

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

JULIANA WOLKMER

NA CIRANDA DA MEMÓRIA,
MARIA HELENA LOPES

NARRATIVAS SOBRE TRAJETÓRIA DOCENTE,
PAIXÃO E ENSINO DE TEATRO
NA UFRGS (1967-1994)

PORTO ALEGRE
2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

JULIANA WOLKMER

**NA CIRANDA DA MEMÓRIA, MARIA HELENA LOPES
Narrativas sobre trajetória docente, paixão e ensino de teatro na
UFRGS (1967-1994)**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: Linguagem, recepção e conhecimento em artes cênicas

Orientação: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

PORTO ALEGRE

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Wolkmer, Juliana Ribeiro
NA CIRANDA DA MEMÓRIA, MARIA HELENA LOPES:
Narrativas sobre trajetória docente, paixão e ensino
de teatro na UFRGS (1967-1994) / Juliana Ribeiro
Wolkmer. -- 2022.
276 f.
Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,
2022.

1. Formação em Teatro. 2. História Oral. 3.
História das Mulheres. 4. História da Educação. 5.
DAD. I. Bertoni dos Santos, Vera Lúcia, orient. II.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

Tese intitulada **NA CIRANDA DA MEMÓRIA, MARIA HELENA LOPES: Narrativas sobre trajetória docente, paixão e ensino de teatro na UFRGS (1967-1994)**, de autoria de Juliana Ribeiro Wolkmer, analisada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof^a. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos - Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^a. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Universidade de São Paulo (USP)

Prof^a. Dra. Dóris Bittencourt de Almeida
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^a. Dra. Mirna Spritzer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^a. Dra. Inês Alcaraz Marocco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Porto Alegre, 02 de setembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que acompanharam e colaboraram com a jornada de pesquisa de Doutorado iniciada no ano de 2017, mas destaco alguns nomes especiais que gostaria de agradecer.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos, amiga e grande parceira de pesquisa desde os tempos da graduação e do mestrado. Orientadora atenta, disponível e generosa, que durante o período mais desafiador da minha vida, o puerpério, proporcionou o acolhimento e o incentivo necessários para continuar os meus estudos. Desejo que todas as mulheres pesquisadoras, quando gestantes e puérperas, possam contar com uma rede de apoio também dentro da universidade, para que não desistam dos seus sonhos.

Ana Beatriz e Clóvis, meus pais amados, agradeço por todo amor e apoio.

Ao meu companheiro **Beto**, agradeço pela parceria e escuta nos momentos de alegria e de dificuldade. Por dividir comigo a experiência de amor, entrega e dedicação intensa que um filho exige.

Ao meu **Pedro Emílio**, por me ensinar tanto com a sua pureza e alegria.

À **Maria Helena**, agradeço a confiança e o aprendizado da convivência.

Às pessoas **entrevistadas**, agradeço as memórias compartilhadas que dão vida, cor e humanidade à pesquisa.

Às **professoras da banca**, agradeço o olhar generoso e a atenção dedicados à leitura da tese, pois os apontamentos contribuíram para alargar a minha percepção sobre o trabalho e incentivaram a busca por melhorias.

Agradeço aqueles que contribuíram de alguma forma com materiais, conversas e ideias para a pesquisa: **Sergio Lulkin, Renato Rosa, Luís Artur Nunes, Jeferson de Oliveira Cabral, Renata Flor Cieslak, Luiz Acosta, Carmem Valenti, Newton Silva, Betha Medeiros, Claudia Sachs, Simone Lopes, Daphne Anagnostopoulos e Pedro Ilgenfritz.**

Agradeço aos colegas do **Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE)** pela parceria ao longo do curso e às **amizades** que estiveram próximas durante a pesquisa.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas** e à **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, pelo ensino gratuito e de excelência.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, que permitiu a dedicação necessária à pesquisa.

E por fim, um muito obrigada às pessoas que incentivam e valorizam o trabalho de registro, preservação e valorização da história do nosso teatro.

Acreditar e sonhar é fundamental para continuar.

RESUMO

O tema central da tese é a metodologia de ensino de teatro de Maria Helena Lopes, importante e reconhecida diretora teatral gaúcha do grupo *Tear*, cuja carreira docente se desenvolve no Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes (IA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) durante quase três décadas. Busca-se compreender o processo de ensino-aprendizagem em teatro proposto por Lopes e suas transformações, tomando por base o período entre os anos de 1967 e 1994. A pesquisa da qual a tese se origina é organizada em torno dos paradigmas da História Cultural e insere-se em dois campos de estudos historiográficos: o da História das Mulheres e o da História da Educação, a partir da abordagem micro-histórica e do viés biográfico. Através da metodologia da história oral são realizadas entrevistas com alguns diretores, professores e atores, referentes a experiências pedagógicas vivenciadas nas aulas de Lopes, como estudantes de teatro. A essas entrevistas somam-se memórias pessoais da própria professora, relacionadas ao trabalho que desenvolveu em sala de aula, registradas em encontros com a pesquisadora. Entrevistas concedidas por Lopes em publicações e eventos de diferentes épocas, reportagens e materiais sobre espetáculos do grupo *Tear*, assim como documentos pessoais da docente, também constituem material empírico da pesquisa. O presente estudo identifica práticas e teorias que influenciaram o trabalho de Lopes, evidenciando marcas por ela legadas aos profissionais de teatro da atualidade; e reflete sobre o ensino de teatro e suas relações com o tempo, considerando a ação docente atravessada por diversas determinações, macro e micro contextuais de ordem histórica, social, política e cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Formação em teatro; história oral; história das mulheres; história da educação; DAD.

RESUMEN

El tema central de la tesis es la metodología de enseñanza teatral de Maria Helena Lopes, importante y reconocida directora teatral de Rio Grande do Sul del grupo *Tear*, cuya carrera docente se desarrolla en el Departamento de Arte Dramática (DAD) del Instituto de Artes (IA) en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) durante casi tres décadas. Busca comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en teatro propuesto por Lopes y sus transformaciones, a partir del período comprendido entre 1967 y 1994. La investigación que da origen a la tesis se organiza en torno a los paradigmas de la Historia Cultural y se enmarca en dos campos de estudios historiográficos: la Historia de la Mujer y la Historia de la Educación, desde el enfoque microhistórico y el sesgo biográfico. A través de la metodología de la Historia Oral, se realizan entrevistas a algunos directores, docentes y actores, referentes a experiencias pedagógicas vividas en las clases de Lopes, como estudiantes de teatro. A estas entrevistas se suman recuerdos personales de la propia docente, relacionados con el trabajo que desarrollaba en el aula, registrados en encuentros con la investigadora. Entrevistas concedidas por Lopes en publicaciones y eventos de diferentes épocas, reportajes y materiales sobre espectáculos del grupo *Tear*, así como documentos personales del profesor, también constituyen material empírico para la investigación. El presente estudio identifica prácticas y teorías que influyeron en la obra de Lopes, destacando las huellas que dejó a los profesionales del teatro contemporáneo; y reflexiona sobre la enseñanza del teatro y sus relaciones con el tiempo, considerando la acción docente atravesada por varias determinaciones, macro y micro contextuales de orden histórico, social, político y cultural.

PALABRAS CLAVE

Formación teatral; historia oral; historia de la mujer; historia de la educación; DAD.

ABSTRACT

The central theme of the thesis is the theater teaching methodology of Maria Helena Lopes, an important and recognized theater director from Rio Grande do Sul, lead of the *Tear* group, whose teaching career is developed at the Dramatic Art Department (DAD) of the Instituto de Artes (IA) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) for almost three decades. It seeks to understand the teaching-learning process in theater proposed by Lopes and its transformations, based on the period between 1967 and 1994. The research from which the thesis originates is organized around the paradigms of Cultural History and it is part of two fields of historiographical studies: the History of Women and the History of Education, from the micro-historical approach and the biographical bias. Through the methodology of Oral History, interviews are carried out with some directors, teachers and actors, referring to pedagogical experiences lived when they were theatre students during Lopes' classes. To these interviews are added personal memories of the teacher herself, related to the work she developed in the classroom. Those memories were collected within the recorded meetings with the researcher. Other interviews granted by Lopes in publications and events from different periods, reports and materials about theatrical plays by the *Tear* group, as well as the professor's personal documents, also constitute empirical material for the research. The present study identifies practices and theories that influenced Lopes' work and outlines the legacy she left to her contemporary colleagues; and also wonders about the theatre pedagogy and its relations with time, considering the teaching action crossed by several determinations, macro and micro contextual of a historical, social, political and cultural order.

KEY WORDS

Theater training; oral history; women's history; history of education; DAD.

Lista de Figuras

Figura 1 - Maria Helena Lopes nos anos 1960.....	Capa
Figura 2 - Maria Helena Lopes nos anos 1960, fotos diversas	13
Figura 3 - Maria Helena Lopes no Memorial do Theatro São Pedro (2018)	24
Figura 4 - Mosaico de Fotos / Entrevistados	46
Figura 5 - Juliana Wolkmer e Maria Helena Lopes no café da Rua São Manoel	65
Figura 6 - Maria Helena Lopes e Mário Quintana	91
Figura 7 - Cerimônia de entrega do Prêmio Eva Sopher/ 2018.....	95
Figura 8 - Lya Bastian Meyer	97
Figura 9 - Maria Helena Lopes e Lígia Callage	100
Figura 10 - Maria de Lurdes Anagnostopoulos	101
Figura 11 - Patrícia Stokoe	104
Figura 12 - Thérèse Bertherat	106
Figura 13 - Ariane Mnouchkine	108
Figura 14 - Monika Pagneux	110
Figura 15 - Maria Helena Lopes, jovem	114
Figura 16 - Retrato Maria Helena Lopes (1952), por Glauco Rodrigues	120
Figura 17 - Espetáculo <i>Auto da Lusitânia</i> (1965).....	122
Figura 18 - Programa da peça <i>O Natal na Praça</i> (1965).....	123
Figura 19 - Elenco e equipe de <i>Antígona</i> (1966).....	124
Figura 20 - Elenco <i>Quatro pessoas passam enquanto as lentilhas cozinham</i>	125
Figura 21 - Cena de <i>As Cartas Marcadas</i> (1966).....	126
Figura 22 - Maria Helena Lopes e alunos de Expressão Corporal (1968).....	130
Figura 23 - Jornal Correio do Povo (1967), <i>Teatro Variações sobre o Tema</i>	134
Figura 24 - Maria Helena Lopes e elenco de <i>Dona Rosita, a solteira</i> (1967)	136
Figura 25 - Curso com Eugênio Kusnet no CAD (1967).....	140
Figura 26 - Maria Helena Lopes e elenco de <i>La Pazzia Senile</i> (1969).....	141
Figura 27 - Isabel Ibias e Luiz Francisco Fabretti em <i>O Amante</i> (1970).....	144
Figura 28 - Elenco do espetáculo <i>Flicts</i> (1971)	145
Figura 29 - Cena de <i>A Campanha</i> (1975)	146
Figura 30 - O ator Pedro Wayne, de <i>Don Xicote</i>	147
Figura 31 - Sandra Dani, como professora Margarida (1977).	148

Figura 32 - Ficha de liberação da censura, texto <i>Quem manda na banda</i>	154
Figura 33 - Programa do espetáculo <i>Quem Manda na Banda</i> (1981)	155
Figura 34 - Espetáculo <i>Os Reis Vagabundos</i> (1982) Usina do Gasômetro.....	156
Figura 35 - Espetáculo <i>Crônica da Cidade Pequena</i> (1984)	158
Figura 36 - Maria Helena Lopes e os bufões de <i>Na piscina</i> (1986).....	159
Figura 37 - Espetáculo <i>O Império da Cobiça</i> (1987)	161
Figura 38 - A atriz Nora Prado em <i>La Serva Padrona</i> (1988).....	163
Figura 39 - Ensaio grupo <i>Tecera</i> (Espanha/1988).....	164
Figura 40 - Nora Prado, Fernando Severino e Ilana Kaplan em <i>Partituras</i>	166
Figura 41 - Elenco de <i>Kalldewey</i> (1992).....	167
Figura 42 - Espetáculo <i>Impressões Transitórias</i> (1995/ RJ).....	168
Figura 43 - Atriz Jezebel De Carli em <i>Shakexperience</i> (1998).....	169
Figura 44 - Ator Sérgio Lulkin em <i>Solos em Cena</i> (2001)	170
Figura 45 - Lopes e o bisneto Diego, nos jardins do Theatro São Pedro (2018)	172
Figura 46 - Aula de Expressão Corporal (1972)	191
Figura 47 - Nena Ainhoren e Cláudio Silveira/Aula Expressão Corporal (1972)	192
Figura 48 - Juliana Wolkmer e Maria Helena Lopes/Theatro São Pedro	258

SUMÁRIO

Resumo	7
Resumen	8
Abstract	9
Lista de figuras	10
QUANDO PERCEBI JÁ ESTAVA NA CIRANDA	14
1. A ARTE DE COLOCAR AS MEMÓRIAS PARA CIRANDAR	25
1.1 Sobre memória e história	26
1.2 Como se fora brincadeira de roda: a metodologia	32
1.3 A busca do sensível: caminhos escolhidos	35
1.4 Na roda, os entrevistados	46
2. MOVIMENTAR MEMÓRIAS, ESCREVER HISTÓRIA	66
2.1 Roda viva da História	67
2.2 A canção das vidas: Micro-história e biografia	72
2.3 Por uma História das Mulheres	83
2.4 Mulheres que inspiram	96
3. NO CENTRO DA CIRANDA, MARIA HELENA LOPES	115
3.1 O encantamento da infância	116
3.2 Juventude e paixão: a dança	118
3.3 Quando o teatro entra na história	121
3.4 CAD, o início de uma longa jornada	126
3.5 No caminho, a direção teatral	133
3.6 Viagem ao encontro de si	149
3.7 Sonho que se sonha junto: o <i>Tear</i>	152
4. ALQUIMISTA DE SABERES	176
4.1 Uma artista em formação	177
4.2 Entre o <i>Tear</i> e a sala de aula	178
4.3 Escuta o silêncio	187
4.4 A descoberta do corpo poético	190
4.5 A improvisação como princípio pedagógico	203
4.6 Do rigor à autonomia na criação	224
4.7 A arte de avaliar	238
A CIRANDA NÃO PODE PARAR	246
REFERÊNCIAS	259
ANEXOS	270

Figura 2 - Maria Helena Lopes nos anos 1960.



Acervo Maria Helena Lopes.

Quando uma pessoa vive de verdade, todos os outros também vivem.

Clarissa Pinkola Estés – A ciranda das mulheres sábias (2007).

QUANDO PERCEBI JÁ ESTAVA NA CIRANDA

A pesquisa da qual esta tese se origina nasceu do desejo de investigar algo que unisse as minhas três áreas de formação e interesse profissional - o teatro, a história e a educação -, assim como da necessidade de responder a uma inquietação pessoal com relação à escassez de estudos sobre a história do ensino de teatro.

Ao cursar as graduações de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008), Bacharelado em Teatro – Interpretação Teatral (2014) e Licenciatura em Teatro (2015) no Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes da UFRGS, busquei pesquisar assuntos que, de alguma forma, estivessem conectados a essas áreas de interesse, mas foi no Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED/2011) da UFRGS, que aconteceu a primeira aproximação com o objeto de estudo que mobiliza o meu interesse e paixão. Na pesquisa da qual se originou o trabalho de conclusão de curso intitulado “O ensino de teatro em Porto Alegre: uma teia de histórias a partir de algumas memórias”, orientado pela Professora Doutora Ana Cecília Reckziegel, dou o passo inicial da jornada que trilho até chegar ao tema da tese que ora se apresenta.

Durante o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, cursado entre os anos de 2015 e 2017, sob orientação da Professora Doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, tive a oportunidade de pesquisar sobre a história do ensino de teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período entre 1960 e 1973, a partir de resquícios do passado, fragmentos, documentos e memórias de artistas egressos do Departamento de Arte Dramática (DAD), outrora Curso de Arte Dramática ou Centro de Arte Dramática (CAD), nos seus primeiros anos de existência.

A pesquisa deu origem à Dissertação intitulada “Formação em teatro na UFRGS entre 1960 e 1973: tempos de ousadia e paixão” e à escrita de alguns artigos publicados em revistas acadêmicas¹, assim como trabalhos apresentados em

¹ *Do CAD ao DAD: a construção de uma territorialidade alicerçada na prática teatral dentro da universidade* e *Notas da História do Ensino Superior de Teatro* são os artigos publicados na Revista *Cena*, nos anos de 2016 e 2022, respectivamente. *Resistência política como dispositivo pedagógico: Memórias de estudantes de teatro da UFRGS* é o artigo publicado na Revista *Urdimento* (UDESC), no ano de 2019. Os três artigos foram escritos em parceria com a professora e pesquisadora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. *Ensino de Teatro na UFRGS: revirando memórias em busca da História* é o artigo de autoria própria publicado na *História em Revista*, no ano de 2020.

Seminários e Congressos, o que possibilitou a divulgação dos estudos realizados e o diálogo com demais pesquisadores e interessados no assunto.

