a partir do apego à inteligência discursiva, e quais são verdadeiros, que mantêm sua validade após o confronto com a experiência real e com a Duração.

O pensamento mecanicista, ao aplicar o padrão quantitativo a objetos de natureza qualitativa, acaba juntando sob a mesma classificação assuntos de naturezas diferentes, pois percebe esta diferença simplesmente em termos de grau. Separar estas misturas equivocadas é um dos passos do método da intuição.

Estes dois procedimentos dependem da percepção dos dados imediatos que a experiência propicia ao entendimento humano, que devem ser combinados aos dados obtidos pelo estudo puramente científico, afastando a influência do modelo pragmático abstrato. As conclusões resultantes devem ser observadas sempre em consideração à realidade da Duração, afastando a influência do entendimento prático do tempo mecanicista.

Desta forma, o método da Intuição pode ser compreendido como um esforço constante para evitar o uso do pensamento puramente racional no trabalho de reflexão, aguçando a atenção ao momento presente para somar às ferramentas disponibilizadas pela ciência os dados obtidos através da experiência integral da realidade, ou seja, da Duração.

A Dimensão Pedagógica da Intuição

Sérgio Farias nos aponta, ao descrever momentos recorrentes em sala de aula, a maneira pela qual a intuição está presente nos processos de

aprendizagem de teatro. Porém, como vimos anteriormente, a Intuição de Bergson constitui um método rigoroso e particular de reflexão para o entendimento integral da realidade. Ao relacioná-la com a prática pedagógica teatral, observamos, num primeiro momento, que a intuição da sala de aula, como colocada por Farias, refere-se a uma atitude menos específica. Sobre a relação do termo intuição com o fazer teatral, nos escreve o mestre Stanislavski, em citação destacada por Eugenio Barba:

Não busque uma base científica atrás destas palavras. Temos nosso léxico e o nosso jargão de atores formado por nossa própria biografia. É claro que também usamos termos científicos, como por exemplo “inconsciente” e “intuição”, mas os usamos nas suas acepções mais simples, como na língua de todos os dias, não com sentido filosófico (Stanislavski apud Barba, 1994. p. 198).

Porém, através de um rastreamento da origem da noção de Intuição bergsoniana, podemos afirmar que a intuição espontânea, da qual nos fala Stanislavski, trata-se da dimensão cotidiana do método intuitivo, sua faceta prática, que não se remete apenas à reflexão teórica. Esta primeira intuição do método de Bergson é apresentada por este através da noção de “bom senso”.

Para definir o sentido pedagógico do pensamento de Bergson, e, conseqüentemente, da Intuição, recorreremos, entre outros, ao pesquisador da Universidade Federal de São Paulo Tarcísio Pinto, em sua tese sobre a dimensão pedagógica da Intuição. O pesquisador remete-nos à fase inicial do desenvolvimento da filosofia bergsoniana, mais precisamente, ao texto do discurso proferido na Universidade de Sorbonne, por um Bergson de 36 anos de idade, durante a solenidade de distribuição dos prêmios do “Concours Général”, ainda em 13 de julho de 1895.

Pinto revela como, antes da formulação da noção de intuição em suas obras fundamentais, Bergson delineia a noção de “bom senso”, “que se relaciona ao equilíbrio do homem em simpatia com a vida, e claramente adianta vários aspectos que mais tarde formarão o conceito de Intuição como

método” (Pinto, 2005, p. 186). Esta noção volta a aparecer em suas obras mais importantes, para definir a maneira de utilização da consciência para que haja um entendimento da realidade tal como ela é, sem nenhum tipo de contaminação por abstrações concernentes a outros objetos de reflexão que não a vida, como a geometria, por exemplo, concernente à matéria estática, não viva. Tarcísio Pinto observa que:

Em todas essas obras mais fundamentais de Bergson, o conceito de “bom senso”, apesar de se relacionar a temas específicos, reflete a mesma significação básica delineada desde o discurso do “Concurso Geral” e que, de certo modo, traz enlaçada consigo a valorização do conhecimento intuitivo, inclusive do ponto de vista pedagógico.” (Pinto, 2005. Pág. 181)

E continua:

Há na verdade apenas a incorporação de alguns elementos que ampliam a sua abrangência e aprofundam a sua aplicação (Pinto, 2005. Pág. 186).

No texto-discurso, Bergson defende os estudos clássicos na educação, em busca de uma harmonia na formação educacional que reflete a noção de um equilíbrio essencialmente necessário à realização da atividade intelectual na totalidade de sua potência. Este equilíbrio se constitui na aplicação de uma contrapartida ao pensamento racional, no sentido de evitar seu uso automático e exagerado. O emprego deste uso equilibrado das ferramentas disponíveis pela consciência, o pensamento racional e a atenção à vida prática – ou seja, a Intuição, ainda que o termo não tivesse sido usado pelo filósofo até então - constitui propriamente o “bom senso”. Os estudos clássicos, em oposição ao caráter racionalista dos demais estudos, seriam então a forma de incluir esta

contrapartida na formação intelectual escolar. A consequência, para o sujeito, desta educação preconizada por Bergson, é descrita por Leopoldo e Silva:

[...] desenvolver uma compreensão mais profunda da realidade, capaz de nos permitir, inclusive, melhor conduzir o nosso viver. Desse ponto de vista, o cultivo do bom senso, por meio de uma pedagogia consciente, torna o homem em geral não só capaz de desenvolver a função vital de manipular da melhor forma possível o mundo material, mas também o leva a aprimorar seu potencial de invenção e criação (Leopoldo e Silva, 1973, p. 135).

A realização do “bom senso”, constituinte imprescindível desta intelectualidade que não se restringe a uma só parcela da realidade, se dá por uma dedicada vigilância do hábito racional. Ele é exercido pela atenção constante ao presente, adquirida pela reeducação da mente no sentido de coibir o uso estrito das abstrações permitidas pela inteligência. É a “faculdade de se orientar na vida prática, (...), um certo hábito de permanecer em contato com a vida prática, mesmo sabendo olhar para mais longe” (Bergson apud Pinto, 2005, p. 182-183)

Assim, o bom senso é descrito de tal forma em semelhança com o conceito de Intuição que pode ser entendido como um protótipo do conceito definido posteriormente por Bergson. Tanto a Intuição como o bom senso se caracterizam como o esforço de estar atento a cada situação e objeto de reflexão naquilo que eles têm de únicos, ao contrário da catalogação de similaridades própria da análise. Trata-se de perceber sua realidade essencial sem se deixar influenciar puramente pelos dados recebidos através do intelecto e, conseqüentemente, alcançar a ação mais apropriada para o procedimento em questão, seja ele um problema ou uma oportunidade.

Desta forma entendemos que o método da Intuição de Bergson se aproxima da intuição como observada pelo professor Sérgio Farias na sala de aula de teatro, no sentido de que a reeducação do próprio pensamento, através do exercício do bom senso, promove a reflexão nos termos do método da

Intuição. Quando propiciada mais seguidamente, a percepção integral proporcionada pelo bom senso, que é o realizador do esforço intuitivo, passa a acontecer de forma mais veloz e automática, assim como nos acostumamos a usar o raciocínio lógico em prol de nossa sobrevivência.

É esta naturalização do processo Intuitivo que dá origem aos *flashes*, “estalos” de inspiração e aparentes premonições, relacionados à intuição da sala de aula de teatro. Como o indivíduo percebe a realidade antes mesmo de usar a lógica, acaba por não elaborar uma explicação racional sobre como obteve tal conhecimento, o que provoca a sensação misteriosa que muitas vezes acompanha a deliberação intuitiva.

Desta maneira entendemos que a dimensão pedagógica da Intuição se constitui de um esforço de natureza pessoal, realizado pelo sujeito em relação com o uso de sua própria consciência no sentido de reeducá-la, mas que pode ser promovido de maneira exterior na forma de solicitações pedagógicas que impliquem na elaboração e na ação para além do uso da racionalidade pura.

CAPÍTULO 3

Antropologia Teatral e Conhecimento

Neste capítulo faremos uma explanação do método de pesquisa e das conclusões obtidas pelos estudos da Antropologia Teatral em relação à essência do fazer teatral, com foco nas implicações destas descobertas para a formação do ator de teatro.

Como vimos anteriormente, a Antropologia Teatral é “um estudo do comportamento cênico pré-expressivo” (Barba, 1994, p. 23), ou ainda, um “estudo do comportamento pré-expressivo do ser humano em situação de representação organizada” (Barba, 1994, p. 24).

Este estudo da natureza do ato teatral parte do entendimento de que a multiplicidade dos estilos, escolas e técnicas que servem como veículo para a expressão artística teatral, encontra-se contida num nível de organização biológico anterior a esta e, portanto, comum a toda a situação de performance organizada. Este nível mais profundo é nomeado por Barba como domínio da pré-expressividade. Tal assunção é baseada na observação do fazer teatral em diferentes países e contextos culturais e da experimentação prática realizada por artistas de origens igualmente múltiplas, em seus trabalhos e pesquisas particulares e nas conferências da ISTA.

A abordagem ampla e a visão holística em que se inserem os estudos – que rompem com a divisão rígida entre diferentes formas de representação, inclusive entre o teatro e a dança - permite que a pesquisa seja desenvolvida levando em consideração tanto o teatro de origem aculturada, de influência européia, familiar à cultura ocidental de modo geral, quanto ao teatro de origem inculturada, de influência asiática, familiar à cultura oriental, de modo geral.

Enfatizamos a generalidade de tais termos visto que as múltiplas culturas não podem verdadeiramente ser catalogadas como orientais e ocidentais, o que se traduz no termo “eurásia”, cunhado por Eugenio Barba para expressar a maneira pela qual a Antropologia Teatral compreende o fazer teatral. O autor argumenta que, apesar de operar em um terreno indefinido, sua pesquisa possui um método, o da disciplina e compromisso com a arte e

com o homem. Quanto aos questionamentos sobre a legitimidade científica dos estudos da A. T., Barba escreve:

A Antropologia Teatral tem caráter científico? Não executa mensurações, não usa métodos estatísticos, não tenta deduzir as consequências para o comportamento do ator com base no conhecimento da medicina, biologia, psicologia, sociologia ou da ciência das comunicações. Baseia-se na pesquisa empírica da qual extrai princípios gerais. Desenvolve-se numa dimensão operativa submetida à eficácia da ação cênica. Define um campo de perguntas e forja os instrumentos teóricos para explorá-lo. Individualiza leis pragmáticas. Em suma, é uma ciência? (Barba, 1994, p. 63)

A opção de negar qualquer resposta para esta pergunta parece enfatizar que tal questão não é da alçada do trabalho do mestre italiano e de seus colaboradores. O interesse principal dos estudos está declarado na própria descrição do método da Antropologia Teatral: consiste na busca da “eficácia da ação cênica”. Esta opção também demonstra a existência de um *ethos* essencial para os estudos da A. T., que, ao optar por não se fechar em conceitos e definições estreitas, conserva seu potencial de penetração na realidade concreta do fazer teatral.

Das diversas constatações surgidas deste campo de estudos, destaca-se o conjunto de princípios transculturais identificado como inerente à organização do *bios* cênico, ou seja, da vida do ator em cena. Estes princípios se relacionam diretamente com a prática teatral e agregam legitimidade ao sentido dos estudos da A.T., uma vez que oferecem uma visão capaz de impulsionar a prática teatral dos diversos contextos para além de si mesma. Este impulso se dá através de uma compreensão mais profunda do ator sobre a natureza de seu próprio ofício. Segundo Barba:

A profissão do ator inicia-se geralmente com a assimilação de uma bagagem técnica que se personaliza. O conhecimento dos princípios

que governam o *bios* cênico permite algo mais: aprender a aprender. Isto é de enorme importância para os que escolhem superar os limites de uma técnica especializada ou para os que se vêem obrigados a fazê-lo. Na realidade aprender a aprender é essencial para todos. É a condição para dominar o próprio saber técnico e não ser dominado por ele.” (Barba, 1994, p. 24)

A respeito do conhecimento teatral, não somente na instância prática, a A. T. se debruça sobre o relativismo existente quanto às possibilidades de construção do mesmo. Barba entende que o teatro é uma arte do presente, da transformação contínua, mas que não prescinde da experiência anterior dos homens e mulheres que concretizaram sua história. Para realiza-lo de forma integral, deve-se estar atento à “estreita ligação de interdependência entre reconstrução do passado e nova criação artística” (Barba, 1994, p. 26).

No entanto, o conhecimento necessário a esta visão contextualizada torna-se de difícil acesso, visto que os documentos da história e seus agentes muitas vezes não podem alcançar o sentido empírico da práxis teatral e do processo de criação artística. Isto se dá visto que o historiador tem acesso ao relato de algo do qual ele não tem a vivência necessária para compreender na totalidade, falhando ao tentar construir “uma imagem viva e autônoma da vida teatral e de seu sentido em outras épocas e culturas” (Barba, 1994, p. 26).

Voltando-se para a aprendizagem, a Barba reflete sobre a maneira como os escritos dos pensadores do teatro podem transmitir conhecimento eficaz de sua realidade. O autor se utiliza de uma metáfora análoga à própria experiência, na qual um imigrante, após um longo tempo fora da terra natal, ainda não possui o domínio da língua do país estrangeiro. Obrigado a conviver na nova realidade, ele desenvolve um entendimento parcial da língua, baseado nas sonoridades e usos comuns de algumas palavras. Quando entra em contato com uma gramática formalizada, ele já pode aprender com muito mais rapidez e até mesmo de maneira autodidata. Assim Barba coloca que, para compreender os escritos dos reformadores, devemos chegar a eles com um conhecimento prévio ao “qual ainda não sabemos dar um nome”.