Pesquisar o ensino de teatro processado no CAD/DAD em tempos passados foi muito gratificante para mim, visto a inegável relevância desse espaço como instituição formadora de muitos artistas e professores de teatro de Porto Alegre. Ao trabalhar com a metodologia da história oral, tive a oportunidade de entrevistar artistas que compartilharam comigo as suas memórias sobre a formação em teatro no CAD/DAD, inevitavelmente relacionadas a nomes de professoras e professores do corpo docente da referida instituição, em diferentes períodos.

Durante as entrevistas, um fato chamou bastante a minha atenção: todos os entrevistados egressos do CAD/DAD entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, citaram a professora Maria Helena Lopes como referência fundamental na formação em teatro que tiveram. No depoimento de Hamilton Braga (1941), professor e agente cultural, formado no curso de Direção Teatral do DAD em 1972, e em 1973 no curso de Licenciatura em Arte Dramática, temos um dos registros sobre o trabalho docente realizado por Lopes:

A Maria Helena [Lopes] era uma das pessoas mais inteligentes que eu já convivi e de uma sensibilidade impressionante, uma visão de conjunto e de detalhe. Conseguia ter uma visão do conjunto, do indivíduo e da precisão [...] Os comentários que ela fazia e o tipo de cuidado que ela tinha com o aperfeiçoamento daquilo que a pessoa estava fazendo era extraordinário (BRAGA, 2016, p. 3).

A preponderância de menções ao nome de Lopes já tinha sido evidenciada na pesquisa que origina o meu Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Teatro (TCC), intitulado “Professores de Teatro a inspirar: um caleidoscópio de memórias” (2015), que também envolvia a metodologia da história oral. Um dos entrevistados, o professor e ator Carlos Roberto Mödinger (1967), egresso do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas no ano de 1997, refere-se a um discurso recorrente, entre os artistas que tiveram contato com Lopes, relacionado à mitificação da sua figura, que, segundo ele, ainda hoje se conserva:

Mas eu não via ela como um mito, eu via ela como uma propulsora de possibilidades, uma instigadora. Artisticamente ela me instigava, ela trazia umas propostas, ela mandava ver coisas e trazer para aula.

E eu levava aquilo às ganhas [...] Nas aulas da Maria Helena a gente lidava com o mistério do teatro. Ela criava proposições e atmosfera para gente não cair na facilidade (MÖDINGER, p. 3, 2015).

A curiosidade sobre a figura de Maria Helena Lopes levou-me a tomar a iniciativa de entrevistá-la durante a realização da pesquisa de mestrado, a fim de complementar as informações produzidas a partir das entrevistas com seus ex-alunos. Descobri, então, que o “mito vivo” do teatro gaúcho, tratava-se de uma disposta senhora, muito gentil e simpática, com a qual tive a honra de compartilhar alguns encontros que desencadearam uma relação profícua, de amizade e cumplicidade.

A partir do convívio com Lopes, compreendi melhor o teor dos relatos sobre a sua ação docente, marcada pela sensibilidade, exigência e criatividade aguçada de uma artista peculiar. Maria Helena Lopes foi uma educadora que marcou história dentro do CAD/DAD durante a sua longa trajetória docente (1967-1994), assim como entrou para a história do teatro gaúcho e brasileiro pelo destacado trabalho como encenadora do grupo *Tear* (1980), sobre o qual discorro mais adiante.

Dentre tantos professores que temos durante a formação acadêmica, alguns nos marcam de modo profundo e significativo por diversos motivos, a ponto de inspirar a transformação da nossa maneira de pensar e agir, seja no campo profissional ou pessoal. Mas, no caso de Maria Helena Lopes, quais fatores colaboraram para que o trabalho realizado por ela em sala de aula esteja presente na memória de tantos ex-alunos, ecoando saberes e sensações? Seria o domínio da professora do “conteúdo” da sua disciplina, visto que em sua carreira o trabalho artístico e a docência sempre caminharam juntos? Seriam os seus procedimentos didáticos? Seria a sua capacidade de comunicação? Ou, quem sabe, a combinação de inúmeras outras objetividades e subjetividades?

Pesquisar e registrar parte da ação docente dessa mulher de teatro dentro do CAD/DAD tornou-se para mim uma necessidade, pois a pedagogia por ela desenvolvida revelou-se de considerada importância, visto que grande parte dos seus ensinamentos habitam as memórias de ex-alunos, artistas e professores que foram tocados pelo seu trabalho docente. Lopes parece estar presente até mesmo no imaginário de artistas que não tiveram aulas com ela, mas que foram alunos de seus alunos, ou seja, o conhecimento por ela compartilhado tem a potência de atravessar gerações, mesmo anos depois da sua aposentadoria da sala de aula.

Através da investigação sobre as diferentes formações da professora Maria Helena Lopes busquei compreender as qualidades e as significações/ressignificações de saberes que constituem sua ação docente, em momentos distintos da sua trajetória profissional. O mapeamento de referências e procedimentos didáticos adotados pela professora em sala de aula e a repercussão destes junto aos estudantes de teatro constituíram desafios à pesquisa e à elaboração da tese, que se propõe a traçar notas sobre um trabalho docente que possa inspirar e provocar professores de teatro do presente e do futuro.

Acredito, como afirma a pesquisadora e professora Maria Lúcia Pupo (2010, p.15), que: “Não existem metodologias corretas. O que é fundamental é ter princípios de trabalho que se incorporem em uma atuação própria e intransferível, em coerência com o contexto em pauta”. Uma metodologia de trabalho só pode ser considerada eficaz quando o aluno “[...] é capaz de apoderar-se criticamente de aspectos da proposta [...] operacionais, desejáveis e passíveis de contribuírem para que determinado grupo atribua sentido para o seu fazer”.

Certamente não existe uma fórmula pronta que defina como um docente deva ser, assim como não existiu no decorrer da pesquisa o propósito de buscar qualquer fórmula, mas de rastrear e refletir sobre os aspectos relacionados às sensibilidades e que diferenciam o trabalho de Maria Helena Lopes como professora de teatro, que tendem a passar despercebidos no cotidiano da sala de aula, justamente por estarem atrelados a sensações individuais. Para a historiadora gaúcha Sandra Pesavento:

As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana no mundo. O conhecimento sensível opera como uma forma de apreensão do mundo que brota não do racional ou das elucubrações mentais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo. Às sensibilidades competem essa espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade (PESAVENTO, 2004, p. 56).

Podemos ler a realidade social a partir das representações sociais feitas pelos indivíduos através das suas memórias, pois as sensibilidades estão na base dessa concepção de mundo, que também é objeto de pesquisa da Micro-história:

A Micro-história [...] busca ver no local uma porta de entrada ou janela para resgatar o universal e se propõe, como linha de frente a atacar, exatamente o resgate desta articulação entre o todo e a

parte. Entende, basicamente, que é no nível micro que se surpreendem melhor os fenômenos mais gerais (PESAVENTO, 2000, p. 232).

Sabemos que a prática docente é complexa e exige a mobilização dos mais diferentes saberes. Para Santos (2011), esses saberes são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa. Portanto, refletir sobre a ação docente de Maria Helena Lopes, implica analisar como ela construiu esses diferentes saberes nas suas práticas pedagógicas, a partir do seu próprio olhar, entendendo que a formação profissional da professora articulou-se às demandas sociais, econômicas, culturais, educacionais e artísticas de época distintas:

[...] os processos de formação artística e docente são compreendidos como construções permanentes na vida dos sujeitos, que se desenvolvem na estreita relação com as suas possibilidades de interação com o objeto do conhecimento. Sob essa perspectiva, no caso dos conhecimentos em teatro e em educação, considera-se que a sua apropriação ocorra mediante múltiplos fazeres de natureza lúdica, acadêmica, intelectual, profissional, artística e pedagógica, dentre outros, que, desdobrados no tempo e na medida da sua reflexão, tendem à progressiva estruturação (SANTOS, 2011, p. 4).

A forma de como cada docente se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionada à pessoa que ele é, suas vivências pessoais e profissionais, sendo assim, é fundamental a investigação sobre a trajetória de Maria Helena Lopes, marcada por caminhos diversos, repletos de interesses e desejos que influenciaram a constituição de uma pedagogia do teatro própria, muito calcada na sua experiência profissional como diretora teatral. O registro do trabalho docente desenvolvido por Lopes, além de ser uma homenagem a quem tanto contribuiu para a qualificação da arte teatral em Porto Alegre, também oportuniza às novas gerações um conhecimento mais detalhado sobre esse destacado trabalho pedagógico da área do teatro.

Através da metodologia da história oral foram realizadas entrevistas com ex-alunos de Lopes, que cursaram diferentes disciplinas ministradas por ela no CAD/DAD, assim como foram realizadas entrevistas com a própria professora.

Nesse processo de produção de dados, os entrevistados da pesquisa foram motivados a compartilhar suas memórias sobre as aulas de Lopes: atividades

propostas, procedimentos adotados, sensações, fatos marcantes, curiosidades, dentre outros aspectos. As narrativas produzidas são organizadas e comparadas entre si, em articulação com referências teóricas, a fim de possibilitarem um estudo aprofundado sobre o trabalho de Lopes como professora de teatro, pois:

[...] é fundamental avaliar o papel do professor nesse processo de formação de um ator, ou seja, pensar o que caracteriza esse professor [...] entender de que forma esse professor constrói as condições para ser, ele mesmo, um criador, qualificando assim sua atuação pedagógica (SPRITZER, 2007, p. 11).

Reportagens de jornais e entrevistas concedidas por Lopes em publicações e eventos de diferentes épocas são analisadas com o intuito de compreender possíveis modificações na forma como a referida professora e diretora teatral concebeu o seu trabalho. Materiais sobre os espetáculos do grupo *Tear* e alguns materiais didáticos e documentos, como planos de ensino, fichas de autoavaliação discente, fotografias e trabalhos de ex-alunos pertencentes ao acervo pessoal de Lopes e do Arquivo Histórico do Instituto de Artes², complementam os estudos da pesquisa. Ainda que a metodologia da história oral gere narrativas que não necessitam de outras fontes para uma legitimação, considero importante o compartilhamento de informações oriundas de outros documentos acessados, visto que estes colaboram ao entendimento das práticas de ensino de Lopes e contribuem ao conhecimento de parte da história do teatro gaúcho, ainda pouco documentada.

A pesquisa não aborda a análise de documentos como cadernos ou diários de aula da docente ou dos seus ex-alunos, pois esse tipo de documentação, quando ainda existente, se encontra em acervos pessoais, o que torna o acesso mais restrito, ou até inviável. Dos vinte ex-alunos entrevistados nenhum afirmou possuir guardado algum material do tipo para análise.

A tese organiza-se em quatro capítulos, sobre os quais faço uma breve descrição. O capítulo 1, “A arte de colocar as memórias para cirandar”, traz aspectos relacionados aos conceitos de memória e história, assim como à metodologia utilizada na pesquisa, de forma a evidenciar as escolhas e os detalhes de cada momento, desde a formulação do problema, produção, exame e reflexão dos dados

² O Arquivo Histórico do Instituto de Artes (AHIA) fica localizado no Campus Central da UFRGS, na Rua Sarmiento Leite, 500/ sala 229. A arquivista responsável é Carmen Valenti.

obtidos a partir das entrevistas, organização da escrita, arquivamento de informações até a divulgação da pesquisa.

No capítulo 2, “Movimentar memórias, escrever história”, o enfoque é a reflexão sobre a História Cultural, perspectiva que possibilita a abordagem micro-histórica do tema estudado, relacionado à História das Mulheres e de caráter histórico biográfico.

O capítulo 3, “No centro da ciranda, Maria Helena Lopes”, é um capítulo dedicado a informações biográficas sobre Lopes e sua trajetória artística e docente.

O capítulo 4, “Alquimista de saberes”, reúne fragmentos memoriais e reflexões articuladas à base teórica, que possibilitam conhecermos parte do trabalho desenvolvido pela professora Maria Helena Lopes nas aulas ministradas no CAD/DAD.

“A ciranda não pode parar”, é o título das considerações finais do trabalho, que compreendem uma avaliação do desenvolvimento da pesquisa, assim como uma reflexão sobre a potencialidade de futuras investigações referentes ao tema estudado.

A metáfora da ciranda, que aparece desde o título do trabalho, foi escolhida por ser a ciranda uma dança comunitária, uma roda que é transformada conforme o círculo aumenta ou diminui em função das pessoas que vão ou que ficam. Cada pessoa é um universo particular de experiências e referências, sendo assim, cada entrevistado da pesquisa, ao compartilhar as suas memórias sobre a experiência com Lopes, abre novos espaços para interpretações, traz novos sentidos e informações.

É costume de muitos professores iniciar e finalizar as aulas de teatro “em roda”, assim como é a partir de um círculo que vários exercícios teatrais acontecem. Particularmente, relaciono muito a ciranda ao feminino, pelo seu potencial de força e acolhimento através do sensível. A música “Minha ciranda”, da grande cantora brasileira de cirandas, Lia de Itamaracá (1944), inspira a pesquisa com os seus versos, afinal: “Minha ciranda, não é minha só/ Ela é de todos nós/ A melodia principal quem guia é a primeira voz/ Pra se dançar ciranda/ Juntamos mão com mão/ Formando uma roda/ Cantando uma canção”. Outra inspiração importante para a escrita do texto foi o livro da escritora e psicanalista Clarissa Pinkola Estés (1945),

A ciranda das mulheres sábias (2007), que fala sobre o arquétipo da Velha Sábida e o quanto temos a aprender com as mulheres mais velhas.

Entre os capítulos da tese, deixo alguns rastros da minha experiência pessoal com Maria Helena, que nunca consegui chamar de Lena, como os amigos próximos a chamam. Nessas raras páginas perdidas em meio ao texto acadêmico, trago vivências e impressões que talvez não tenham relação direta com o tema da tese, mas que revelam subjetividades totalmente relacionadas à tese. São imagens, palavras e sensações de encontros e trocas que ficaram na minha memória e que reverberam para além do texto escrito. Então, vamos para a história?

Domingo à noite.

Pego o telefone decidida a ligar para Maria Helena.

Já tinha ensaiado um texto de apresentação, afinal, eu precisava convencê-la da importância da sua participação na minha pesquisa. Um "não" seria definitivo.

O telefone chama várias vezes, estou quase por desistir, quando ela atende, e fala em tom de brincadeira:

- HELLOOOUUU!

Foi assim o primeiro contato que tive com Maria Helena. Surpresa com o seu bom humor, perdi todo o texto que tinha organizado mentalmente para dizer.

Deixei a conversa fluir.

Expliquei que eu era pesquisadora, e que entrava em contato porque muitas pessoas do teatro entrevistadas por mim citavam-na como uma importante referência nas suas formações.

Eu não lembro exatamente as palavras, mas lembro com precisão a sonoridade de uma interjeição emocionada que veio enquanto eu falava sobre ela habitar as memórias de muitos ex-alunos.

Pensei no que eu sentiria se estivesse sozinha em casa, já com cabelos brancos, e recebesse uma ligação do tipo.

Sorri emocionada, por ela e por mim.

Senti que a ponte estava feita, restava atravessar.

Figura 3: Maria Helena Lopes no Memorial do Theatro São Pedro (2018), diante da foto do espetáculo dirigido por ela no ano de 1982, *Os Reis Vagabundos*.



Foto: Adriana Marchiori.

1. A ARTE DE COLOCAR AS MEMÓRIAS PARA CIRANDAR

1.1 Sobre memória e história

Antes de adentrar ao tema da tese propriamente dito, acredito ser importante tecer algumas considerações teóricas que elucidam os principais conceitos que atravessam a pesquisa realizada, tais sejam: memória e história.

A memória oral ganhou importância na área da História após o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando os relatos dos sobreviventes passaram a ser considerados pelos historiadores como fontes históricas. Ainda assim, demorou algumas décadas para que os relatos memoriais realmente viessem a marcar presença nos estudos historiográficos, pois apenas na década de 1970 a noção de memória passou a ser explorada de forma significativa.

O historiador francês Pierre Nora afirma que a história começa exatamente onde a memória acaba; e a memória acaba quando perde o seu suporte, ou seja, o indivíduo. Nora considera que vivemos um processo de aceleração histórica, no qual produzimos, cada vez mais rápido, um “passado morto”. Para ele, a mundialização, a massificação e a midiática colaboram para o desmoronamento da memória e o fim das sociedades-memória, que asseguravam a transmissão e a conservação do passado. Sob essa ótica, o que resta é o sentimento de que não há mais memória espontânea e, por isso, precisamos constantemente criar arquivos externos a nós (NORA, 1993).

Nora enfatiza e problematiza a importante distinção entre “história” e “memória”. A memória, como processo vivido, conduzido por grupos vivos, portanto, em transformação e suscetível a manipulações; e a história, por sua vez, constituindo o registro, o distanciamento, a problematização, a crítica e a reflexão. Nas palavras do historiador:

A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias

quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 9).