Este conhecimento inominado é responsável pelo senso de direção do aprendiz dentro dos caminhos do conhecimento que aprende, é saber “a que prestar atenção se quiser aprender”. Aqui nos deparamos novamente com o aprender a aprender, a aquisição de ferramentas para que se engendre a própria construção do conhecimento. Este senso de direção, como entendido por Barba, é anterior às palavras, à inteligência discursiva pela qual a literatura transmite o conhecimento. É a experiência da realidade que prepara o aprendiz para uma efetivação da aprendizagem em contato com o conhecimento escrito.

No entanto, o ator que manifesta sua personalidade artística através de determinado estilo teatral pode desempenhar sua técnica sem jamais conhecer a dimensão real da essência da prática de sua arte, ou seja, os princípios, comuns a todos os atores, segundo os quais utiliza seu corpo e mente para realizar sua representação. A Antropologia Teatral evidencia as particularidades de natureza dos diferentes níveis de organização que envolvem a prática teatral, para poder apreender seu nível mais simples, porém essencial.

Desta forma o ator se torna capaz de localizar a si e ao seu teatro dentro de uma perspectiva histórica que compreende a práxis teatral na forma em que ela se dá essencialmente, em todas as épocas e culturas. Esta abrangência de perspectiva, somada ao exercício de atenção constante aos princípios transculturais que regem o aspecto essencial do teatro, provoca um ganho justamente na capacidade de conhecimento de quem a desempenha.

O Corpo e a Vida Cênica do Ator

Barba explica que a técnica existe em qualquer representação, porém suas manifestações podem ser “conscientes e codificadas” ou “não conscientes”. O fator de conscientização não é imprescindível, mas dá ao seu portador uma maior compreensão da realidade que experimenta como performer. A racionalidade também está sempre presente, mas seu portador deve usá-la de maneira consciente, e não “implícita nos afazeres e na repetição da prática” (Barba, 1994, p. 24).

Na situação de representação organizada, as especificidades técnicas aparecem imanentemente na forma como o corpo e mente do ator trabalham sob princípios diferentes dos utilizados em qualquer outra atividade. Para além do palco, da luz e da indumentária cênicas, existe uma grande diferença na maneira como os atores utilizam seu corpo no momento de atuarem e durante sua vida cotidiana. Esta diferença se dá principalmente na inversão de uma lógica de economia de energia, própria da utilização rotineira do corpo.

Quando, durante nosso dia-a-dia, precisamos caminhar até determinado ponto ou pegar algo caído no chão, utilizamos nossos músculos de forma a poupar o máximo de energia possível, realizando apenas os movimentos estritamente necessários para a realização das ações. Esta utilização do sistema muscular envolve uma técnica complexa de organização do equilíbrio e da maneira de proceder que está condicionada pelo nosso contexto cultural e social e pela função que desempenhamos habitualmente, no sentido da comodidade e eficácia das ações no cotidiano.

“O primeiro passo para descobrir quais podem ser os princípios do *bios* cênico do ator, sua vida, consiste em compreender que às técnicas cotidianas se contrapõem técnicas extracotidianas que não respeitam os condicionamentos habituais do corpo” (Barba, 1993, p. 30). Ao contrário das técnicas cotidianas de máximo rendimento com o mínimo de energia despendida, as técnicas extracotidianas investem na exacerbação da energia, procurando gerar o máximo de energia mesmo para a realização de uma ação mínima.

Esta concentração de energia tem por objetivo criar uma formalização do corpo do ator, para que seja capaz de expressar sentido de maneira artística, artificial, porém crível dentro do esquema de convenções estabelecido entre ator e público. As técnicas extracotidianas mantêm uma analogia em relação às técnicas cotidianas de maneira a representar os sentidos da vida dentro da obra artística. Não se trata de um distanciamento extremo da utilização corporal cotidiana, como o do acrobata ou contorcionista, que apresentam a virtuosidade de sua técnica específica como fator constituinte da sua obra.

Portanto, a Antropologia Teatral propõe, através de análise pragmática, que seja investigado o aspecto corporal prático e essencial do teatro, de forma que, tendo a compreensão do uso dos princípios interculturais, o ator possa criar em liberdade, com consciência de que ele delibera sobre sua técnica, e, portanto, sobre sua criação, e não apenas reproduz um modelo na ilusão de pensar por si mesmo.

CAPÍTULO 4

Paralelos Entre o Fazer Teatral e o Método da Intuição

Neste capítulo serão traçados paralelos entre o fazer teatral em essência, como entendido pelos estudos da Antropologia Teatral, e o exercício do método da Intuição para aquisição de conhecimento. Num primeiro momento, será realizada uma aproximação da Intuição com o método de pesquisa da A.T., comparando o método de aquisição de conhecimento da realidade proposto por Bergson e o método de aquisição de conhecimento teatral empregado pelo diretor italiano e seus colaboradores da ISTA. Em sequência, iremos equiparar o ato da reflexão pela Intuição com o ato teatral propriamente, para entender como os processos de conscientização integral da realidade da vida se assemelham com os processos de criação da vida do ator em cena, o *bios* cênico.

Primeiro Paralelo: Métodos para o Essencial

O primeiro paralelo a ser observado diz respeito às proximidades entre o Método da Intuição e o método de pesquisa da Antropologia Teatral, considerando que os dois métodos certificam-se de abordar a essência do objeto de estudo para além das abstrações correntes, de forma a esclarecer e separar mistos equivocados.

Dentre as reflexões a respeito da prática do teatro, Barba despense uma atenção especial para o papel da palavra. A terminologia empregada no fazer teatral há muito desafia uma catalogação definitiva. A cada nova teoria, cada novo reformador da arte se serve de um vocabulário inteiramente novo para referir-se a este fazer. Numa tentativa de estabelecer uma linguagem comum que possa ser empregada, invariavelmente impõe-se a questão: “por que, justamente quando tentamos ultrapassar o conhecimento óbvio sobre o teatro, as palavras se negam a serem científicas, claras, esculpidas em definições?” (Barba, 1994, p. 64).

Devemos reconhecer o teatro como a atividade humana do que “eu sei”, e não do que “se sabe”. Desta forma, a linguagem utilizada para a referência às particularidades do fazer teatral é construída a cada vez, em cada grupo de trabalho, através de “invenções linguísticas” próprias. As tentativas de transposição destas linguagens particulares para formas definitivas, de modo a construir conhecimento na área de forma cientificamente útil, incorre no risco de criar “definições pré-fabricadas”. Estas se apoiam na linguagem precisa de outras ciências e conhecimentos que não concernem em realidade ao teatro, numa “postura mental supersticiosa [que] acredita que um paradigma teórico seja válido por si mesmo, e resulte assim, num instrumento preciso, ainda que passando de um contexto ao outro” (Barba, 1994, p. 69).