Nora revê as proposições do sociólogo Maurice Halbwachs (1990) sobre a memória, segundo as quais o individual aparece como determinado pelo coletivo, ponto que entra em desacordo com as novas concepções, que entendem a memória coletiva como resultado de negociações e relações conflituosas dentro de um grupo, relações de imposições e hierarquias que, só aparentemente, podem parecer harmoniosas e coesas.

O debate sobre as relações entre memória e história ganhou uma nova perspectiva a partir da obra *A memória, a história e o esquecimento*, do pensador francês Paul Ricoeur (2007), segundo a qual a memória é colocada como matriz e objeto da história, que desacomoda e inquieta ao trazer questões problematizadoras. O conceito de memória coletiva de Halbwachs é repensado por Ricoeur, que sugere a existência de “[...] um plano intermediário de referência no qual se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos” (RICOEUR, 2007, p. 141).

Ricoeur aponta uma perspectiva inovadora sobre a memória, pois reflete sobre o plano intermediário de relação do sujeito com os seus próximos, a quem ele atribui uma memória de modo diferenciado. Os próximos são as pessoas importantes para nós e para as quais significamos, são pessoas situadas numa faixa de variabilidade das distâncias na relação entre o eu e os outros, são os intermediários entre a zona privada e a esfera pública. A relação com os próximos “[...] corta transversal e eletivamente tanto as relações de filiação e de conjugabilidade, quanto as relações sociais dispersas, segundo as formas múltiplas de pertencimento ou as ordens respectivas de grandezas” (RICOEUR, 2007, p. 141).

Na pesquisa sobre a qual reflito nesta tese, os “próximos” são os ex-alunos de Lopes, que, através das suas narrativas, contam “quem é” e “como é” a professora Maria Helena.

Segundo Ricoeur, existe uma partilha da memória entre nós e os nossos próximos, um partilha mútua de recordações, que faz com que nós sejamos ditos pelos outros e não apenas por nós mesmos. Ser recitado pelos outros é também aceitar ser uma parte da sua memória, isto é, da sua identidade. Mais de um entrevistado disse que Lopes não deve ter ideia do quanto foi importante na formação e na vida de muitos dos alunos. Ela mesma ficou admirada, e, até, incrédula, quando, nas nossas conversas, relatei alguma fala emocionada dos entrevistados.

Para Ricoeur (2007, p.156), apesar das falhas possíveis, não existe nada melhor do que a memória para nos falar sobre o passado:

[...] tudo tem início não nos arquivos, mas com o testemunho, e que, apesar da carência principal de confiabilidade do testemunho, não temos nada melhor que o testemunho, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu, a que alguém atesta ter assistido pessoalmente, e que o principal, senão às vezes o único recurso, além de outros tipos de documentação, continua a ser o confronto entre testemunhos.

O autor sugere a “política da justa memória” (RICOEUR, 2007. p. 17), na qual a memória é elucidada pela história através de uma relação dialógica, que articula os antagonismos existentes, revelando as suas complexidades. Na historiografia contemporânea o sujeito das operações da memória ocupa importante papel, por isso é importante problematizar a memória individual e a coletiva, ao invés de opor as duas. Conforme o entrevistado, a perspectiva sobre as aulas e a postura docente de Lopes muda, para alguns uma professora severa demais, para outros exigente na medida. Entre a sensibilidade e a quase tirania, quem diz a verdade?

Na análise do fenômeno da memória, Ricoeur observa que o ato de lembrar algo envolve uma busca por imagens do passado, impressões que restam dos fatos ocorridos; e destaca o perigo da manipulação dos acontecimentos que ficam fixados no nosso espírito. Segundo ele, “[...] o exercício da memória é o seu ‘uso’; que comporta a possibilidade de abuso [...] É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado” (RICOEUR, 2007, p. 72).

A representação do passado é problemática se pensamos nos abusos da memória, sendo que estes podem acontecer através do excesso ou da escassez. O esquecimento pode ser decorrente de um luto ativo ou passivo. Passivo, quando

conectado a psicopatologias; e ativo, quando subordinado a alguma ideologia dominante. A memória é uma luta contra o esquecimento que, segundo Ricoeur, tem diferentes níveis de profundidade: o esquecimento por apagamento dos rastros, que é mais profundo, ligado a problemas em determinadas regiões cerebrais responsáveis pela memória; e o esquecimento de reserva, considerado mais superficial, visto que esquecemos menos do que imaginamos. “Assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo (...) pode-se sempre narrar de outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, refigurando diferentemente os protagonistas da ação” (RICOEUR, 2007, p. 455).

A memória é a constante interação entre a lembrança e o esquecimento:

Com efeito, o fenômeno é da mesma amplitude que as duas grandes classes de fenômenos relativos ao passado: é o passado, em sua dupla dimensão mnemônica e histórica que, no esquecimento, se perde (...) Há esquecimento onde houve rastro. Mas o esquecimento não é apenas o inimigo da memória e da história. Uma das teses que mais prezo é que existe também um esquecimento de reserva que o torna um recurso para a memória e para a história, sem que seja possível estabelecer o balanço dessa luta de Titãs (RICOEUR, 2007, p. 300).

Ricoeur pensa a memória através da psicanálise, que ensina aos historiadores o quanto é preciso considerar a memória ferida de indivíduos ou grupos, repleta de sentimentos, traumas e escolhas de sobrevivência. A memória ajuda a legitimar o poder de grupos e indivíduos, portanto, está sujeita a distorções ideológicas. Cabe à história regular a memória, a fim de conter os seus abusos, pois a história desempenha, ao nível social, a função que a psicanálise desempenha no nível individual. O dever de memória também é problematizado por Ricoeur, que considera o seu caráter espontâneo. Sob essa perspectiva, intimar alguém a memorar algo pode levar a abusos da memória, como a tentativa de exorcizar algo traumático da história, por exemplo.

Ricoeur usa a expressão “operação historiográfica” para definir três momentos importantes na construção do conhecimento histórico: a fase documental, que engloba dos depoimentos de testemunhas até a constituição dos arquivos; a fase explicativa, ou compreensiva, que explica os motivos que levaram as coisas a acontecerem de um modo e não de outro, ou seja, os porquês; e a fase

representativa, ligada à forma de como o discurso é elaborado, ou seja, a “representação historiadora” (RICOEUR, 2007).

A escrita não pode atrofiar a memória, pois ela precisa estar em constante exercício, sendo que, “[...] é na alma que o verdadeiro discurso está inscrito. É esse parentesco profundo que permite dizer que ‘o discurso escrito é de certa forma uma imagem daquilo que na memória viva é ‘vivo’, ‘dotado de uma alma’” (Ricoeur, 2007, p.153). Portanto, devemos refletir sobre a obsessão por arquivar e documentar a memória, e pensar o exercício dessas práticas sem abalar o caráter espontâneo que lhe é intrínseco.

Ricoeur considera que a escrita não anula a memória, mas se liga ao poder de fazer história, amplia, portanto, as suas capacidades. Quando historicizada, a memória entra em conflito com as diferentes interpretações, e assim, se revela a si mesma de modo mais profundo, estabelecendo a relação dialógica já mencionada.

Sobre a importância da crítica histórica com relação à memória:

De fato, há um privilégio que não pode ser recusado à história, não apenas o de estender a memória coletiva além de toda a lembrança efetiva, mas o de corrigir, criticar, e até mesmo desmentir a memória de uma comunidade determinada, quando ela se retrai e se fecha sobre seus sofrimentos próprios a ponto de se tornar cega e surda aos sofrimentos de outras comunidades. É no caminho da crítica histórica que a memória encontra o sentido da justiça (RICOEUR, 2007, p. 507).

A partir da obra de Ricoeur é possível pensar os textos memoriais como propulsores de novas zonas de comunicabilidade entre grupos aparentemente desconexos, assim como um material rico para a investigação das zonas de interdependência entre o público e o privado. É indispensável ao historiador desconfiar da imparcialidade das narrativas orais dos entrevistados. Afinal, tudo o que é dito, é dito em caráter de verdade, mas uma verdade que nasce de uma visão particular dos fatos, que, se analisados atentamente, podem revelar interessantes pistas sobre o passado, como considera a historiadora Dóris Bittencourt de Almeida (2009, p. 215):

É necessária uma compreensão mais fecunda acerca dos sentidos da memória, concebendo-a como algo muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados. De acordo com o senso comum, pode-se pensar que as memórias referem-se àquilo que

lembramos. Sim, a memória também é isso, mas é muito mais, as lembranças podem se apresentar como a ponta de um *iceberg*.

A partir dos referenciais trazidos, considero que as noções de história como registro fiel do passado e de memória como simples reconstrução seletiva do passado são limitadas e ultrapassadas, visto que o processo de reconstrução do passado não possui caráter natural e espontâneo. Por isso, tenho bem presente no decorrer do processo investigativo o meu papel de historiadora, capaz de considerar a parcialidade das “verdades” reveladas a partir das narrativas memoriais analisadas, de confrontar os fatos ao cruzar memórias de diferentes personagens sobre um mesmo episódio, e de refletir sobre eles.

Maria Helena Lopes é uma figura que habita o imaginário de grande parte de um grupo social ligado à atividade teatral em Porto Alegre, e também em outros lugares do país e do mundo, visto que muitos artistas a conhecem e se dizem influenciados por seu trabalho em momentos e lugares diferentes da sua trajetória artística e docente, como a entrevistada Clarissa Malheiros, atualmente diretora de uma companhia teatral no México, por exemplo. Quando uma pessoa se torna uma referência muito importante para um grupo, a sua identidade passa a ser construída pela totalidade desse grupo, por uma memória coletiva que mostra a sua vivacidade através das narrativas dos múltiplos indivíduos que contam “quem ela é” e “como ela é”. A entrevistada Carmem Lenora Martins Coelho (2022), relata que acompanhou Lopes em um festival de teatro nos anos 1980, e, após a apresentação de um espetáculo do grupo TAPA³ (SP), um dos atores no momento dos agradecimentos falou: “Nós temos um sonho, que é de sermos dirigidos pela Maria Helena, ela está aí”? A entrevistada relata que Lopes foi surpreendida e disse: “Lenora, tu viu, isso? Um sonho!” (COELHO, 2022, p. 4).

A maioria dos artistas de teatro jovens não tiveram a oportunidade de conviver ou conhecer Lopes pessoalmente, mas muitos deles já escutaram histórias sobre ela. A história existe para sintonizar diferentes memórias, desmistificar personalidades que muitas vezes parecem inatingíveis, e estabelecer um diálogo

³ Grupo teatral fundado em 1974 na PUC-RJ, profissionalizado em 1979 e com sede transferida para São Paulo em 1986. A longa trajetória do TAPA é marcada por um vasto repertório, reconhecido por mais de 80 prêmios.

fértil com os resquícios do passado, para que eles possam firmar as bases de um presente calcado no conhecimento daqueles que vieram antes de nós.

1.2 Como se fora brincadeira de roda: a metodologia

A história oral é a principal metodologia utilizada na pesquisa, por isso faço algumas considerações sobre os pressupostos referentes a ela e os caminhos trilhados durante o desenvolvimento do trabalho. Um dos motivos pelos quais escolhi trabalhar com essa metodologia está no fato dela proporcionar a quem pesquisa a elaboração das suas próprias fontes, a partir da produção e registro de narrativas de experiências de vida. A realização de entrevistas através da perspectiva da história oral envolve uma série de procedimentos específicos como a elaboração de um projeto, escolha dos entrevistados, definição de locais e condições das entrevistas (como a duração, por exemplo), transcrição, textualização, conferência dos textos, autorização final dos entrevistados, arquivamento e publicação dos resultados.

No trabalho com história oral a subjetividade ganha destaque, visto que ela é propícia a revelar sentimentos, sensibilidades e informações detalhadas fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa historiográfica mais aprofundada, por fornecer diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato. É preciso estar consciente de que o trabalho com história oral está sediado no delicado e subjetivo campo da memória, como descreve Portelli (1997, p.16).

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem verdade, como as vozes – exatamente iguais.

É preciso ter em mente que o indivíduo entrevistado é influenciado pelos objetivos da pesquisa, pelo tempo da narrativa, que geralmente é curto, e pelas questões que envolvem o momento presente, ou seja, a memória traz um passado envolto pelo presente, pois, ao se narrar, a pessoa entrevistada cria uma imagem de si e de como quer ser vista no presente e no futuro. Ao selecionar os

acontecimentos que narra, o entrevistado cria uma narrativa na qual a realidade ganha uma continuidade artificial, com causas e consequências adaptadas, muitas vezes até distorcidas, forçadas, na tentativa de constituição de uma identidade contínua e coerente, seja individual ou coletiva (BORDIEU, 1996).

A questão fundamental no trabalho com história oral não é questionar a veracidade do depoimento, mas assumir que ele é uma construção social da pessoa entrevistada, uma representação racionalizada do passado que dá sentido à sua vida. É espantoso pensar, mas “[...] até mesmo erros, invenções e mentiras constituem, à sua maneira, áreas onde se encontra a verdade” (PORTELLI, 1997, p. 25), pois podemos perceber nas distorções do passado as mais variadas intenções e significados.

Levar em conta múltiplas narrativas é negar a existência de uma verdade única. A partir dessa perspectiva, cabe aprofundar os estudos no tema abordado e escolher bem os entrevistados a fim de criar diálogos profícuos, pois é junto aos colaboradores que a pesquisa ganha forma. Na história oral os entrevistados têm importância determinante, pois são coautores e colaboradores que escolhem quais informações serão produzidas, ou seja, a história oral é a soma de subjetividades do pesquisador e dos entrevistados.

Quem trabalha com a metodologia da história oral precisa ter sensibilidade para se colocar no lugar do outro, para se aproximar daquilo que escuta, e compreender um ponto de vista diferente do seu. Beatriz Sarlo (2007) afirma que a memória é uma retórica, visto que está direcionada a convencer o outro sobre um assunto, ou seja, é preciso atenção para perceber cada ponto de vista em relação com as características pessoais, culturais e sociais do entrevistado. É preciso entender e interpretar “[...] as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras” (BOURDIEU, 1998, p. 695). A autocensura dos entrevistados é um fator a ser avaliado durante a condução das entrevistas, pois “[...] a relação social entre pesquisado e pesquisador produz um efeito de censura muito forte, redobrado pela presença do gravador; é sem dúvida ela que torna certas opiniões inconfessáveis (salvo por breves fugas ou lapsos)” (BOURDIEU, 1998, p. 701).

No decorrer das entrevistas realizadas para a pesquisa, em momentos de falas mais íntimas ou polêmicas, alguns entrevistados pediram para desligar o

gravador, ou solicitaram sigilo com relação a uma ou outra informação compartilhada. Esse tipo de situação coloca em jogo uma questão ética, pois as informações expostas não podem vir a público, no entanto, uma informação confidencial pode auxiliar na compreensão geral da narrativa que está sendo construída, possibilitando o decifrar de determinadas incógnitas. Além disso, o fato dos entrevistados compartilharem memórias de situações íntimas e delicadas demonstra o quanto de confiança estabeleceram com o pesquisador no ato da entrevista.

Bourdieu considera que as questões feitas pelo pesquisador, quando criada uma proximidade, “[...] não têm nenhuma razão de parecerem ameaçadoras ou agressivas porque seu interlocutor sabe perfeitamente que eles compartilham o essencial do que elas o levarão a dizer e, ao mesmo tempo, os riscos aos quais ele se expõe ao declarar-se” (BOURDIEU, 1998, p. 698).

É importante, também, atentar para a repetição de narrativas, pois “[...] quando certos acontecimentos são narrados sempre da mesma forma, isto pode indicar que estão cristalizados na memória do entrevistado e cumprem um papel específico no trabalho de significação do passado” (ALBERTI, 2005, p. 179). Sobre isso, reparei que os colaboradores acostumados a dar entrevistas sobre as suas trajetórias com maior frequência, possuem um discurso mais “pronto” sobre si, por isso estão menos suscetíveis a construir narrativas inspiradas pelo momento presente da entrevista.

Na análise das narrativas dos entrevistados foi constatada a recorrência de muitas informações e histórias específicas, contadas a partir de diferentes pontos de vista, o que confere à pesquisa um material rico em detalhes e subjetividades que tornam peculiares falas que, em uma análise apressada, poderiam ser consideradas “iguais”. A metodologia da história oral contribui para o registro de uma memória plural, que viabiliza uma escrita da história sensível e democrática:

Os estudos desenvolvidos referentes às relações entre história da educação, memória e história oral promovem uma revisão de antigos conceitos, desestabilizam o que antes era tido como “certo”, insinuaram novos olhares, indicaram entendimentos plurais, enfim, revelaram outras possibilidades de investigar aquilo que é marginal (ALMEIDA, 2009, p. 237).

. Em tempos de intolerância, preconceitos e discursos fascistas, a história nos acena que a humanidade se constrói a partir das diferenças.

1.3 A busca do sensível: caminhos escolhidos

O livro de metodologia científica “A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo”, do sociólogo Jean-Claude Kaufmann (2013), também serve de base à pesquisa desenvolvida, por abordar aspectos que muitas vezes ficam de fora das investigações acadêmicas. Nessa obra, Kaufmann defende a ideia de tornar o conhecimento menos técnico e mais compreensivo, sem deixar de lado a metodologia científica. O autor critica a formalidade da pesquisa científica, pela tendência a limitar o ato da entrevista e torná-lo frio e pouco proveitoso; e condena as interpretações simplistas de dados qualitativos, realizadas muitas vezes para mostrar apenas uma versão de determinada situação social, o que ele chama de “industrialização da sociologia” (KAUFMANN, 2013).

Mas o que mais despertou o meu interesse pela leitura de Kaufmann foi o conceito de “artesão intelectual” cunhado para caracterizar o pesquisador que vai além de acumular e descrever informações, que busca a compreensão do entrevistado e da realidade que o rodeia: “O artesão intelectual é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa” (KAUFMANN, 2013, p. 33).

Identifico-me com a figura da artesã, pois vejo a minha pesquisa como uma grande ciranda de narradores de histórias, escolhidos a partir de critérios específicos por mim definidos. A tarefa de organizar as narrativas para que elas revelem informações importantes sobre o trabalho docente desenvolvido por Lopes, exige a atenção, a sensibilidade e a destreza de uma artesã, que tem como matéria-prima a memória.

Os critérios de escolha dos entrevistados foram: a formação acadêmica em teatro realizada no CAD/DAD e o período de formação, visando entrevistar ex-alunos de décadas diferentes. Entrevistei, inicialmente, sujeitos mais próximos a Lopes, que além de seus alunos participaram como atores no grupo *Tear*, por acreditar que essa proximidade poderia revelar interessantes memórias. Em um segundo momento, na tentativa de construir uma rede de pessoas, que aos poucos

toma forma, pergunto aos entrevistados, quem eles indicariam para uma possível entrevista. No terceiro momento, publico uma postagem na rede social *Facebook*, especificamente na página destinada a alunos e ex-alunos do DAD⁴, referente à pesquisa, e pergunto aos membros do grupo virtual quem teria fotos com registro do trabalho docente desenvolvido por Lopes, e me deparo com uma quantidade surpreendente de retornos positivos, não exatamente com relação às fotos, que continuam raras, mas a depoimentos emocionantes postados por ex-alunos, aqui exemplificados:

Juliana Wolkmer, desculpa por me intrometer aqui, já que nem somos conhecidos, mas não pude deixar de comentar sobre a importância da professora Maria Helena Lopes e de seu projeto. Eu tive aula com a Maria Helena nos anos 90, no DAD e, como para muitos, foi uma experiência profundamente marcante. A minha turma, talvez, foi uma das últimas a passar por suas aulas no DAD. Desse contato são inesquecíveis, o jeito peculiar de dar aula, com aqueles silêncios, onde tanta coisa acontecia, a maneira como ela fazia as propostas dos exercícios, sempre nos empurrando para fora dos nossos lugares comuns, a forma como ela apontava um ato criativo são algumas das muitas lições que carrego para minha vida de professor e ator. Infelizmente, não tenho nenhuma fotografia da época para ajudar, mas quero te parabenizar por pensar um projeto como esse e, se eu puder contribuir de qualquer outra forma, conte comigo. Um abraço (FRITSCH, Marcus, 2019).

Os vários depoimentos fornecidos espontaneamente deram ainda mais ânimo à pesquisa, como uma espécie de legitimação coletiva a um trabalho que se faz necessário, além disso, alguns artistas ofereceram, generosamente, os seus depoimentos:

Foto não tenho, mas se depoimento conta, tenho histórias marcantes. Nunca convivi com ninguém que tivesse uma precisão tão grande em seus comentários sobre a cena, por vezes duros, mas sempre precisos e em busca de uma inteireza, verdade, presença e humanidade. Querendo, estamos aí. Essa foi mestre (BACKES, Laura, 2019).

Não tenho fotos, mas tive a sorte de ter sido aluna dela e estou às ordens se precisares depoimentos (VELHO, Rosa Campos, 2019).

Mestra de gerações de Dadianos! Minha grande Mestra! Não tenho fotos, mas tenho muitas histórias vividas com a querida Lena, no DAD e também no *Tear*, a escola de teatro mais maravilhosa que conheci (HABEYCHE, Gisela, 2019)!

⁴ <https://www.facebook.com/groups/2266206229/>

Depois de ler as mensagens listadas acima, considerei importante entrevistar os artistas que espontaneamente oferecem os seus depoimentos, dando destaque à relevância de Lopes em suas trajetórias. Após a qualificação da tese continuei a realizar as entrevistas de forma a priorizar os ex-alunos de Lopes do período anterior à sua ida para a França, ocorrida em 1978, já que a primeira metade dos entrevistados da pesquisa, em sua maioria, foram alunos de Lopes entre os anos de 1980 e 1990.

Kaufmann destaca a necessidade de iniciar as entrevistas o quanto antes, visto que o trabalho de campo proporciona ao pesquisador a construção do conhecimento de forma mais efetiva, pois é fundamental o contato com a realidade dos entrevistados para o desenvolvimento do pensamento teórico. É a interação com os entrevistados que possibilita a elaboração de perguntas e hipóteses férteis, que vão se desenvolver a partir da escrita e do trabalho teórico posterior. Nessa perspectiva, realizei grande parte das entrevistas no início da pesquisa, mas não antes de uma ampla busca por informações que pudessem dar respaldo para a formulação de boas e produtivas questões aos vinte entrevistados: Adriane Mottola, Alexandre Magalhães e Silva, Angela Gonzaga, Carmem Lenora Coelho, Clarissa Malheiros, Cláudia Sachs, Graça Nunes, Gisela Habeyche, Ida Celina, Jezebel De Carli, Laura Backes, Luís Artur Nunes⁵, Luiz Damasceno, Marco Fronchetti, Nena Ainhoren, Nora Prado, Rosa Campos Velho, Sergio Lulkin, Shirley Rosário e Suzi Weber.

Considero a escolha do local para a realização das entrevistas um ponto crucial na pesquisa, pois constitui um primeiro passo para criar uma atmosfera confortável e acolhedora para a condução das conversas, por isso, deixo essa escolha a critério de cada entrevistado. Eles precisam se sentir a vontade para falar, calar, chorar, rir e expressar as mais variadas emoções. Os locais nos quais as entrevistas aconteceram foram: nas residências dos entrevistados, em cafés e no DAD. Três entrevistados, devido à situação de pandemia e isolamento social, nos anos de 2020, 2021 e 2022, foram entrevistados virtualmente, via aplicativo *whatsapp*: Luiz Damasceno, Luís Artur Nunes e Carmem Lenora Martins Coelho. Se por um lado, as entrevistas realizadas de modo virtual possuem um caráter mais

⁵ O entrevistado mudou a escrita do seu nome faz alguns anos (de Luiz Arthur Nunes para Luís Artur Nunes). Por isso, em fichas técnicas de espetáculos e jornais antigos a escrita do nome aparece de forma diferente das citações da tese.

direto, objetivo e formal, por outro, em tempos de pandemia, constituem uma oportunidade de encontro diante do isolamento social, fator que colaborou para o estabelecimento de uma conexão afetuosa com os entrevistados.

No próximo subcapítulo apresento os dados sobre a trajetória e o encontro com cada uma das pessoas entrevistadas, que considero importantes e fundamentais colaboradores. Penso a entrevista como um dos principais momentos da pesquisa, sendo assim, ela deve ser personalizada, pois entendo que “[...] a não personalização das perguntas ecoa a não personalização das respostas” (KAUFMANN, 2013, p. 39).

A elaboração de roteiro de questões perde importância na entrevista compreensiva proposta por Kaufmann, pois, na sua perspectiva, o entrevistador deve saber usar da sua sensibilidade para conduzir a entrevista visando atingir os pontos que deseja investigar. É a partir da proximidade com os entrevistados que surgem espontaneamente as perguntas mais importantes, por isso é preciso estar atento para ouvir, evitando classificar todas as informações recebidas no momento da entrevista, pois isso impede a escuta atenta.

Optei por não utilizar um roteiro impresso de questões semi-estruturadas previamente elaboradas, pois, em experiências anteriores, vividas por ocasião da pesquisa do mestrado, observei que cada pergunta tem o momento certo para acontecer, e que é a plena escuta do entrevistado que oportuniza as deixas que me levarão às perguntas mais adequadas para o momento. Apesar de descartar o roteiro impresso, busquei ter em mente as questões importantes a serem lançadas aos meus interlocutores, ou seja, existe um pequeno e bastante flexível “roteiro mental” que guia a entrevista. Percebi que a ausência de um papel com questões a seguir torna o momento da entrevista mais íntimo e menos protocolar, sendo que a expectativa da próxima pergunta a ser lida se esvai, o que deixa o entrevistado bem mais livre e tranquilo para acessar as suas memórias e narrar suas histórias.

A falha na escuta e a perda de informações pode comprometer a entrevista e dar a sensação ao entrevistado de que o que ele diz não é importante. Pessoalmente, busco aproveitar a proximidade social para que os entrevistados sintam-se a vontade para falar, pois alguns foram meus professores, outros são diretoras/diretores e atrizes/atores, cujo trabalho admiro. Assim, busco estabelecer pontos de conexão verdadeiros com as pessoas que tenho diante de mim no

momento da entrevista: o gosto por plantas, a admiração comum por um artista, ou espetáculo, a escolha de um doce para acompanhar o café, são exemplos de detalhes do cotidiano que possibilitam o estabelecimento desses vínculos, mesmo que efêmeros.

Essa perspectiva opõe-se à chamada neutralidade do pesquisador, pois uma entrevista que busca o distanciamento do entrevistado, em nome de uma pretensa neutralidade tende a gerar um “material asséptico” (KAUFMANN, 2013), visto que o entrevistado não se sente realmente envolvido em algo importante com que possa colaborar, e a dinâmica acaba levando à simples validação da hipótese desenhada pelo pesquisador: “[...] mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida” (KAUFMANN, 2013, p. 44).

Kaufmann pensa a entrevista como um momento no qual os problemas e hipóteses têm início, um campo instável no qual o pesquisador deve estar disposto a compreender os entrevistados como pessoas “depositárias de um saber importante”. Um cuidado que busco ter é não invadir a privacidade dos colaboradores de modo agressivo, evitando tocar em questões delicadas de forma leviana, pois muitos assuntos são omitidos ou desviados propositalmente por quem é entrevistado. Busco pensar se vale a pena ou não adentrar em campos muito sensíveis dos depoimentos pessoais. Ao perceber fundamental importância para a pesquisa entrar em um assunto delicado, procuro usar da sensibilidade para chegar até ele, através de uma abordagem sutil e natural, que possa permitir ao entrevistado sinalizar se posso ou não ir adiante com questões sobre determinado assunto.

A entrevista é um momento especial, no qual vamos compartilhando ideias e conhecimentos em um tempo “fora do tempo”, visto que, de forma surpreendente e efêmera, passamos a habitar presente e passado de forma simultânea, a partir das memórias narradas.

Uma relação que faço como atriz e pesquisadora é do momento da entrevista com o estar em cena. Os atores, quando estudam um texto a ser encenado, precisam conhecer e analisar todos os personagens da peça em questão, nesse sentido é como se a pesquisa fosse a peça e cada entrevistado fosse um dos personagens, não sendo possível uma boa atuação do entrevistador sem conhecer pelo menos um pouco de cada entrevistado. Por isso, se faz necessária uma pesquisa prévia sobre a trajetória profissional de cada colaborador e sua relação

com Lopes, o que proporciona uma escuta mais aguçada e um material rico para elaboração de intervenções pertinentes, pois o momento da entrevista é precioso para ser esgotado com questões que podem ser respondidas através de uma busca na internet ou em publicações, livros, dentre outros materiais.

A conversa com cada colaborador entrevistado envolve bastante improviso, ainda mais quando não se está com um roteiro de questões nas mãos, pois as perguntas precisam vir de forma precisa e no tempo certo, que só pode ser descoberto a partir da sensibilidade do pesquisador. É muito comum as entrevistas começarem de uma forma mais fria e distante, pois ambas as partes envolvidas estão em processo de ajuste para o diálogo profícuo, que pode até mesmo ser influenciado pelo “cenário”, seja um bar, um café ou um lar.

Esse momento inicial tem duração variável, conforme a sintonia e a conexão do entrevistado com o pesquisador. Se o entrevistador estiver atento, torna-se capaz de perceber quando esse estágio inicial mais formal é ultrapassado: identifica algo no relaxamento do corpo do entrevistado, na voz, no riso e no silêncio mais fluídos, que marca o início de um momento mais profundo da entrevista, que vou chamar de “abertura das portas da memória”. É nesse momento que percebo o campo fértil para o grande momento da entrevista, quando o entrevistado parece pegar o pesquisador pela mão e o convidar a passear pelos corredores da sua memória. Tem algo do olhar, uma conexão que nasce a partir da percepção de uma mesma paixão que domina entrevistado e entrevistador, no caso em questão: o teatro.

A aventura de fato inicia quando o entrevistador começa a ver diante de si as cenas narradas pelos colaboradores e é apresentado a pessoas que não conhecia. De repente, o pesquisador pode estar envolvido em intimidades que jamais poderia supor.

Outra etapa a ser destacada é quando o entrevistado, para além de narrar cenas e situações, começa a analisá-las, o que pode ser um momento bastante profundo de compartilhamento, pois não é raro o entrevistado encontrar respostas para antigas questões pessoais no momento que faz uma autoanálise da sua história diante do pesquisador. Nesse sentido, a entrevista se reveste de um caráter terapêutico para o entrevistado. Nas ocasiões que a entrevista proporciona momentos de catarse, busco me reaproximar aos poucos, conduzindo o entrevistado ao ponto inicial da entrevista, através de assuntos mais ligados ao presente.

Percebo que esse tipo de procedimento permite ao entrevistado retomar o fôlego, pois muitas vezes os “passeios pela memória” estimulados pelo pesquisador trazem fortes emoções e sentimentos à tona.

O pesquisador deve estar preparado para situações que possam sensibilizar os entrevistados, visto que tem responsabilidade sobre o que acontece a partir da “provocação de memórias”, que, na maioria das vezes, estavam adormecidas. Certamente, com cuidado, respeito e sensibilidade, o pesquisador pode firmar um compromisso de confiança e amizade com os entrevistados, visto que a intimidade compartilhada conecta as pessoas.

Após a realização das entrevistas, a metodologia da história oral prevê algumas etapas de trabalho específicas: a transcrição, a textualização, a seleção de trechos e a análise-interpretação. A transcrição é a escrita literal das falas gravadas, enquanto a textualização envolve a correção do texto escrito (eliminação de erros de gramática, repetições, dentre outros aspectos).

Sobre o tratamento posterior do material levantado na entrevista, Kaufmann contraria a ideia que prevalece entre os pesquisadores a respeito da necessidade de transcrição de tudo o que foi dito para posterior estudo e análise. Ele não condena essa prática, mas afirma ser mais importante a escuta atenta e repetida das gravações, pois detalhes importantes podem passar despercebidos em uma única escuta: um silêncio entre uma fala e outra pode revelar muito mais do que várias linhas transcritas. Para o autor, “[...] é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase” (KAUFMANN, 2013, p. 115).

Apesar de considerar a importância da repetida escuta das gravações, opto pela transcrição completa das falas dos entrevistados, por pensar na qualidade do registro deixado para futuras pesquisas, pois fragmentos de texto que considero irrelevantes ou que escapam aos objetivos da investigação, podem ser preciosos para outros pesquisadores.

Após a transcrição e seleção dos trechos a serem publicados, os entrevistados colaboradores da pesquisa conferem o material e autorizam expressamente a sua publicação através de um termo de consentimento (Anexo 1).

Na fase da análise e interpretação, as observações realizadas no decorrer das entrevistas são somadas e as narrativas são tratadas de modo qualitativo. As etapas

finais da pesquisa contemplam o arquivamento das entrevistas gravadas e transcritas para futuras consultas e a apresentação e publicação do trabalho produzido.

Com a pandemia de COVID-19, iniciada no ano de 2020, novas entrevistas com Lopes tornam-se inviáveis, não somente devido ao isolamento social, mas a graves problemas de saúde apresentados pela entrevistada. Essa situação sensibilizou-me bastante, não tanto por não poder contar com novas narrativas de Lopes para a pesquisa, pois já havia reunido um bom material para análise, mas pelo vínculo de amizade que construímos e pelo estado clínico de Lopes, diagnosticada com doença de Alzheimer.

O fato de registrar memórias sobre a trajetória de uma mulher que aos poucos passa a perder a própria memória mexe com os meus sentimentos. Um misto de tristeza e responsabilidade paralisa as ações da pesquisa em relação a ela durante alguns meses. Escolho diminuir os contatos com Lopes e sua família para não ser inoportuna, mas telefono de forma esporádica para saber notícias. Converso com ela poucas vezes ao telefone, por vezes sinto a nossa já “antiga” conexão, em outras ocasiões tenho certeza que ela não sabe com quem fala. Ela sempre amável, disponível, mesmo que na falta da lembrança de quem fala ao outro lado do telefone.