Os equívocos gerados por este tipo de generalização são responsáveis por produzir material inerte, sem contribuições efetivas à transmissão e aquisição do conhecimento pelos indivíduos que dele se utilizam. No entanto, segundo o autor, o fator mais prejudicial envolvido neste tipo de racionalização está na inércia da própria prática, que tenta alcançar uma legitimidade em função da ciência e, assim, se torna estática, porque “explora o que já é conhecido e evita ao que busca um dos esforços mais fecundos: o de buscar também as suas palavras” (Barba, 1994, p. 66).

Esta desconfiança permanente quanto ao emprego, na prática de teatro, de generalizações apoiadas em dados pré-definidos é análoga à ponderação bergsoniana quanto à maneira como a filosofia, e a própria ciência, se baseiam em conceitos fechados que muitas vezes não dialogam com a realidade da vida e, portanto, não podem operar na direção de seu conhecimento. A ligação entre as duas posturas se evidencia na maneira pela qual o diretor italiano se posiciona a respeito do sentido da prática teatral. Para Eugênio Barba “o espetáculo teatral se dirige à memória viva, que não é museu mas sim metamorfose. Esta relação o define.” “Fazer teatro significa praticar uma atividade em busca de sentido” (Barba, 1994, p. 59).

Seguindo esta concepção do teatro como uma atividade de sentido pessoal invariavelmente ligada à experiência do presente, Barba questiona a visão da história, que trabalha sobre generalizações “convencionais e

abreviadas” para indicar fatos específicos. “A memória viva encontra-se sufocada sob essas fórmulas e esses sujeitos coletivos. Perde-se o sentido da presença irreduzível e cheia de contrastes dos homens e mulheres que [...] inventaram o sentido do teatro” (Barba, 1994, p. 61). Seriam estes indivíduos, então, a partir do sentido particular que deram ao teatro, a verdadeira história do teatro, a água “na qual navegam nossos barquinhos teatrais”.

Se o teatro é constituído pela sua prática presentificada e a sua história é a história dos sentidos pessoais empregados por quem o pratica, ela é uma história anônima. O autor nos fala de dois tipos diferentes de anonimato. Um é o anonimato do todo, que apaga os nomes através de tudo o que “foi derramado pelos outros, pela cultura, pela sociedade, pela tradição que nos circunda”. O outro é o anonimato do vazio, que implica pelo contrário, numa relação de individualidade, omitindo o nome pela originalidade incomunicável, “feito não do que se sabe, mas sim do que eu sei” (Barba, 1994, p. 61). Este segundo é o anonimato que concerne ao fazer teatral.

A seguir, traçamos um paralelo entre a crítica barbiana e a crítica bergsoniana ao método cientificista, ao averiguar que a segunda se posiciona, através da proposta do método da Intuição, justamente a favor de um método de conhecimento que se baseia na sondagem da originalidade do objeto de estudo. Esta sondagem se dá, justamente, através do direcionamento da atenção ao momento presente, que parte da perspectiva do indivíduo, do que “eu sei”, em detrimento da identificação das características que este possa ter de comum aos seus pares, o que “se sabe”, como busca o método da análise.

O aprofundamento do conhecimento através da simpatia pessoal pelo tema estudado está presente em vários aspectos do desenvolvimento das pesquisas da A. T. O conhecimento teatral desenvolvido pela ISTA através dos estudos da A. T. provém de uma observação minuciosa de características que, embora reapareçam de forma comum em culturas e épocas diversas, têm sua base diretamente ligada a mais particular experiência pessoal. Isto se explicita na forma em que o autor encontrou para descrever a gênese de sua contribuição a esta área do conhecimento.

Para explicar a gênese da Antropologia Teatral, Barba escolhe o relato de experiências biográficas. Ele transcreve uma vivência, uma experiência real, para nunca distanciar o leitor do fato de que este conhecimento se adquire na presença do momento em que acontece, mesmo que somente lhe seja possível compartilhá-lo através do instrumento imperfeito das palavras, que, uma vez escritas, se estatizam e não podem mais conduzir a realidade do dinâmico evento teatral.

Barba nos descreve a maneira como é levado a aprofundar sua percepção do ato teatral. Imigrante italiano na Noruega, sem falar a língua de seu novo país, ele é diretamente obrigado a ignorar a inteligência discursiva, atendo-se diretamente ao presente das ações e reações corporais dos habitantes da cidade. “No exterior perdi a língua materna e me debatia na incompreensibilidade” (BARBA, 1994, p. 17).

Bergson descreve a Intuição como uma simpatia que permite olhar para algo de maneira a considerá-lo pelo que é, não por aquilo que pensamos que deva ser. Sem o aporte da língua para a interpretação das intenções dos habitantes naturais da Noruega, Barba atentava “para os mínimos impulsos, reações inconscientes, a “vida” das tensões mais microscópicas que se carregavam para mim, observador atento de significados e propósitos” (BARBA, 1994, p. 17).

Mais tarde, já como diretor do Odin Teatret, é novamente a privação da linguagem falada que leva Barba a prestar atenção em detalhes quase imperceptíveis e aparentemente irrelevantes dentro do todo espetacular.

Quando assiste aos longos espetáculos orientais, o diretor se descreve entediado por não entender o contexto dramático das personagens no decorrer dos grandes blocos de falas ininterruptas e monotônicas. Privado do contexto linguístico, ao invés de analisar os efeitos cênicos e sua relação com o desempenho dos atores, observa os “joelhos dobrados” dos atores orientais e sua semelhança com os dos seus atores do Odin Teatret. Assim, afasta sua percepção da influência da inteligência discursiva, para encontrar, no nível máximo de simplicidade, a essência imanente da prática teatral.

O relato biográfico de Eugenio Barba em *Canoa de Papel* nos mostra a intuição em ação para a aquisição de conhecimento real. Ele nos fala sobre a atenção diferenciada que caracterizou o processo de dedução e descoberta dos princípios transculturais da atuação. Desta maneira, este processo pode ser relacionado com o método da Intuição de Bergson, no qual o indivíduo deve concentrar a atenção no que há de essencial ao objeto de estudo, desvencilhando-se do exagero no uso do raciocínio abstrato para, através da percepção da natureza mais simples do objeto, apreender seu significado real. No relato do mestre italiano, está exposta uma experiência de ensino-aprendizagem em acordo com a dimensão pedagógica do método da intuição do filósofo francês.