A última ligação foi no ano de 2021, em função do seu aniversário. Percebo um outro ritmo na sua fala, muitas palavras não consigo entender, fico na dúvida se deveria ter ligado, me sinto inconveniente. Ressurge na minha memória um episódio, ocorrido no ano de 2018, quando eu perguntei a Lopes se eu estava sendo inconveniente, ao que ela respondeu rindo: “Juliana, tu nunca vai conseguir ser inconveniente”. Frase que me envaideceu na época e que serviu de alerta para o novo momento vivido. Era preciso dar um tempo nos contatos diretos com Maria Helena, pois, apesar da minha boa intenção, percebi que as minhas ligações “agitavam” a sua memória, tão abalada e sensibilizada.

Diante da vontade de poder compartilhar novamente com Lopes momentos de conversas, entrevistas, aprendizado e cafés, busco uma alternativa para suprir de alguma forma a sua ausência. Decido ir atrás de entrevistas antigas concedidas por ela em eventos ou publicações, o que proporciona à pesquisa o conhecimento e a compreensão mais ampliados do pensamento de Lopes em diferentes momentos da sua carreira, pois publicações em jornais antigos, por exemplo, podem revelar

contextos políticos, sociais e econômicos, além de possibilitar a reflexão sobre como a imprensa colaborou para a construção da memória e do imaginário relacionados à figura de Lopes.

A ideia inicial consistia na realização de pesquisas em arquivos de jornais a fim de encontrar as almeçadas entrevistas, porém, com a pandemia o acesso às instituições arquivísticas de Porto Alegre ficou limitado.

Para a minha surpresa, Simone Lopes, que passou a ser tutora da mãe diante da sua saúde frágil, entrou em contato comigo no ano de 2021 com o objetivo de doar livros e outros materiais pessoais da mãe. O desejo da família era encaminhar os materiais para alguém interessado e que pudesse fazer bom uso do material.

Acabo por aceitar a doação, composta por vários livros de teatro distribuídos em duas grandes caixas e um material precioso sobre a trajetória do grupo *Tear*, além de pastas e envelopes com reportagens diversas sobre os trabalhos de Lopes ao longo de sua carreira. No meio de todo esse material, alguns poucos textos dramáticos para fins didáticos, planos de ensino de quatro anos específicos (1978, 1982, 1983 e 1991), dois trabalhos escritos e quatorze fichas de autoavaliação de ex-alunos, dos anos de 1971 até 1974, 1987 e 1990. Assim, pude ter acesso a um importante e raro material, além de tomar conhecimento dos livros utilizados por Lopes, tanto de teoria do teatro, como literatura e assuntos diversos, o que, de certa forma, contribuiu para um conhecimento mais aprofundado sobre os seus interesses, gostos e personalidade. Folhear um livro e ler os trechos destacados com lápis ou encontrar pequenos papéis perdidos entre as páginas é bastante revelador.

O acervo de materiais que recebi pode ser considerado um arquivo pessoal, pois consiste em um conjunto de papéis e imagens que Lopes guardou e organizou durante quase toda a sua trajetória profissional como artista e docente. Belloto (2006), afirma que podemos relacionar a constituição de arquivos pessoais à sociedade grafocêntrica, que vê na escrita uma forma de tornar os fatos perenes.

É notável que Lopes teve a preocupação de “arquivar a sua vida” ao constituir uma espécie de autobiografia material com fontes que revelam as marcas do trabalho que desenvolveu.

Dessas práticas de arquivamento do eu se destaca o que poderíamos chamar uma intenção autobiográfica. Em outras

palavras, o caráter normativo e o processo de objetivação e de sujeição que poderiam aparecer a princípio, cedem na verdade o lugar a um movimento de subjetivação [...] Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência (ARTIÉRES, 1998, p.11).

A despeito da profusão e da riqueza de fontes materiais que a pesquisa me possibilitou dispor, e da significação de algumas delas para compreender a trajetória, as referências e a metodologia de ensino e criação cênica de Lopes, escolhi centrar a escrita da tese nas narrativas dos vinte entrevistados, mas sem ignorar parte do material do acervo pessoal recebido.

Explorar, organizar e analisar o arquivo pessoal de Lopes de forma detalhada exigiria mais alguns anos de trabalho e envolveria a busca por outros documentos da mesma natureza. Considero esse material um apoio para melhor desenvolver a escrita da tese e, futuramente, espero dedicar a ele a merecida atenção, através de uma pesquisa que tenha como foco a constituição do referido arquivo pessoal.

No decorrer da tese, exponho alguns pequenos fragmentos do acervo de Lopes, tais como: fotografias, recortes de jornais, planos de ensino, fichas de autoavaliação discente, materiais didáticos e programas de espetáculos. As fotografias que percorrem a tese, por exemplo, não são utilizadas como categoria de análise, mas auxiliam na composição da narrativa sobre a trajetória da artista.

Das fontes mencionadas, escolho dar destaque aos recortes de jornais, por considerar o jornal um veículo de comunicação que muito contribui para o entendimento dos processos históricos, pois revela costumes, atitudes e desejos de determinada sociedade.

Segundo Jobim (1992), é preciso estar impregnado com a atmosfera do tempo em que as matérias jornalísticas foram escritas para interpretar os fatos de forma eficaz, sendo fundamental o cruzamento com outras fontes, visto que a imprensa trabalha a favor de determinados interesses sociais, econômicos e morais, nem sempre explícitos.

Os recortes de jornais guardados por Lopes colaboram com a precisão de datas importantes da sua trajetória profissional, além de revelarem o impacto da sua obra artística em tempos diferentes. As críticas e as reportagens de divulgação dos espetáculos, principalmente, nos aproximam do passado através de inúmeros detalhes, como o título, sempre escolhido para chamar a atenção de determinado

público. Através do conhecimento de parte desse material jornalístico, também percebemos como a imprensa contribuiu para a mitificação em torno da personalidade de Lopes, afinal, não é todo artista que figura de forma constante e marcante nas páginas dos jornais.

O acesso ao acervo de Lopes estimulou a busca por fontes que, a princípio, eu não pretendia examinar, como é o caso dos planos de ensino da docente, que me foram disponibilizados. A leitura desses documentos, referentes, por sua vez, a quatro anos específicos de docência da mestra (1978, 1982, 1983 e 1991), despertou a minha curiosidade, motivando a busca por planos de ensino dos demais períodos da trajetória da docente, disponíveis no Arquivo Histórico do Instituto de Artes da UFRGS. Entretanto, assim que passei a dispor de mais planos de ensino, e a compreender o seu teor, percebi ser um material mais revelador da constituição institucional das disciplinas dos cursos de teatro do DAD, do que das formas personalizadas do seu ensino, ou seja, não refletem, necessariamente, a visão pedagógica de Lopes. Minhas suspeitas foram confirmadas pela entrevistada Coelho (2022), ex-aluna e monitora de Lopes, e, depois, professora da disciplina de Expressão Corporal no DAD, a quem mostrei um desses planos, que me assegurou que o referido material não retratava especificamente o planejamento pedagógico de Lopes, mas uma forma genérica de formalização da disciplina.

Assim, passei a considerar os planos de ensino que consegui reunir no trabalho de campo mais como documentos sistematizados em função de uma exigência acadêmica, de formalização e padronização dos componentes curriculares dos cursos de graduação, em prol do cumprimento de determinados conteúdos, a serem ministrados por diferentes professores de uma mesma disciplina, do que como indicativos de práticas pedagógicas personalizadas.

Tais constatações levaram-me a relativizar os planos de ensino, considerando suas informações relevantes na medida do cruzamento com outras fontes, ou seja, embora não analisados de forma direta na tese, eles colaboraram para o entendimento de alguns dados importantes para a pesquisa, principalmente com relação às referências teóricas das disciplinas e à avaliação realizada pela docente em suas aulas.

Fiquei bastante honrada com a confiança da família de Lopes ao me entregar parte do seu acervo pessoal. Desejo, assim que possível, encaminhar o material ao

Arquivo Histórico do Instituto de Artes, ou para alguma instituição que organize o material e possibilite o seu acesso a todas as pessoas interessadas em pesquisar sobre o tema. Vários sentimentos me atravessam ao organizar as memórias e escrever parte da história de uma mulher que vivencia um processo intenso de perda da memória, mas respiro fundo e tento focar na importância da tarefa que tenho nas mãos no tempo presente: registrar para o futuro.

1.4 Na roda, os entrevistados

Figura 4 - Mosaico de Entrevistados.



Da esquerda para direita, de cima para baixo: Ida Celina, Luiz Damasceno, Marco Fronchetti, Angela Gonzaga, Luís Artur Nunes, Graça Nunes, Nena Ainhoren, Clarissa Malheiros, Sergio Lulkin, Carmem Lenora, Adriane Mottola, Nora Prado, Jezebel De Carli, Claudia Sachs, Shirley Rosário, Gisela Habeyche, Suzi Weber, Alexandre Magalhães e Silva, Rosa Campos Velho e Laura Backes. Montagem: Juliana Wolkmer.

Neste subcapítulo, apresento, de forma breve, cada pessoa entrevistada na pesquisa, a fim de facilitar a compreensão e contextualização das suas narrativas, que constituem um registro, ainda que sucinto, de parte da história do teatro em Porto Alegre.

Inicialmente, consta a indicação do nome completo e do nome artístico de cada entrevistado, assim como o curso realizado no CAD/DAD e o correspondente período de duração. Importante destacar que as experiências com Lopes como professora das vinte pessoas entrevistadas contemplam toda a linha de tempo que a mestra desenvolveu o seu trabalho no CAD/DAD, ou seja, de 1967 a 1994. Além das informações pessoais de cada entrevistado, sinalizo a data, o local e alguma particularidade da entrevista, na tentativa de aproximar o leitor desse momento tão importante da pesquisa. Por ordem cronológica de formação no CAD/DAD, apresento:

Entrevistada: Ida Celina Weber Silveira

Nome artístico: Ida Celina

Curso no CAD: Curso de Formação de Atores (nível médio)⁶

Período: 1965-1967

Ida Celina é professora de teatro aposentada e atriz de teatro, cinema e televisão. Ao longo da sua carreira desenvolveu atividades como atriz em paralelo ao exercício do magistério, como professora do Ensino Médio e, posteriormente, do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, onde lecionou e também exerceu a chefia do departamento. A artista participou de mais de quarenta espetáculos teatrais, entre eles: *Ópera dos Três Vinténs* (1969), *Jogos na Hora da Sesta* (1976), *O Casamento do Pequeno Burguês* (1984), *A Maldição do Vale Negro* (1986), *Almoço na Casa do Senhor Ludwig* (2002), *Maldito Coração* (1996), *Édipo* (2008), *Bodas de Sangue* (2010), *Língua Mãe Mameloschn* (2015), entre outros. Foi contemplada com quatro prêmios Açorianos, dois de Melhor Atriz e dois como Melhor Atriz Coadjuvante, além de várias indicações.

⁶ Posteriormente, vários egressos do CAD do Curso de Formação de Atores, de nível médio, solicitaram junto à universidade a validação dos seus diplomas como de nível superior. É o caso de Ida Celina, que tem reconhecida a sua formação como de nível superior.

O encontro com Ida, que na tese chamo de Silveira, ocorreu em um café no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre, no mês de novembro de 2019. Lembro de degustarmos um delicioso doce Tiramissu ao final da entrevista e comentarmos sobre o filme *Disforia* (Direção Lucas Cassales, 2000), do qual participamos como atrizes. Também conversamos sobre as dificuldades de fazer teatro em Porto Alegre nos últimos anos e os nossos planos para o futuro. Sempre que encontro e converso com Ida fico admirada com a sua jovialidade física e de espírito, uma amizade que guardo com muito carinho e admiração, pois o monólogo *Maldito Coração* foi uma das primeiras peças de teatro profissional que assisti, lá pelos idos de 2004 ou 2005. Eu não conhecia nada de teatro, mas ali o meu coração bateu pela atuação de Ida e pela dramaturgia corrosiva e irônica da escritora gaúcha Vera Karam (1959-2003).

Entrevistado: Luiz Roberto Damasceno

Nome artístico: Luiz Damasceno

Curso no CAD: Curso de Formação de Atores (nível médio)

Período: 1965-1967

Damasceno iniciou sua carreira como ator e cenógrafo em Porto Alegre, mas se mudou para São Paulo em 1970. Um dos principais atores da *Companhia de Ópera Seca*, dirigida por Gerald Thomas, com quem trabalhou de 1986 a 1999. Tem experiências com diretores teatrais como Sérgio Ferrara, Luís Artur Nunes, Felipe Hirsch, Bete Coelho e Vladimir Capella. Recebeu o Prêmio Shell em 2005, por sua atuação em *O Mercador de Veneza* (2004), de William Shakespeare, dirigido por Sérgio Ferrara. Fez inúmeros trabalhos como ator no cinema e na televisão.

Foi professor de interpretação na Escola de Arte Dramática da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

O contato com Damasceno, que reside na cidade de São Paulo, foi realizado via aplicativo *Whatsapp* devido à pandemia de coronavírus, em setembro e outubro de 2020.

Apesar da entrevista não ter ocorrido de forma presencial, senti uma proximidade com o entrevistado ao falarmos sobre a saúde de Lopes e refletirmos sobre a velhice e o quanto a arte pode nos tornar um pouco mais preparados para encarar os desafios que essa fase da vida traz. De minha parte, havia muita

curiosidade por conhecer Damasceno, pois desde as entrevistas da pesquisa de mestrado, ouvi vários artistas citarem o seu nome como um grande profissional. Damasceno era quase como um personagem que habitava a minha memória, ilustrando as narrativas que eu escutava. Mesmo sem conhecer a sua figura de forma presencial, eu já era uma fã do seu trabalho.

Entrevistado: Luís Artur Ferreira Freire Nunes

Nome Artístico: Luís Artur Nunes

**Curso no CAD/DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação
Direção Teatral**

Período: 1967-1971

Diretor, pesquisador e professor de teatro. Em Porto Alegre, teve suas primeiras experiências de direção junto ao grupo de teatro *Província*⁷, no início da década de 1970. Mestre em teatro pela *State University of New York* e Ph.D. pela *City University of New York*. Lecionou entre 1973 e 1990 no Departamento de Arte Dramática da UFRGS, posteriormente, foi professor na UFRJ e na UNIRIO.

Dirigiu vários trabalhos de sua autoria como: *DeColagem* (1977), *Mo(vi)mentos e (Ins)Pirações* (1978), *A Comédia dos Amantes* (1979), *Love, Love, Love* (1981), entre outros. Em 1988, encenou no Rio de Janeiro, *A Maldição do Vale Negro*, peça escrita em parceria com o escritor e dramaturgo Caio Fernando Abreu (1948-1996), pela qual recebeu o Prêmio Molière. Com o espetáculo *A Vida Como Ela É* (1991), teatralizou algumas crônicas de Nelson Rodrigues e ganhou o Prêmio Sated/RJ de direção.

O contato com Luís Artur, que na tese chamo de L.A. Nunes, foi realizado via aplicativo *Whatsapp*, devido à pandemia de coronavírus, em abril de 2020. As narrativas memoriais de Luís Artur são repletas de detalhes que colaboraram muito para o enriquecimento do trabalho; e ele, muito elegante no trato, característica que percebo em muitas pessoas da sua geração. A proximidade com o entrevistado gerou a oportunidade de troca de informações e materiais sobre a história do teatro

⁷ Grupo de teatro porto-alegrense criado em 1970, caracterizado pela experimentação cênica e pela proposta de trabalho coletivo. Entre os seus integrantes figuram Luís Artur Nunes, Suzana Saldanha, Maria Luiza Martini, Graça Nunes, entre outros.

gaúcho para além da tese. É sempre muito bom encontrar pessoas com interesses comuns aos nossos para compartilharmos aquilo que amamos.

Entrevistada: Maria da Graça Ferreira Freire Nunes

Nome artístico: Graça Nunes

**Curso no CAD/DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação
Direção Teatral /Licenciatura em Arte Dramática**

Períodos: 1967-1971 /1975

Graça Nunes é atriz, diretora e professora de teatro. Mestre em Teatro pela *Northwestern University* (Chicago/USA) e professora do Departamento de Arte Dramática da UFRGS por 28 anos. Atuou em vários espetáculos teatrais como *Brecht em Câmara* (1974), *Salão Grená* (1980), *A Maldição do Vale Negro* (1986), entre outros. Coordenou a *Dran* – Oficina de Dramaturgia, no Teatro São Pedro e dirigiu espetáculos, como *Bernarda* (2017). Atuou como professora de improvisação e teoria do teatro na *Casa de Teatro*⁸ de Porto Alegre durante alguns anos.

O encontro com Graça, que na tese chamo de G. Nunes (para diferenciá-la do irmão, Luís Artur), ocorreu no café da Livraria Cultura, em Porto Alegre, no mês de novembro de 2019. No final da entrevista conversamos sobre as dificuldades pessoais de cada um. Acabo a entrevista muito impressionada com a memória primorosa de Graça e agradecida pelo nosso encontro, por saber que nem sempre a entrevistada se sente à vontade para esse tipo de situação. Foi uma honra e um luxo conversar com Graça e desfrutar do seu vasto conhecimento.

Entrevistada: Evani Ainhoren Meimes

Nome artístico: Nena Ainhoren

Curso no DAD: Curso de Formação de Atores (nível médio)

Período: 1972-1974

Atriz com longa experiência em teatro, cinema e televisão, Nena Ainhoren atuou em espetáculos como: *Mockinpott* (1975), *Cabaré Valentin* (1980), *Dona Otília*

⁸ Escola de Formação de Atores para teatro, cinema e televisão, localizada em Porto Alegre. Fundada e coordenada pelo ator, professor e diretor Zé Adão Barbosa.

Lamenta Muito (1994), *Formas de falar das mães dos mineiros enquanto esperam que seus filhos saiam à superfície* (2015), entre outros.

Além da carreira como atriz, Nena Ainhoren atuou como professora de teatro em diversas escolas e oficinas.

O encontro com Nena, que na tese chamo de Ainhoren, ocorreu em um café no bairro Bom Fim, em Porto Alegre, no mês de dezembro de 2019. Após a entrevista, tomamos uma cerveja e conversamos sobre os desafios de “ser mãe” e manter a carreira artística, mal eu sabia que a experiência da maternidade logo chegaria na minha vida. Saí com a sensação de ter encontrado uma velha amiga, apesar de pouco conhecer a entrevistada, que passei a acompanhar mais de perto através das redes sociais.

Entrevistado: Marco Antônio Fronchetti

Nome artístico: Marco Fronchetti

Curso no DAD: Licenciatura em Educação Artística - Habilitação Artes Cênicas

Período: 1975-1980

Marco Fronchetti é ator, diretor e um dos fundadores do grupo *Tear*, dirigido por Maria Helena Lopes, que encenou em Porto Alegre uma série de espetáculos marcantes. Alguns trabalhos de Marco como ator são: *Woyzeck* (1980), *Quem manda na banda* (1981), *Crônica da cidade pequena* (1984), *Império da cobiça* (1987), *Partituras – um exercício de teatro* (1989), *Kalldewey – a farsa do convidado obsceno* (1992), *Esconderijos do tempo* (1996) e *Obs.cenas – uma aventura teatral no universo da obscenidade* (2018). Como diretor, tem destaque com os espetáculos *Tragikós* (2001) e *O bairro* (2009).

O encontro com Marco aconteceu no mês de dezembro do ano de 2019, na Sala Qorpo Santo⁹, localizada no Campus Central da UFRGS, na qual o entrevistado, que na tese chamo de Fronchetti, trabalha como técnico-administrativo.

A entrevista foi breve, pois o entrevistado pouco lembrava sobre as aulas que teve com Lopes, ficando a entrevista mais centrada na sua experiência como ator do *Tear*. A conversa ocorreu no proscênio do palco, local bastante adequado para falar

⁹ Inaugurada em 1987, a Sala Qorpo Santo é um espaço com 163 lugares onde são apresentados os trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos do Departamento de Arte Dramática do IA/UFRGS. Fica localizada na Av. Paulo Gama s/n.

sobre a arte teatral. Risos marcaram o encontro, pois Fronchetti é uma figura bastante simpática e carismática.

Entrevistada: Angela Maria Gonzaga

Nome artístico: Angela Gonzaga

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação: Direção Teatral

Período: 1977-1982

Atriz e diretora teatral, especialista em Metodologia do Ensino Superior, é professora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade FEEVALE/Novo Hamburgo, onde também coordena o projeto de extensão *Movimento Teatral*. Ministra cursos e oficinas para professores e atores. Atuou em espetáculos como: *Quem manda na banda* (1981), *Os reis vagabundos* (1982), *Peer Gynt* (1987), entre outros. Soma três prêmios Açorianos, e, cerca de vinte outros prêmios em festivais diversos, entre atuação e direção.

O encontro com Angela, que na tese chamo de Gonzaga, aconteceu em um café do campus da Universidade FEEVALE em Novo Hamburgo, no mês de novembro do ano de 2019.

Após a entrevista com Angela, assisti uma das suas aulas junto aos alunos do curso de extensão. Fiquei muito comovida e emocionada com tudo que vi: uma competente e carismática professora de teatro em ação diante de uma numerosa e eclética turma de alunos. Uma aula com muita técnica e paixão. Não sei se algum dia voltarei a assistir algo parecido. Conhecer o trabalho de Angela valeu como uma formação sobre teatro, educação, cidadania e inclusão.

Durante o meu Estágio Docente do doutorado, realizado junto à disciplina de Teoria e Metodologia do Teatro, ministrada pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, convidei Angela para falar sobre a sua experiência de professora de teatro com os alunos da Licenciatura do DAD. Foi uma experiência novamente profunda e emocionante.

Entrevistada: Clarissa Malheiros

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação Interpretação Teatral

Período: 1978-1982

Clarissa Malheiros é atriz, professora e diretora da companhia *La maquina de teatro*, localizada no México. Formada em Artes Cênicas, no Brasil atuou em espetáculos como: *Quem manda na banda* (1981) e *Os reis vagabundos* (1982), entre outros. Teve aulas com Jerzy Grotowsky na *Columbia University* e frequentou a *École Jacques Lecoq*, em Paris. Participou de workshops com Ariane Mnouchkine, Eugenio Barba, Yoshi Oida, Allain Maratrat, entre outros. Atuou em companhias inglesas como *Talking Pictures*, *Kaboodle* e *Tootering Bipeds*. Em companhias brasileiras como *Teatro da Terra*, *Grupo Tear*, *Grande Cia Brasileira de Mistérios e Novidades* e companhias mexicanas, realizando turnês internacionais e diversos festivais.

O encontro com Clarissa, que na tese chamo de Malheiros, aconteceu em um café do bairro Bom Fim, em Porto Alegre, no mês de janeiro de 2020. Após a entrevista, vi fotos e vídeos dos trabalhos da companhia que Clarissa dirige no México. Fiquei muito impressionada com a beleza e o arrojamento do trabalho desenvolvido por ela. Orgulho de saber que uma gaúcha encabeça um trabalho tão destacado fora do país e espanto por não conhecer anteriormente esse mesmo trabalho.

Entrevistado: Sergio Andrés Lulkin

Nome artístico: Sergio Lulkin

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação: Interpretação Teatral

Período: 1979-1983

Ator e professor de teatro. Atuou junto ao *Tear* durante toda a existência do grupo, de 1980 a 2002. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cursou doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona, com orientação de Jorge Larrosa. Professor aposentado do Departamento de Ensino e

Currículo da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS (1993-2018), com atuação na área da Educação e Teatro. Atuou em espetáculos como: *Quem manda na banda* (1981), *Crônica da cidade pequena* (1984), *Solos em Cena* (2001), entre outros. Recebeu dois prêmios Açorianos como ator (1981 e 2001) e desenvolveu projetos de extensão de teatro voltados à Educação de Surdos (2010 - 2018).

A entrevista com Sergio, que na tese chamo de Lulkin, ocorreu no mês de novembro de 2019, em uma das salas de aula do DAD/UFRGS, no Centro de Porto Alegre. Após a entrevista, retornamos para nossas casas caminhando. Atravessamos o parque da Redenção com uma animada conversa.

Desde as aulas de Estágio Docente em teatro com Lulkin, na Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, sempre tenho a sensação que ele é um personagem que escapou de um livro, daqueles com histórias excêntricas e divertidas. Para além de entrevistado, Lulkin foi um importante colaborador da pesquisa, por ser um amigo muito próximo de Lopes e contribuir com informações, sugestões e opiniões sempre que precisei.

Entrevistada: Carmem Lenora Martins Coelho

Nome artístico: Carmem Lenora

Curso no DAD: Licenciatura em Educação Artística - Habilitação Artes Cênicas

Período: 1979-1983

Atriz, bailarina e professora de teatro, teve formação inicial em ballet clássico na Escola Ilse Simon e fez cursos de formação na área da Expressão Corporal com Perla Jaritonsky e Patrícia Stokoe, em Buenos Aires.

Formada no curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação Artes Cênicas, durante a sua graduação foi monitora na disciplina de Expressão Corporal, ministrada pela professora Maria Helena Lopes.

Estudou com Ivaldo Bertazzo, Berta Vishinivetz, Monika Pagneux, Philippe Gaulier, entre muitos outros nomes de destaque nas artes cênicas.

É professora aposentada do Departamento de Arte Dramática/UFRGS, onde lecionou durante três décadas, ministrando disciplinas como: Expressão Corporal, Teatro na Educação, Teatro Infantil e Atividades Dramáticas para a Escola.

No cargo de Chefe do Departamento de Arte Dramática, por alguns anos, desenvolveu projetos de intercâmbio cultural e pedagógico.

Como atriz, atuou em vários espetáculos, como: *A Comunidade do Arco-íris* (1979), com direção de Suzana Saldanha, no qual ganhou o prêmio Tibicuera de Melhor Atriz, e *A Salamanca do Jarau* (1987), com direção de Luís Artur Nunes.

A entrevista com Carmem, que na tese chamo de Coelho, aconteceu em maio de 2022 através de uma chamada de vídeo pelo aplicativo *Whatsapp*, devido à pandemia de coronavírus. Já conhecia a entrevistada, professora da disciplina de *Corpo e Voz*, que cursei no ano de 2011, durante a minha graduação no DAD. Coelho tem um vasto conhecimento sobre a área de expressão corporal e foi muito amável e generosa ao compartilhar as suas referências práticas e teóricas.

Entrevistada: Adriane Cecília Pinto Mottola

Nome artístico: Adriane Mottola

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação Interpretação Teatral

Período: 1980-1990

Atriz e diretora da *Cia. Teatro di Stravaganza*, que fundou ao lado de Luiz Henrique Palese e Cacá Corrêa, no ano de 1988, uma das principais e mais premiadas companhias de Porto Alegre, responsável por montagens que marcaram a história do teatro gaúcho, como *Decameron* (1993).

Mottola dirigiu, entre outros espetáculos: *Uma professora muito maluquinha* (1997), *Sacra Folia* (2002), *A Comédia dos Erros* (2008), *Ópera Mostra* (2010) e *A mulher arrastada* (2018).

Como atriz atuou em vários espetáculos teatrais e trabalhou com diretores como: Míriam Amaral, Humberto Vieira, Roberto Camargo, Irene Brietzke, Angel Palomero, Luciano Alabarse e Camila Bauer.

Especialista e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, foi professora substituta do Departamento de Arte Dramática da UFRGS.

O encontro com Adriane, que na tese chamo de Mottola, ocorreu em novembro de 2017, em um café próximo a sua casa no Centro Histórico de Porto

Alegre. Uma das características marcantes da entrevistada é o senso de humor, a transparência e a leveza ao falar dos mais diversos assuntos. A entrevista foi uma oportunidade de rememorar os cafés que eu tomava com a entrevistada quando era sua aluna no DAD, durante os intervalos das aulas, com a diferença que dessa vez a conversa tinha um foco definido, assim como o meu papel de pesquisadora estava assumido. É sempre um grande prazer escutar pessoas que admiramos e aprender com suas experiências.

Entrevistada: Eleonora Bettiol Prado da Silva

Nome artístico: Nora Prado

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação Interpretação Teatral

Período: 1981-1990

Nora Prado integrou o grupo *Tear* durante oito anos, nos quais participou de diversas montagens dirigidas por Lopes.

Radicada na cidade de São Paulo, Prado desenvolveu atividades nas áreas do audiovisual, do teatro, da arte educação e da produção cultural. No período em que viveu na capital paulista, suas experiências como atriz envolveram participações em espetáculos da *Cia de Ópera Seca*, de Gerald Thomas, como *O Império das Meias Verdades* (1993), *Unglauber* (1994) e *D. Juan* (1995), e trabalhos com o Grupo *XPTO*, de Osvaldo Gabrielli, como a premiada montagem infanto-juvenil *O Pequeno Mago e o Pavão Dourado* (1997). Em 1995, junto com o ator e diretor Gabriel Guimard, fundou a Cia. Megamini, com a qual realizaram vários espetáculos.

No retorno à Porto Alegre, onde reside desde 2016, Prado desenvolveu diversas atividades artísticas, dentre elas, a circulação do musical *Tem Gato na Tuba* que, em 2017, lhe rendeu o Prêmio Tibicuera de Melhor Atriz Coadjuvante; a publicação de um livro de poemas da sua autoria, intitulado *A Espessura da Vida* (2017); e o espetáculo *Lembranças do Lago Dourado* (2018), que marcou a sua estreia como diretora de teatro.

A entrevista com Nora, que na tese chamo de Prado, ocorreu no mês de agosto do ano de 2018, em uma das salas de aula do DAD/UFRGS, no Centro de

Porto Alegre. Percebo em Nora uma pessoa entregue ao momento, sensível e muito generosa no trato.

Entrevistada: Shirley Santos Rosário

Nome artístico: Shirley Rosário

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação Direção Teatral

Período: 1984-1988

A experiência de Shirley no teatro inclui participações como atriz, em espetáculos como: *Esta É a Sua Vida Ou Hospede a Primavera em Sua Casa* (1981) e *Doce Vampiro* (1982), ambos com texto de Carlos Carvalho e direção de Luciano Alabarse; e trabalhos como diretora, a exemplo da montagem de *Homem Não Chora* (2003).

É integrante da *Usina do Trabalho do Ator* (UTA), grupo no qual exerce as funções de assistente de direção, iluminação e contra-regra desde 2007.

A entrevista com Shirley, que na tese chamo de Rosário, aconteceu no mês de julho de 2019, no seu apartamento, situado no bairro Bom Fim, em Porto Alegre. Shirley tem um despojamento e uma tranquilidade daquele tipo de pessoa que deixa qualquer um à vontade na sua presença.

Entrevistada: Gisela Costa Habeyche

Nome artístico: Gisela Habeyche

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação Interpretação Teatral

Período: 1984-1992

A atriz e professora de teatro, Gisela Habeyche, além da experiência como aluna de Lopes, participou do grupo *Tear* durante pouco mais de um ano.

Docente Adjunta do DAD/UFRGS, onde leciona disciplinas da área de voz para teatro, Habeyche tem sua trajetória acadêmica complementada pelo Mestrado em Educação (2003) realizado na UFRGS, e Doutorado em Educação, com estudos na *Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis* e na UFRGS (2013).

Habeyche é atriz da *Usina do Trabalho do Ator* (UTA), coletivo no qual realizou vários espetáculos, como *A mulher que comeu o mundo* (2006), *Cinco tempos para a morte* (2010) e *Dança do tempo* (2016).

Participou também, do espetáculo *Os homens do triângulo rosa* (2014), da *Cia Teatro ao Quadrado*, com direção de Margarida Peixoto.

A entrevista com Gisela, que na tese chamo de Habeyche, foi realizada no mês de julho de 2019, no seu apartamento, localizado no bairro Bom Fim, em Porto Alegre. Descobri durante a entrevista que ela participou como atriz do grupo *Tear*, experiência que ela considera uma verdadeira escola de teatro. Habeyche foi minha professora no DAD, pessoa de sorriso fácil e que me recebeu de forma muito simpática e delicada no lar compartilhado com a companheira Shirley Rosário.

Entrevistada: Suzane Weber da Silva

Nome artístico: Suzi Weber

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação Interpretação Teatral

Período: 1987-1992

A atriz, bailarina e professora de teatro, Suzi Weber é docente associada da UFRGS, onde atua no DAD e no PPGAC. Possui Mestrado em Ciências do Movimento Humano (1999) pela Faculdade de Educação Física da UFRGS; e Doutorado em Estudos e Práticas Artísticas (2010) pela Université du Québec à Montréal, Canadá.

Leciona disciplinas e orienta pesquisas na área do corpo, do movimento e da *performance*. Suas produções intelectuais estão relacionadas a processos de criação cênica, práticas artísticas e corporais de teatro e dança, com ênfase em improvisação. Na cena, ela atuou como bailarina e atriz em diversos espetáculos, como *Cidade Proibida* (2013), montagem de repertório da Cia Rústica, dirigida por Patrícia Fagundes.

O encontro com Weber aconteceu no mês de julho de 2018, num café no bairro Moinhos de Vento, em Porto Alegre. Suzi foi minha professora no DAD durante a graduação e o mestrado, uma pesquisadora generosa e com um olhar muito perspicaz, que colaborou bastante com a tese.

Entrevistada: Laura Beatriz Backes

Nome artístico: Laura Backes

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação Interpretação Teatral

Período: 1987-1994

Atriz, bailarina, *performer* e técnica cultural gaúcha, Backes possui Mestrado (2010) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS.

Desde 1990, atua em espetáculos que transitam entre a Dança, a Música e o Teatro, e, entre 2000 e 2011, trabalhou junto à Coordenação de Artes Cênicas da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, como técnica em cultura, tendo realizado diversos eventos relacionados à área teatral.

Dedicada à pesquisa da voz e do movimento corporal, Backes possui experiência docente no ensino superior, como professora substituta do DAD/UFRGS (2012 e 2013). Em 2014, Backes passou a integrar o corpo de professores do Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre¹⁰.