Como resultado deste “método da simplicidade”, tanto a reflexão pela Intuição quanto a reflexão através da prática, proposta pela Antropologia Teatral, alcançam o mesmo objetivo: desfazer uma visão equivocada que interpreta como objeto individual uma multiplicidade, ou seja, um objeto que é resultado de uma determinada congruência de fatores.

Barba escreve sobre a indivisibilidade, para o espectador, dos diferentes níveis de organização do teatro, a princípio “incindíveis e indistinguíveis”, e acrescenta que eles “podem ser separados somente por abstração em uma situação de pesquisa analítica, ou por via técnica, no trabalho de composição do ator” (Barba, 1994, p. 23).

Segundo o diretor, o trabalho do ator funde três níveis de organização distinguíveis num só, são eles: “1. A personalidade do ator[.], sua individualidade social que torna cada ator único e irrepetível; 2. A particularidade da tradição cênica e do contexto histórico-cultural [..]; 3. A utilização do corpo mente segundo técnicas extracotidianas baseadas em princípios-que-retornam transculturais.” (BARBA, 1994, p. 24-25). Ao terceiro nível competem os estudos da Antropologia Teatral.

Ao clarificar a separação dos níveis que compõem o trabalho do ator, a A. T. permite um aprofundamento sobre a natureza deste trabalho em última instância, permitindo a reflexão e ação sobre este objeto de estudo de maneira livre de desvios e abstrações fragmentárias. Assim, propicia uma visão

consciente do todo, que compreende a inserção de sua prática determinada dentro de uma essência que lhe supera e que, ao mesmo tempo, lhe permite uma apreensão eficaz do conhecimento do ofício.

Os estudos da A. T. trabalham no intuito de realizar esta separação para, assim, identificar pontos essenciais do fazer teatral e, a partir da individualização destes pontos, sugerir um caminho para o desenvolvimento da eficácia do performer, para um maior discernimento das particularidades que envolvem seu ofício. Podemos dizer então que estes estudos se dão no intuito de separar mistos equivocados, que a princípio parecem elementos únicos. O diretor ainda explicita que a via analítica é um caminho de abstração, porém a via técnica está presentificada no trabalho do ator.

A observação de Bergson acerca do nível de abstração que constitui o entendimento mecanicista do tempo em contrapartida à observação do tempo real da Duração, advinda da experiência, é um exemplo de como um falso misto, no caso o tempo entendido como uma sucessão de pontos, pode ser identificado e esclarecido, como na evidenciação da existência de um tempo real vivido e de um sistema de representação deste que difere do mesmo. Desta forma, o método da Intuição é capaz de reconhecer a maneira pela qual a racionalidade se insere num domínio que a supera, a consciência como um todo, possibilitando o indivíduo, a partir desta perspectiva, a fazer uso de todas as suas potencialidades de conhecimento da realidade, e não apenas da faculdade racional.

As observações de Eugênio Barba quanto à natureza essencial dos princípios-que-retornam em relação à prática teatral como um todo, permite, de forma análoga, o reconhecimento da maneira pela qual as diversas tradições cênicas estão contidas em um domínio que as supera, a saber, o domínio Pré-expressivo.

A conscientização sobre a real natureza múltipla de objetos comumente considerados como individuais é diretamente defendida por Bergson, sendo um dos aspectos que, junto à discriminação dos verdadeiros e falsos problemas filosóficos e à apreensão do tempo real da Duração, são considerados, como vimos anteriormente, como as etapas que definem o método da Intuição.

Segundo Paralelo: A Vigilância no Uso da Racionalidade

Assim como a execução do método intuitivo, para que permita a reflexão em acordo com a Duração, implica na utilização do pensamento racional de forma a suprimi-lo em prol da atenção ao momento presente, o fazer teatral implica na utilização do corpo e da mente de forma antinatural para que, assim, se revele a vida do ator em cena, o *bios cênico*.

Para abordar a concretização da performance teatral, Barba rememora a primavera romana de 1964, quando estabeleceu-se um congresso que reunira “muitos representantes do teatro mundial”. Em dado momento as discussões se focavam nas possibilidades de novo rumo para o texto dramático através de uma nova arquitetura para o edifício teatral. Entre posicionamentos favoráveis e contrários, ergueu-se a voz de Gordon Craig: “Existe um teatro que vem antes do drama, mas não é um edifício de pedras e tijolos. É o edifício construído pelo corpo e pela voz do ator” (Barba, 1994, p. 69). O autor afirma que a Antropologia Teatral trata da realidade desta metáfora. O significado desta afirmação reside no entendimento do teatro como fenômeno que se dá no corpo do ator e, mais ainda, se dá pela forma de utilização deste corpo ao desempenhar as ações que compõem a performance do ator.

A reflexão advinda dos estudos da A. T., que engloba a ponderação quanto às falhas do conhecimento científico na tarefa de descrever e conhecer a realidade, concerne ao ato da representação cênica, no qual o homem deve reunir a técnica corporal adquirida previamente a uma imensa abertura para o momento presente. Eugenio Barba afirma: “Projetamos sobre nosso campo de investigação as perguntas e as inquietudes que pertencem à prática e ao artesanato teatral. Usamos a objetividade funcional para os artesãos do teatro” (Barba, 1994. p. 73).

A característica eminentemente prática da atividade teatral, e de seu estudo pela Antropologia Teatral, se concretiza a partir do trabalho com os princípios-que-retornam. Eles constituem o conhecimento levantado pelas pesquisas da ISTA e também passam a constar como o próprio método de investigação do trabalho do ator. De modo geral, todos os princípios da atuação, como entendidos pela Antropologia Teatral, partem da incorporação

de uma atitude que nega o uso habitual do corpo, de modo a reorganizar a corporeidade do ator em cena e também a sua maneira de pensar no momento da performance. Esta re-educação do pensar se dá pela reorganização do funcionamento do corpo em quatro diferentes âmbitos: o do equilíbrio, o da dinâmica dos movimentos, o da coerência das ações e o da automatização das ações.

No âmbito do equilíbrio observa-se que o procedimento cotidiano organiza nosso corpo de forma a nos possibilitar a caminhada ereta fluida, com o mínimo uso de energia para manter o caminhar, colocando um pé à frente do outro sucessivamente, de forma a se apoiar em toda a base disponível. O quadril se movimenta oscilando conforme a troca de pernas e os braços compensam automaticamente a mínima oscilação de equilíbrio proveniente, ajudados pela cabeça, que se mantém em direção ao alto. Se usar este mecanismo em cena, o ator não causará efeito algum na percepção da plateia, acostumada a processar esta figura sem dar importância, e será desinteressante no palco.

Na cena, porém, existem maneiras diferentes de organização do equilíbrio, que podem traduzir-se em variações no pisar o chão, com partes específicas das plantas dos pés, uma colocação diferenciada dos quadris, permanecendo estes fixos independentemente da movimentação das pernas, e na separação das extremidades do corpo no tocante à sua sustentação, através do uso dos joelhos levemente dobrados, o que cria “duas tensões diferentes na parte inferior e na parte superior do corpo que obrigam a encontrar um novo equilíbrio” (Barba, 1993, p. 33).

Essas modificações na utilização do corpo fazem com que o equilíbrio habitual se sinta ameaçado e demanda inúmeros esforços para que o ator simplesmente não caia, mantendo o equilíbrio sempre em ação, nunca estabelecido. Estes esforços constantes produzem o acréscimo de energia que dá forma artisticamente expressiva às ações do ator em cena.

Quanto à dinâmica dos movimentos, cotidianamente, partimos sempre de uma lógica clara e simples: se precisamos pegar algo, estendemos os braços naquela direção, se precisamos chegar até o outro extremo de uma

sala, nos deslocamos em linha reta até este ponto. Porém, quando representa no teatro, “o corpo do ator revela sua vida ao espectador numa miríade de tensões de forças contrapostas” (Barba, 1993, p.42) que são formadas utilizando os músculos em oposição uns aos outros.

Desta forma, ao invés de simplesmente usar a musculatura para estender a mão até o objeto que se quer pegar, poupando a energia dos outros músculos, a ação é feita contrapondo tensão muscular à naturalmente produzida para este intento, usando o resto da musculatura para aplicar uma tensão em sentido oposto à da direção em que a mão se estende. Este procedimento se alia à diferenciação de equilíbrio quando, a partir da separação de tensões superiores e inferiores, é possível dar a elas direções opostas, ou até mesmo direções diversas umas das outras.

Esta utilização abrangente da musculatura preserva a exterioridade do movimento, mas agrega a ele uma carga de tensão muito maior, produzindo energia e tornando a movimentação do ator mais viva e interessante.

Seguindo-se destas modificações extracotidianas do uso do corpo, e a partir delas, observamos a relação de coerência cotidianamente empregada às nossas ações. No dia-a-dia reagimos aos objetos e situações conforme suas características práticas e de acordo com a economia máxima de energia, ou seja, para ver onde caminhamos, baixamos os olhos ao chão, para segurar algo delicado, o tocamos com suavidade, para nos desviarmos de algo que vem em nossa direção, nos abaixamos o mais rápido possível. Para resolver um problema, calculamos e medimos com o raciocínio.

Na técnica extracotidiana, é adotada uma incoerência do ponto de vista da eficácia prática da ação, que é coerente do ponto de vista da eficácia da expressão em cena. Esta incoerência coerente se manifesta no uso do corpo de maneira a tornar mais trabalhosa a realização dos movimentos e ações, mesmo que este acréscimo de esforço não seja visível pelo espectador.

Assim, pode-se realizar cada ação iniciando-a na direção oposta à qual se dirige, ou imaginar que sobre si “existe um aro de ferro que o puxa para cima ao qual é necessário opor resistência para manter-se com os pés no

chão” (Barba, 1993, p. 42), ou realizar ações comuns, como entrar numa sala e abrir uma janela, como se estivesse sendo espreitado por algo que não se sabe o que é, de forma a mudar completamente a disposição do corpo.

Esta mudança busca omitir o que há de supérfluo na essência das ações, retirando a “naturalidade” do movimento em prol da dilatação de seu aspecto expressivo, do sentido essencial trazido pelo movimento ou ação. Ações realizadas desta forma “constituem momentos nos quais as oposições que regem a vida do corpo aparecem em seu estado mais simples” (Barba, 1993, p. 47).

Esta omissão do supérfluo também acontece quando o ator concentra toda a energia que seria utilizada para uma macroação, absorvendo-a no tronco e canalizando-a em pequenos gestos. Desta forma toda a força de sentido se preserva e o espectador é atraído a contemplar um simples aceno, por exemplo, mas consegue interpretar naquele gesto toda a carga energética absorvida, o que preenche o gesto da significação buscada pelo ator.

Todas estas técnicas de modelagem da movimentação e da energia do ator diferenciam o corpo de sua utilização automatizada pelo condicionamento do hábito. Elas propõem uma utilização do corpo de forma que maneiras de agir inconscientemente empregadas sejam substituídas por uma forma de se movimentar detalhadamente conscientizada, que equivale à forma cotidiana na produção de sentido, mas prescinde dela, representando-a da única maneira possível, por outro meio que não ela mesma.

A ideia de equivalência permeia toda a expressão artística, que tem sua beleza na forma como representa a vida por meios diversos. Sem reproduzir o que é vida cotidiana, inerte e desprovida de poesia, o ator oferece a esta vida uma carga de sentido ainda mais poderosa através da utilização de um corpo formal que é seu instrumento de representação desta vida, “esta transposição equivalente abre a composição a novos significados diversos dos originais” (Barba, 1993, p. 52) contidos no corpo cotidiano.

Desta forma, a desautomatização do agir é fator essencial para a eficiência expressiva do ator em cena e constitui a maior parcela do seu

aprendizado neste caminho. Os princípios descobertos pela Antropologia Teatral confluem no sentido de “tirar do corpo a obviedade cotidiana, para evitar que seja somente um corpo humano condenado a parecer a si mesmo” (Barba, 1993, p.54).

Como vimos, Barba preconiza o teatro como realização da experiência própria a partir do conhecimento particular, construído de forma anônima. Ele atenta para o fato de que se deve progredir na criação teatral de modo que, a certa altura, esta acabe por produzir um rompimento com ideias pré-estabelecidas, gerando, assim, sentidos a partir de si mesma, que vão além da intenção ou compreensão do próprio sujeito da prática. É “uma técnica, a técnica do lançamento do barco ao mar e do naufrágio”. Porém, só se é possível alcançar tal técnica através da intervenção no nível pré-expressivo. O processo de intervenção, descrito aqui de forma metafórica, mas em correspondência com os princípios-que-retornam, encontra um paralelo com o método da Intuição de Bergson.

Segundo Barba “é necessário neutralizar uma das antenas do cérebro”, para que se deixe de receber as influências externas. A outra parte deve trabalhar com atenção minuciosa nos detalhes do comportamento corporal no espaço, na “sinfonia de detalhes de vida, impulsos, descargas, [...] mas sem a preocupação de narrar e representar” (Barba, 1994, p. 62). Desta maneira, esta miríade de detalhes provenientes da realidade da vida pode ser experimentada pelo indivíduo de forma direta, sem a intervenção da racionalidade. A partir daí lhe é possível compreender sentidos únicos, portanto reais e não abstratos, que antes desconhecia. Até então este conhecimento permanece pessoal, portanto anônimo.