A entrevista com Backes foi realizada em julho de 2019, numa sala do Centro Municipal de Cultura de Porto Alegre, seu local de trabalho. Backes também foi minha professora durante a graduação no DAD e tive a sensação de um aproveitamento máximo das suas narrativas para a pesquisa, tamanha a sua capacidade e sensibilidade de análise para falar sobre suas memórias. Ela comentou não ter uma “boa memória”, mas suas narrativas são repletas de detalhes reveladores.

Entrevistado: Alexandre Magalhães e Silva

Curso no DAD: Licenciatura em Artes Cênicas

Período: 1988-1996

Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Frequentou o curso de Licenciatura em Artes Cênicas do DAD/UFRGS (1988-1996) e é graduado como Tecnólogo em Gestão de Pessoas pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Possui experiência profissional na

¹⁰ Idealizado pelo Centro Municipal de Dança, da Secretaria da Cultura de Porto Alegre, é um curso que busca possibilitar uma formação continuada em dança a artistas da área.

área de gestão e administração nas esferas públicas do Município e do Estado do RS.

Atuou com coordenador adjunto de algumas edições do Festival *Porto Alegre em Cena*, assim como ator e figurinista em vários espetáculos teatrais. Recebeu o Prêmio Tibicuera de melhor figurino pelos espetáculos *Era uma vez...uma fábula inexistente* (2009) e *Crionças* (2015).

O encontro com Alexandre, que na pesquisa chamo de Magalhães e Silva, foi em um café no bairro Cidade Baixa em novembro de 2017. Ex-colega, meu contemporâneo no curso de Mestrado, Alexandre possui uma fala articulada e análise diferenciada do senso comum ao problematizar questões sobre o tema da tese. Sua contribuição foi valiosa para a reflexão sobre a trajetória de Lopes.

Entrevistada: Cláudia Müller Sachs

Nome artístico: Cláudia Sachs

Curso no DAD: Licenciatura em Artes Cênicas

Período: 1989-1991

Atriz, diretora e professora de teatro e dança, Cláudia Sachs é docente adjunta e pesquisadora vinculada ao Departamento de Arte Dramática da UFRGS, onde atua na área de práticas corporais e atuação teatral. Sachs dedica-se a estudos acerca da atuação no teatro, com ênfase no trabalho do ator como autor e na produção cênica de caráter colaborativo.

Possui Mestrado (2004) e Doutorado (2013) em Teatro, ambos cursados na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e Pós-doutorado junto ao PPGAC/UFRGS (entre 2013 e 2016).

Desde cedo, Sachs teve seu interesse despertado pelas artes cênicas, entretanto, a sua formação acadêmica superior foi iniciada numa área diversa, no curso de graduação em Licenciatura em Ciências (1986) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A sua formação superior em teatro teve início em 1989, no curso de Licenciatura em Artes Cênicas do DAD/ UFRGS. Nos anos 1990, Sachs aprofundou seus conhecimentos na *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*, onde entrou em contato com práticas que passaram a

nortear a sua trajetória, transformando a sua experiência como pesquisadora, atriz e professora de teatro.

A entrevista com Sachs foi realizada no seu apartamento, localizado no Centro de Porto Alegre, no mês de julho do ano de 2018. Sinto uma afinidade muito grande com Sachs e admiro muito o seu trabalho como artista e professora. A leitura da sua dissertação de mestrado sobre a metodologia de Lecoq foi muito importante para o meu entendimento sobre o assunto, que se relaciona de forma muito especial ao objeto da minha pesquisa.

Entrevistada: Jezebel Maria Guidalli De Carli

Nome artístico: Jezebel De Carli

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação Interpretação Teatral

Período: 1990-1994

Atriz, diretora e professora de teatro gaúcha, que, além de ter sido aluna de Lopes, atuou em algumas montagens do grupo *Tear*.

Docente do Curso de Teatro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Carli possui Mestrado pelo PPGAC/UFRGS, tendo realizado diversos cursos de aperfeiçoamento na arte do teatro, com nomes importantes como: Phillippe Gaulier, Thomas Leabhart, Luís Otávio Burnier, Eugenio Barba, Carlo Simioni, Pino di Buduo, Mateo Belli, Vladimir Granov, Fernanda Montenegro, dentre outros.

Sua trajetória profissional inclui experiências junto ao *Teatro Escola de Porto Alegre (TEPA)*¹¹, onde atuou dez anos como professora, e na direção da *Santa Estação Cia de Teatro* e do *Coletivo Errática*.

Como diretora de teatro, Carli tem em seu currículo vários espetáculos de destaque local e nacional como: *Parada 400: convém tirar os sapatos* (2003), *A Tempestade e os Mistérios da Ilha* (2005), *Hotel Fuck: num dia quente a maionese pode te matar* (2010), *BR Trans* (2013), *Ramal 340: sobre a migração das sardinhas*

¹¹ O *Teatro Escola de Porto Alegre (TEPA)* foi fundado em 1996 com coordenação de Daniela Carmona e Adriano Basegio, localizado na Avenida Cristovão Colombo, 400, em Porto Alegre.

ou porque as pessoas simplesmente vão embora (2017) e *Dispositivo-Gaivota* (2019).

A entrevista com Carli aconteceu no mês de julho de 2018, no seu apartamento, situado no bairro Bom Fim, em Porto Alegre. A entrevista foi muito fluída e agradável, desde o início uma sensação de conversar com uma velha conhecida, talvez por nossa admiração comum em relação ao trabalho de Lopes.

Entrevistada: Rosa Maria de Campos Velho

Nome artístico: Rosa Campos Velho ou Rosa Velho

Curso no DAD: Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação Interpretação Teatral

Período: 1991- 1995

Rosa Velho tem formação acadêmica inicial na área da Biologia, na qual desenvolveu carreira no magistério público. Suas buscas em relação ao teatro iniciam-se depois de aposentada da Escola Estadual Piratini, instituição da Rede Estadual de Ensino do RS, localizada em Porto Alegre, onde ela exerceu atividades de ensino e assumiu cargos de diretora e vice-diretora.

Como atriz, Velho tem em seu currículo participações em filmes, tais como, *Meu Tio Matou um Cara* (2004), dirigido por Jorge Furtado. No teatro atuou em alguns espetáculos, a exemplo de *As Lágrimas Amargas de Petra von Kant* (2007), com direção de Airton Oliveira.

A sólida formação cultural e o comprometimento com os estudos em artes cênicas, aliados à experiência de Velho na administração pública, são decisivos à sua inserção no meio artístico e cultural de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul, onde ela é reconhecida por sua competência, perspicácia e senso crítico.

Velho exerceu diversas atividades ligadas à cultura, tais como, o trabalho como técnica-administrativa da Secretaria de Estado da Cultura, a presidência do Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão do Rio Grande do Sul (SATED-RS), a diretoria do Instituto Estadual de Artes Cênicas, a direção do Teatro de Arena, a presidência do Conselho Gestor da Associação Cultural Cia de Arte, a vice-presidência da Associação Gaúcha de Dança e os Colegiados Setoriais de Dança e de Teatro, nos quais participou como membro. Colaborou, também, na

elaboração do Plano Estadual de Cultura e, seguidamente, integra comissões de avaliação e seleção de projetos culturais.

Destacada pela dedicação às artes cênicas, pela ampla visão que possui desse campo de conhecimento e atuação profissional e pelos inúmeros serviços prestados à cultura gaúcha, Velho ostenta o título de Cidadã Emérita de Porto Alegre (2017), concedido pela Câmara Municipal.

A entrevista com Velho foi realizada no mês de junho de 2019, num café, localizado num Shopping Center do bairro Moinhos de Vento, em Porto Alegre. Caracterizo-a como uma daquelas mulheres sábias e fortes, que passei a admirar desde o primeiro contato. Posteriormente, tivemos outros encontros em eventos e trocas profícuas.

Importante destacar que as entrevistas possibilitaram a criação de um vínculo maior com as pessoas que já conhecia e uma relação de amizade com os entrevistados que, até então, só conhecia por nome. Concluo que compartilhar memórias é um ato que aproxima as pessoas quando tem por base a confiança e o respeito, o que torna a história oral uma metodologia de trabalho extremamente humana e potente.

Um café meio escondido na Rua São Manoel, cidade de Porto Alegre.

Sugestão de Maria Helena, eu não conhecia o local.

Entro. Ela ainda não chegou.

Escolho a mesa mais reservada para sentar.

De repente, uma pequena mulher ágil e de farta cabeleira branca vem na minha direção, é ela.

"Tu és exatamente como eu imaginava"! Ela fala ao me ver.

Eu era exatamente como ela imaginava! Então eu também estava habitando a imaginação dela. Fiquei feliz de saber que habitávamos uma à outra.

E como ela me imaginava?

Respondeu que o meu jeito de olhar era como ela imaginava.

Foi a primeira coisa que descobri por observação própria sobre Maria Helena, que a sua imaginação é viva, potente, incessante e criativa.

Mais para o final do encontro eu peço para tirarmos uma foto juntas, coisa que nunca faço, mas fiquei com vontade.

Tiramos a foto, mas ela não gostou do resultado: "Pareço uma múmia", disse rindo.

A luz realmente não ajudou.

Mudamos a posição para perto de algumas folhagens.

Ela esconde o rosto atrás de um ramo de planta e avisa que eu posso fotografar.

E assim rimos e fizemos as nossas fotos.

Todas péssimas, todas ótimas.

Figura 5 - Juliana Wolkmer e Maria Helena Lopes no café da Rua São Manoel.



Foto: Juliana Wolkmer.

2. MOVIMENTAR MEMÓRIAS, ESCREVER HISTÓRIA

2.1 Roda viva da História

Considerando a existência de muitos modos de pesquisar, compreender e escrever a História, é importante que fiquem explícitas as filiações teóricas escolhidas. Este trabalho tem identificação com a História Cultural, que a partir dos anos de 1970 começou a valorizar nos seus estudos os aspectos culturais do comportamento humano como fontes do conhecimento histórico.

Assim, cabe refletir a partir do panorama anterior, a emergência da História Cultural, pois ela trouxe um olhar diferente sobre o modo de pensar e fazer história. Ao longo do século XIX, o cientificismo ganhou muito espaço nas discussões acadêmicas e estudos em geral, e a área das Ciências Humanas não ficou de fora quando ganhou o *status* da neutralidade científica.

No final da década de 1920, o panorama historiográfico começou a mudar na França, principalmente com a Revista *Annales*¹², periódico acadêmico que passou a questionar de forma radical o modo positivista de fazer história, sob cuja ótica, apenas os grandes homens e fatos, principalmente associados à política e à economia, eram estudados. A aproximação entre os estudos em História e as Ciências Sociais colaborou muito para a ampliação desse pensamento, que passou a operar a partir de novos conceitos.

A História Cultural provocou uma guinada historiográfica, pois passou a ter como foco a atividade humana de modo geral, e a abordar temas como a morte, a loucura, a infância, entre outros. As distinções culturais ganharam importância, e os métodos e objetos investigados multiplicaram-se: “[...] o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural” sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço” (BURKE, 2005, p. 11).

Essa perspectiva conquistou espaço com a proposta de compreender a cultura de um modo diferente da história das mentalidades, que estudava a cultura a partir da mentalidade de uma época, visto que em um mesmo período histórico, coexistem culturas e mentalidades diferentes.

Conceitos como o de representação, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidade ganharam importância na escrita da história, que se tornou mais

¹² Em 1929, foi lançada na França uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, que ao longo da década de 1930, se tornou símbolo de uma nova corrente historiográfica identificada como *École des Annales*.

humana ao refletir sobre as suas problemáticas e assumir possíveis falhas; não há como pensar e utilizar a metodologia da história oral sem pensar em cada um desses conceitos. A representação, por exemplo, considerada uma imagem que construímos para explicar o real, é elaborada a partir de um ponto de vista pessoal, envolvendo “[...] processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, 2004, p. 40).

Sob essa ótica, entendo que a representação que muitas pessoas têm sobre Maria Helena Lopes até hoje, está relacionada à ideia de “mito” ou “lenda”. Interessante que algumas narrativas dos entrevistados apontam que essa mitificação associada à figura dela existiu desde o início da sua carreira como artista. A entrevistada Silveira, comenta a primeira referência que teve com relação a Lopes, na década de 1960:

Eu não conhecia a Maria Helena, só tinha ouvido falar, porque ela já era meio uma lenda, ela sempre foi uma pessoa meio enigmática. Tinha uma aura em volta da figura dela, ninguém sabia muito bem quem era aquela mulher. A referência que eu tinha dela é que ela tinha atuado nas *Cartas Marcadas*¹³, do Ivo Bender no *Encouraçado Potemkin*¹⁴, mas que eu não tinha visto (SILVEIRA, 2019, p.1).

Outra representação comumente relacionada à Lopes é a de professora exigente, rígida ou até “carrasca”, na expressão de alguns, embora muitos entrevistados percebam isso de forma diferente:

[...] ela exigia uma disciplina em sala de aula, ela era muito severa com isso, e eu adorava. Tipo, se alguém cruzava na frente dela enquanto ela estava falando, ela parava a aula. Então, essa organização do mestre falando, isso eu gostava que ela fazia. A gente já tinha que estar alongado e aquecido quando ela chegava, todo mundo já tinha essa consciência (MAGALHÃES, 2017, p.1).

É comum a divergência de opiniões nas falas dos entrevistados, ou seja, assim como alguns lembram de forma positiva, e até necessária, a disciplina exigida por Lopes em sala de aula, outros a consideram exagerada, descabida. Uma entrevistada chegou a dizer que “ela era malvada” e que em todas as aulas da professora algum aluno chorava em função da alta exigência. Impossível definir quem tem a fala mais “verdadeira” sobre como eram as aulas de Lopes, pois todas

¹³ Espetáculo teatral apresentado no ano de 1966, com texto e direção de Ivo Bender (1936-2018).

¹⁴ Casa noturna localizada na Avenida Independência, em Porto Alegre. Funcionou durante o período da ditadura civil-militar com muito sucesso entre os jovens de classe média da cidade.

as percepções são legítimas e válidas. Na escrita da história, construímos uma narrativa a partir da nossa sensibilidade, pois as pessoas “[...] aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos através da sua inserção no mundo social, na sua relação com o outro” (PESAVENTO, 2007, p. 14). As narrativas produzidas sobre a ação docente de Maria Helena Lopes são representações feitas por sujeitos que conviveram com ela, e na condição de narradores, também estão sujeitos a “preencher” a realidade com um pouco de ficção.

As sensibilidades são constituídas a partir das experiências humanas relacionadas ao corpo, aos sentimentos, às sensações e emoções que afloram diante dos mais diversos acontecimentos físicos e psíquicos. No entanto, as sensibilidades também têm conexão com o pensamento, pois a nossa percepção sobre algo está relacionada à memória. Pesavento considera que o campo do saber e da cultura (práticas sociais) é indissociável do campo das emoções (subjetividades), sendo a materialidade das sensibilidades, como as fontes históricas, importantes “testemunhos do sensível”, relacionados com as subjetividades inseridas tanto nas experiências individuais como nas coletivas:

É a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, ideias, temores ou desejos, o que não implica abandonar a perspectiva de que esta tradução sensível da realidade seja historicizada e socializada para os homens de uma determinada época (PESAVENTO, 2007, p. 14).

Segundo Pesavento, “[...] o historiador não cria personagens nem fatos. No máximo, “descobre-os”, fazendo-os sair da sua invisibilidade” (PESAVENTO, 2006, p. 15-16). Sendo assim, o historiador não cria ficção em sua narrativa, pois trabalha com datas, fatos e personagens verdadeiros, originários de uma realidade desvendada através de várias fontes.

Para construir uma representação do passado como historiadora, lanço mão de estratégias dos escritores de ficção: seleciono fatos, destaco alguns personagens como protagonistas, ordeno as narrativas, escolho palavras e conceitos que julgo adequados. História e Literatura carregam ficção, embora de modos e em dosagens diferentes. A criação da narrativa histórica não é livre como a literária, visto que é controlada pelo rigor da verdade, calcada em fatos passados reais.

Cada sociedade possui uma forma de se relacionar com o sensível e as sensibilidades são anteriores à capacidade reflexiva dos homens, pois são “[...] resultado de uma química especial, que envolve corpo e espírito nesta sua dinâmica interativa com a realidade” (PESAVENTO, 2007, p.12).

Pesavento refere-se ao papel da percepção nesse processo, visto que ela organiza as sensibilidades:

A percepção, elemento integrante da faculdade cognitiva das sensibilidades, ajusta e dá ordem e coerência às sensações, mas isto não implica que se submeta só às normas da razão. A percepção constrói um mundo qualificado através de valores, emoções, julgamentos. É capaz de produzir o sentimento, que é uma expressão sensível mais durável que a sensação, por ser mais contínua, que perdura mesmo sem a presença objetiva do estímulo. Assim, a sensibilidade consegue, pela evocação ou pelo lembrar de uma sensação, reproduzir a experiência do vivido, reconfigurado pela presença do sentimento (PESAVENTO, 2007, p. 12-13).