Apoiados neste direcionamento, podemos pensar a prática teatral como um exercício de posicionamento próprio que se manifesta através da ação. O que leva à ideia de que o trabalho em teatro é o trabalho de agir de forma desapegada às formas habituais pelas quais nossa inteligência opera. Isto através de um trabalho preparatório em que o corpo se encontra de tal maneira sob o controle do indivíduo, que este pode negar a ação automática da

racionalidade para vivenciar um contato imediato com a realidade em última instância, enquanto permanece ativo dentro desta realidade.

Este esforço de desautomatização é paralelo ao esforço intelectual preconizado por Bergson através de seu método de reflexão. Como visto anteriormente, o método da Intuição implica num afastamento do hábito intelectual do raciocínio, exercido por hábito através dos sistemas organizacionais da matemática e da linguagem, em prol da atenção aos dados obtidos pela experiência imediata da consciência, a fim de captar as características do funcionamento da vida real, em última instância. Da mesma forma, o fazer teatral implica em um afastamento do comportamento habitual do corpo e da mente, em prol de uma técnica extracotidiana, que é responsável por revelar no corpo do ator os caracteres de uma presença sensivelmente viva e, portanto, atraente ao público que o assiste.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formação e Reflexão Intuitiva ou O Teatro Na Escola

A discussão acerca da importância da educação sensível tem ganhado cada vez mais espaço entre os educadores de modo geral. A necessidade de uma complementaridade ao ensino científico é há muito reconhecida, e já se tornou chavão entre os profissionais do meio escolar. Sua importância reside no fato de que, mesmo de posse do conhecimento, o indivíduo necessita dar sentido ao seu emprego. Dos idos da década de trinta, fala-nos Bergson:

“eu gostaria de mostrar que o bom senso consiste em parte de uma disposição ativa da inteligência, mas em parte também de uma certa desconfiança toda particular da inteligência diante dela mesma; que a instrução lhe fornece uma base, mas que ele estende suas raízes a profundezas onde a instrução pouco penetra; que os estudos clássicos o auxiliam bastante, mas por meio de exercícios comuns a toda espécie de estudos e que se podem praticar sem mestre; que também a tarefa do educador consiste, sobretudo, em semelhante matéria, em conduzir alguns por um artifício, lá onde os outros são colocados de imediato por sua natureza” (Bergson apud Pinto, 2005, p. 182)

No entanto, o saber sensível, considerado complementar ao saber científico, ainda é estigmatizado como um apêndice extra-essencial, um luxo, que só deve ser considerado após a garantia de uma formação sistemática. Este pensamento se apoia em uma compreensão da contribuição sensível como apenas ligada aos fatores afetivos que envolvem o desempenho humano, estando no acréscimo deste desenvolvimento afetivo ao já desenvolvido saber esquemático, o papel do conhecimento artístico dentro da educação.

Como observado anteriormente, nossa natureza biológica está direcionada para a ação. Isto faz com que a inteligência seja automaticamente acionada perante a maioria de nossos desafios diários, possibilitando que se

aja rápida e efetivamente sobre os problemas com o respaldo do raciocínio para garantir a eficácia da ação no contexto da matéria. Essa relação entre mundo material (desafios diários) e resposta subjetiva (ação em resposta) se dá através do corpo. O cérebro é o órgão de regulação que trabalha a partir do impulso da vontade livre, do material da consciência, moldando a ação corporal para agir na realidade.

Constatamos também que o fazer teatral pressupõe o uso do corpo de forma a não permitir a influência da inteligência racional neste processo. O trabalho com os princípios transculturais da atuação faz com que o ator reúna uma quantidade ímpar de energia corporal, ao mesmo tempo em que esta utilização do corpo desarma o mecanismo racional, abrindo passagem para o fluxo direto do espírito na realidade material. Dessa forma o trabalho do ator prepara o uso da intuição, uma vez que desprende o indivíduo de sua dependência do raciocínio lógico, evocando sua ação a partir da memória.

O esforço de rompimento com a lógica cotidiana do uso do corpo e da mente, inerente à prática teatral em qualquer âmbito, se iguala ao esforço de rompimento com a lógica racional, de forma a possibilitar ao sujeito da prática teatral uma maior facilidade no emprego da intuição.

As propostas de Viola Spolin e de Jean-Pierre Ryngaert, exemplos de sistematização da pedagogia teatral largamente empregados no ensino desta disciplina em âmbito escolar, são lembradas, aqui, entre inúmeras outras possíveis, para ilustrar a maneira como a reflexão intuitiva é uma exigência para o aprendizado de teatro.

Spolin coloca na atividade improvisacional o foco do processo de formação em teatro, através do desenvolvimento de Jogos Teatrais. Para ela o ponto chave para o desenvolvimento do trabalho teatral é a capacidade de espontaneidade do aluno-ator, ou seja, sua capacidade de abertura ao momento presente, que deve se dar simultaneamente nos níveis intelectual, físico e intuitivo. A autora foi responsável pela criação de um sistema de jogos e exercícios que, enquanto instrumentaliza o aluno a respeito dos códigos de comunicação teatrais, exige e incentiva o desenvolvimento desta abertura ao imediato.

Ryngaert centra na capacidade de jogo o ponto essencial do desenvolvimento artístico teatral, através da ideia de Jogo Dramático. Para ele, jogar é ser capaz de transitar entre o a própria fantasia e a realidade, num espaço intermediário no qual o indivíduo joga para si mesmo diante do outro. Durante o jogo, o estabelecimento de regras determina o nível de liberdade de que o jogador disponibilizará enquanto as segue. Esta liberdade, assegurada pelos limites das regras, exige que o jogador se posicione a partir de suas próprias referências e impressões, através das quais ele deve manter um fluxo constante de adaptação imediata aos novos dados que se apresentam com o desenrolar do jogo, para que este se mantenha.

Estes casos exemplificam maneiras através das quais a Intuição está presente de forma privilegiada no ensino-aprendizagem do teatro na escola e de maneira nenhuma esgotam as formas possíveis desta presença. Os princípios transculturais da atuação são também inerentes à realidade de sala de aula e fazem parte deste processo de ensino-aprendizagem. Eles surgem como detalhes técnicos na utilização do corpo e mente que se somam naturalmente às propostas de Jogos Teatrais e Jogos Dramáticos, e também como o compromisso com o não racional, com a liberação dos canais para a percepção da realidade em última instância, que se exerce diretamente através do corpo, que é propriamente o canal de manifestação da consciência. Tais questões apresentam um amplo campo de investigação, e apontam um caminho de pesquisa de grande valor que deverá ser contemplado e desenvolvido em trabalhos posteriores.

Do ensino-aprendizagem de teatro, podemos generalizar a exigência constante desta atenção à vida, que se salva constantemente do distanciamento provocado pela racionalização. Desta forma, o teatro se revela uma forma potente de apreensão do comportamento vigilante que caracteriza a reflexão pela Intuição. E, fazendo constar que a reflexão intuitiva preconiza o alcance de um conhecimento mais aprofundado da realidade no tocante a todos os âmbitos da experiência, podemos concluir que a prática teatral desenvolve, de maneira imprescindível, a capacidade humana de conhecimento, ou seja, de aprendizagem, também em relação ao conhecimento científico.

POSFÁCIO

A Canoa do Conhecimento

As leves canoas lutam contra as correntes, atravessam o rio, podem alcançar a outra margem mas nunca se pode ter certeza de como acolherão e usarão sua carga. [...]As canoas navegam nas correntes dos mal-entendidos. Gostariam de ser páginas estáveis de livros e, em vez disso, são cartas que não sabemos se e quando chegarão ao seu destino, nem como serão entendidas se vierem a ser lidas por alguém.

Eugenio Barba

O conhecimento simbólico por meio de conceitos preexistentes, que vai do fixo ao movente, é relativo; não é assim o conhecimento intuitivo, que se instala no movente e adota a vida mesma das coisas. A intuição atinge o absoluto.

Henri Bergson

Na exposição dos resultados de sua pesquisa, por muitas vezes polemizados e até mesmo perseguidos no meio teatral, Eugênio Barba, mais “teatreiro” do que escritor, faz questão de manifestar sua desconfiança perante a palavra escrita. Mais do que isto, intitula sua obra com a metáfora que utiliza justamente para evidenciar o fator de enrijecimento, e, portanto, de distorção, que a linguagem escrita exerce sobre o saber do qual vai tratar.

O conhecimento do teatro, esta atividade naturalmente inseparável da experiência viva, encontra um caminho turbulento e perigoso quando se faz transportar por meio da linguagem formal, por meio dos sistemas que o homem encontrou para preservar e transmitir o conhecimento acumulado durante sua história.

Este conhecimento, que surge sempre leve, que precisa ser agarrado em meio às lufadas de vento da experiência, é imbuído artificialmente com o peso necessário para que se mantenha quieto, ao alcance da mão de outros que talvez não possam se expor à mesma brisa que o embalou em determinado momento. Chumbado desta maneira, ele pode sim permanecer

disponível para ser coletado já pronto e então utilizado de acordo com as necessidades humanas do saber.

Desconfiar desta disponibilidade artificial, no entanto, é necessidade e dever daquele que entra em contato com o conhecimento teatral. Aprender a fazer teatro é aprender a fazer vida, e a vida, que é o que empurra os ventos do conhecimento, não pode ser chumbada e guardada quieta à disposição do homem. Na vida, o ser humano é mais uma pena ao vento, e sua sabedoria está em saber conduzir este voo ao mesmo tempo em que se deixa ser conduzido por ele. Afixar-se é uma ilusão.

Seduzida por esta ilusão que nós mesmos construímos, a humanidade encontra-se em seu estado atual, numa tentativa desesperada de suportar a si mesma, pois que já se perde, cada vez mais, daquela fonte de sabedoria da qual, já foi familiar. No entanto, tal fonte nunca deixou de verter sua água, que brota ininterruptamente do âmago da vida, brota do interior dos seres vivos que somos nós.

Por isto Bergson, ser vivo profundamente seduzido pelo conhecer da vida, não pode proceder com qualquer tipo de investigação junto aos seus contemporâneos sem antes reivindicar a necessidade de se confiar no conhecimento que se vive, conhecimento inteiro e fartamente disponível, integral, que não sofreu os processos artificiais de fixação. Ao contrário das canoas de papel, que transportam de forma incerta seus conteúdos, a atenção permanente ao que brota da vida é um transporte rápido e seguro através das águas do saber, que garante o conhecimento das penas sem que tenham que passar por qualquer “chumbamento”.

Para aprender a fazer a vida no teatro, é necessário tornar-se novamente leve como a pena virgem, redescobrir a maneira de flutuar, soberano e sublime, na realidade. Fazer teatro é se reencontrar na própria natureza, é encontrar no próprio ser, corpo e mente, esta outra canoa, veloz, precisa, supersônica, que, na sua eficácia e organicidade, faz confundir o querer saber com poder saber, uma canoa que transporta a vida para ela mesma, uma Canoa do Conhecimento.

REFERÊNCIAS:

BARBA, Eugenio. **A Canoa de Papel: Tratado de Antropologia Teatral**. Trad.: Patrícia Alves. São Paulo: Hucitec, 1993.

BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições70, 2001.

_____. **Cartas, Conferências e outros Escritos**. Trad Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril S.A, 1974.

_____. **Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência**. Lisboa: Edições70, 1988.

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

_____. **Mélanges**. Édition du Centenaire. Paris : P.U.F., 1972.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 1999.

FARIAS, Jorge Luiz Borges. **O exercício da intuição na composição da cena**. Documento digital disponível em <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textospedagogia.html>. Acesso em: 04 jun. 2012.

ICLE, Gilberto. Antropologia Teatral e Pedagogia: Problematizações para o Ensino do Teatro. **Educação & Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

LECERF, Eric, BORBA, Siomara, KOHAN, Walter. **Imagens da Imanência: Escritos em memória de H. Bergson**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Reflexão e Existência. **Discurso**. nº 4. Universidade Federal de São Paulo, 1973.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Petição dos Candidatos Aprovados para o Concurso da Prefeitura de Porto Alegre**. Disponível em > <http://www.peticaopublica.com.br/?pi=P2012N23572>. Acesso em 23 dez. 2012

PINTO, Tarcísio Jorge Santos. **O Método da Intuição em Bergson e sua Dimensão Ética e Pedagógica**. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Departamento de Filosofia da FFLCH - Universidade de São Paulo.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, Representar: Práticas dramáticas e formação**. Trad.: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Iniciação à Docência em Teatro: Ações, relações e reflexões**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

SAPUNARU, Raquel Anna. **Os Quatro Paradoxos de Zenão e a Continuidade no Espaço**. Disponível em > <http://www.ufvjm.edu.br/site/cienciaetudo/2012/09/23/os-quatro-paradoxos-de-zenao-e-a-continuidade-do-espaco-parte-ii/>. Acesso em 19 ago. 2012

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad.: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos; 5ª Ed.; São Paulo: Perspectiva, 2010.

STANISLAVSKI, Constantin. Preface to “An Actor Prepares” **Theatre Journal**, nº 43, The Johns Hopkins University Press, 1991.

TREVISAN, Rubens Murílio. **Bergson e a Educação**. Piracicaba: Unimep, 1995.

VIEILLARD-BARON, Jean-Louis. **Comprender Bergson**. Trad. Mariana de Almeida Campos. Petrópolis: Vozes, 2007.

WORMS, Frédéric. **Le Vocabulaire de Bergson**. Paris: Elipses, 2000.