Ao mobilizar as narrativas sobre o trabalho realizado por Lopes, misturo sensibilidades, cruzo histórias, vasculho diferentes mundos e, assim, incorporo conhecimentos e sensações. Tomo distância para chegar perto dos mistérios que a mim, aos poucos, são revelados, mistérios dignos de uma figura que habita, de forma tão marcante a memória de muitas pessoas.

Apesar de Lopes ter uma trajetória extremamente relevante, como professora e diretora de teatro, existem poucos trabalhos acadêmicos, anteriores a este, que abordam aspectos da sua vida e obra. Embora os trabalhos não tenham sido escritos por historiadores, podemos dizer que estão nitidamente alinhados com a perspectiva da História Cultural. Em 2005, Marília Fichtner defendeu a tese de doutorado *A leitura literária: e o despertar da auto-reflexividade na formação do leitor*, no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Fichtner foi escriba¹⁵ de alguns espetáculos de Lopes e, em trechos da sua tese, rememora e analisa algumas cenas do processo de criação do espetáculo *Império da Cobiça*, realizado pelo grupo *Tear*, em 1987. Com destaque para a função de escriba, Fichtner (2005, p.10-11) explica:

¹⁵ Os processos artísticos dirigidos por Lopes contavam com a participação da figura do “escriba”, responsável por anotar tudo o que ocorria de relevante durante os ensaios. Importante ressaltar que não era um simples trabalho de anotação, pois envolvia muita atenção e sensibilidade para composição de um material que seria usado pela diretora para pensar o processo e a criação do espetáculo em questão.

Em minhas lembranças afetivas, o escriba, no teatro, é a metáfora de uma pessoa que não vive diretamente a cena, quer dizer, não atua na cena, porque está preocupado em registrar ou documentar 'alguma coisa' que daqui a pouco já vai ser outra ou vai se perder daquela identidade primeira como o rio de Heráclito. Essa 'alguma coisa' a ser documentada era o processo de comunicação entre a diretora e os atores.

No ano de 2010, foram apresentadas duas dissertações no PPGAC-UFRGS relacionadas à obra artística de Lopes. Elizabeth Pinto Medeiros defendeu a dissertação *Os reis vagabundos e as reminiscências no tear de Penélope*, com orientação do Prof. Dr. João Pedro de Alcântara Gil, na qual investiga e analisa a peça *Os Reis Vagabundos* do grupo *Tear*, dirigida por Maria Helena Lopes, em 1982. A pesquisadora analisa críticas, reportagens e imagens da referida peça, assim como memórias de espectadores, e da própria encenadora, relacionadas ao espetáculo.

O pesquisador Newton Pinto da Silva defendeu a dissertação *Palcos da vida: o vídeo como documento do teatro em Porto Alegre nos anos 1980*, com orientação do Prof. Dr. Clóvis Dias Massa. Silva investiga os processos de produção e experimentação teatral, a partir da análise de vídeos de alguns espetáculos importantes na história do teatro gaúcho, entre eles, a peça *Império da Cobiça* (1987), dirigida por Lopes.

No ano de 2021, o ator e diretor teatral Marco Fronchetti concluiu o curso de Especialização em Design Cenográfico da Faculdade de Arquitetura da UFRGS com o trabalho *O aprendizado de um cenógrafo: o processo de criação e as cenografias do Grupo Tear (1982-1987)*. Fronchetti escreve sobre a evolução cenográfica dos três espetáculos que inseriram o *Tear* na cena teatral brasileira: *Os Reis Vagabundos* (1982), *Crônica da Cidade Pequena* (1984) e *Império de Cobiça* (1987). Os três espetáculos analisados têm em comum a cenografia de Fiapo Barth, a iluminação de Luiz Acosta e a música composta e executada ao vivo. A pesquisa destaca o processo de experimentação permanente do *Tear*, que articula a concepção da encenadora, a criação pela improvisação dos atores e as propostas do cenógrafo. Tem destaque a simplicidade cenográfica para valorizar o trabalho de interpretação, assim como a experimentação de diversos materiais, sem a fixação prévia de um conceito para guiar o processo criativo do grupo.

Todos os trabalhos mencionados enfocam o trabalho de Lopes como diretora teatral, o que, dentre outros motivos me levou a destacar na minha pesquisa o seu trabalho docente, ainda que seja inevitável abordar a sua carreira como diretora, pois ambas atividades se mesclam e complementam, o que fica muito evidente tanto nas falas de Lopes, como nas narrativas dos ex-alunos entrevistados.

A leitura dos trabalhos acadêmicos citados foi muito importante para o entendimento de vários aspectos da trajetória de Lopes como diretora teatral, e inspirou questões que permeiam as investigações da tese:

De que formas o trabalho da diretora teatral Maria Helena Lopes se reflete nas suas práticas de sala de aula, junto a professores e artistas em formação?

Do mesmo modo, indago como nos processos de criação e montagem cênicas junto aos atores do *Tear*, seu grupo de teatro, a sua atitude docente se revela?

2.2 A canção das vidas: Micro-história e biografia

Com a propagação da História Cultural, começou a ter destaque a Micro-história, que tem como expoentes referenciais os historiadores italianos Carlo Ginzburg e Giovanni Levi.

É importante ressaltar que a Micro-história não configura propriamente uma corrente ou escola historiográfica, mas é, antes de tudo, uma forma de abordar determinada realidade social, ou construir um objeto historiográfico, a partir da redução na escala de observação, que permite uma apreensão detalhada sobre um assunto.

Trata-se de um campo repleto de possibilidades, que pode estar relacionado a inúmeras disciplinas, na medida em que explora o estudo de práticas sociais diversas ou qualquer aspecto cultural específico, assim como permite a oficialização de discursos de personagens anônimos ou deslegitimados na história tradicional.

A Micro-história tem o aspecto particular como objeto de estudo, portanto, é indutiva, especulativa e possui traços de subjetividade, visto que não pretende definir a fundo o caráter da sociedade, grupo ou classe nos quais o seu objeto se insere, mas busca a compreensão sobre o modo de como este se insere em determinado contexto (VAINFAS, 2002), pois a Micro-história diz respeito ao sujeito

e à multiplicidade de papéis deste na sociedade. O principal objetivo dos micro-historiadores é, de acordo com Pesavento (2000, p. 214), “[...] analisar situações, especificar ações individuais, acontecimentos precisos, redes capilares de relações, mas sem perder de vista a realidade mais global”.

Como historiadora, pesquiso a vida de um indivíduo em função de um problema, de questionamentos sobre o passado que podem ser respondidos com pequenas particularidades descobertas entre falas, silêncios e gestos, que, organizados e comparados, despertam a minha intuição, pois “[...] se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Carlo Ginzburg estabelece um caminho investigativo de análise histórica com base na decifração de sinais e vestígios do passado, que podem contribuir para a compreensão de uma época, evento ou sociedade. Esse caminho, segundo ele, é o paradigma indiciário, que influencia as Ciências Humanas, muito inspirado no modelo da semiótica médica, que diagnostica as doenças cuja observação direta é impossível, com base na observação atenta de sintomas superficiais, muitas vezes desprezados pelos leigos (GINZBURG, 1989).

Ginzburg assinala que, há milênios os humanos caçadores já desenvolviam suas narrativas a partir de indícios e sinais encontrados:

Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Para o autor, os achados casuais e vestígios encontrados no decorrer da pesquisa são indícios, pistas que devem ser investigadas nos mínimos detalhes. O paradigma indiciário é um modo peculiar de fazer história, que une investigação científica e criação narrativa, pois os vestígios são analisados a partir da sensibilidade reflexiva do pesquisador. Cabe ao historiador manter o olhar sempre atento aos indícios que possam surgir no decorrer das investigações, quanto maior a sua bagagem de conhecimentos sobre determinado assunto mais aguçado estará o seu olhar para captar novos sinais que possam apontar novas descobertas.

No caso da pesquisa que origina esta tese, as narrativas pessoais dos entrevistados com relação à experiência que tiveram com Lopes, como professora, são fontes preciosas para o conhecimento de histórias particulares, que não deixam de estar conectadas a uma história mais ampla, seja a nível local, nacional ou internacional. Os detalhes e as especificidades de cada narrativa podem abrir caminhos para descobertas inimagináveis, pois guardamos na memória aquilo que significamos: frases, imagens, vozes, sensações e percepções que dizem muito sobre nós e sobre a nossa identidade junto aos grupos sociais com os quais compartilhamos experiências. A diretora G. Nunes, relembra, assim como a já citada atriz Silveira, a participação de Lopes na peça *As Cartas Marcadas* (1966), e a amizade que existia entre ela e alguns dos seus futuros alunos do CAD:

Antes de entrar no DAD eu era do teatro amador, a Maria Helena também. Nós éramos muito amigas, ela era do nosso grupo intelectual [...] com ela eu tomava chá. Eu lembro que ela fez um espetáculo, com texto do Ivo Bender, *As Cartas Marcadas*, que ela fez no *Encouraçado*, que era uma boate fina, foi feito para lá, na frente do Antigo *Teatro Leopoldina*. Depois esse espetáculo ia entrar em cartaz e ela não podia, eu não lembro porque, daí eu substitui ela. Eu frequentava a casa dela, a gente jogava, eu adorava jogar cartas e ela também, éramos muito amigas (G. NUNES, 2019, p.1).

Apesar da narrativa de G. Nunes repetir várias informações mencionadas por Silveira em citação anterior (p. 68), ela nos contempla com novos detalhes: O fato de Maria Helena Lopes dedicar-se ao teatro amador, e precisar ser substituída no espetáculo *As cartas marcadas*; e o fato dela gostar de jogar cartas com os amigos. Particularidades e minúcias que revelam pouco a pouco um universo multifacetado, que se complexifica, a cada nova descoberta.

A abordagem micro-históriográfica propõe uma análise intensiva das fontes, ou seja, o micro-historiador atenta para os pequenos detalhes e para as contradições que irá descobrir a partir deles. É recorrente as narrativas de diferentes entrevistados versarem sobre um mesmo episódio, com pequenas semelhanças e diferenças que aprofundam o conhecimento sobre o assunto. A fala de G. Nunes caracteriza e localiza a boate *Encouraçado*, trazendo informações que na fala de Silveira não estavam explícitas, por exemplo.

Os indivíduos estão sempre mergulhados nas suas inter-subjetividades, portanto, quando os historiadores consideram várias vozes em diálogo entre si, eles

constróem uma rede polifônica na qual as vozes criam, entre espaços vazios, conexões ou contradições entre si, deslocando constantemente o ponto de vista sobre um assunto. Os entrevistados que tiveram aulas com Lopes a partir de meados dos anos 1960, no início da sua trajetória como professora do CAD, mencionam o vínculo de amizade que existia entre a professora e os alunos. Inclusive, muitos estudantes já eram amigos de Lopes antes da entrada dela no CAD. Certamente, a pouca diferença de idade deve ter contribuído para a proximidade pessoal. Em outro depoimento de Silveira, podemos perceber semelhanças com a última narrativa de G. Nunes (p. 74), embora as duas se refiram a períodos próximos (final de década de 1960), mas não exatamente iguais:

[...] mais do que professora, a Maria Helena foi minha amiga, da gente sair de noite depois do CAD. A gente ia para casa do [Luiz] Damasceno e ficava conversando. A Maria Helena morava onde mora ainda, na rua Santa Cecília, nós [os estudantes/alunos de Lopes] íamos a pé levar a Maria Helena em casa [...] então, foi uma coisa muito próxima. Eu era aluna e amiga, a gente tem uns dez anos de diferença, um pouco menos. Então, a Maria Helena ao mesmo tempo era uma inspiração e uma pessoa com mais experiência, que tinha acesso a qualquer tipo de conversa. Ela estava se separando na época, de um casamento de muitos anos (SILVEIRA, 2019, p.1).

As ambiguidades também enriquecem o trabalho micro-históricográfico, na medida em que questionam verdades absolutas e iluminam detalhes e traços secundários sobre um tema, num entrecruzamento máximo de relações (PESAVENTO, 2000), o que explica a tendência dos micro-historiadores a incorporarem ao seu texto as contradições e limitações da documentação analisada.

Os procedimentos da pesquisa também podem ser questionados pelo próprio pesquisador, que deixa à mostra a sua trajetória metodológica, de acertos e erros, êxitos e fracassos, o que, na história tradicional, costumava se omitir.

Ao considerar as limitações da pesquisa, trazendo ao texto as suas subjetividades, o historiador estabelece um “jogo limpo” com o leitor, que passa a dispor de um aparato mais sólido de conhecimentos para estabelecer uma análise própria sobre o que lê.

A Micro-história não tem a pretensão de resolver todas as questões que a Macro-história se propõe responder (ainda que sem condições de responder), no entanto, ela tende a evitar simplificações, pois é nas diferenças regionais, locais e

individuais que podemos compreender as raízes históricas. O historiador italiano Giovanni Levi considera que analisar um problema histórico envolve escolhas determinantes:

[...] escolher uma escala de observação significa escolher um instrumento analítico que não é neutro, e de que a escala dos fenômenos não está inscrita na realidade. A escala não é um dado preestabelecido, mas resulta de uma escolha estratégica que envolve a própria significação da pesquisa. [...] obter (e fornecer) a visão global de um problema passa necessariamente por simplificações que podem dar origem a verdadeiras ilusões de óptica e a interpretações inconscientemente [...] errôneas (LEVI, 1998, p. 203).

Durante muito tempo os estudos de natureza biográfica, como possibilidade de abordagem micro-histórica, foram vistos como um gênero menor da história, reservados a amadores, mas, nas últimas décadas, começaram a ganhar prestígio entre os historiadores. Nessa perspectiva, as narrativas de vida crescem em importância, frente à descrença em relação aos modelos totalizantes de explicação da história.

As discussões teóricas sobre a biografia histórica são muitas, mas podemos destacar o seu caráter científico e, ao mesmo tempo, ficcional, pois o biógrafo, ao pretender contar uma história real, inevitavelmente se depara com perguntas sem respostas, o que dá margem para uma dimensão ficcional da pesquisa, visto que o real é repleto de elementos justapostos e descontínuos (AVELAR, 2010).

As narrativas dos entrevistados sobre suas experiências relacionadas à figura de Maria Helena Lopes são fragmentos de uma trajetória de vida, ou seja, nunca vamos ter uma versão completa dos fatos ocorridos na vida de um indivíduo, e nem é esse o objetivo da pesquisa, mas isso dá margem para que a nossa curiosidade seja atizada e pode até mesmo nos transportar para uma ficção. Por exemplo, quando lemos que Lopes “[...] estava se separando na época, de um casamento de muitos anos” (SILVEIRA, 2019, p.1), o imaginário dos leitores é estimulado e perguntas podem surgir: Com quem ela era casada? Por quantos anos? Teve filhos? Qual o motivo do rompimento?

Não existe uma individualidade unitária, ou seja, o indivíduo não pode ser enquadrado em um esquema definido, pois as identidades são plurais. Os vários

aspectos de uma vida não são suscetíveis a uma narração linear, não se esgotam numa única representação, na ideia de uma identidade (AVELAR, 2010).

Desse modo, é possível considerar que a biografia aproxima a humanidade dos processos históricos, pois coloca o personagem estudado em uma relação dialética com o seu meio, possibilitando uma forma de escrita da história repleta de subjetividades e afetos, que envolve o próprio biógrafo e suas questões. Ao escrever um texto de caráter biográfico, é comum que o biógrafo seja, de certo modo, “possuído” e acabe numa situação de apaixonamento pelo personagem sobre o qual escreve, integrando-se à vida dele e, familiarizando-se com o universo dele como se fosse seu. Por esse motivo, como historiadora, tento explicitar ao máximo a metodologia de pesquisa, os caminhos percorridos, as dúvidas, as fontes, pois, dessa forma tomo o distanciamento preciso para efetivar a pesquisa; o que possibilita aos leitores distinguirem a narrativa histórica de uma obra ficcional.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu critica o que ele chama de “ilusão biográfica”, ou seja, a pretensão de relatar a vida de um indivíduo de forma unitária, globalizada e ordenada de forma retilínea (BOURDIEU, 1996). Ao considerar que uma vida não é um fim em si mesma e não tem um sentido único, Bourdieu diz que as trajetórias de vida seriam como colocações e deslocamentos no espaço social, portanto a noção de trajetória de Bordieu nega a ideia de que uma vida deva ser compreendida a partir de uma cadeia de acontecimentos “[...] sem outros vínculos que não a associação a um sujeito” (Bourdieu, 1996, p. 189). No capítulo 3 da tese, ao apresentar alguns fatos da trajetória de Lopes, dispostos de forma cronológica, não tenho a pretensão de narrar uma história linear, globalizante e fechada a interpretações, minha intenção é propiciar ao leitor um panorama das transformações processadas na sua vida.

Mesmo que façamos o maior esforço possível para entrar em contato com as mais diversas fontes históricas relacionadas à pessoa biografada, sempre vão faltar informações, pois quanto mais pesquisamos mais descobertas temos e cada descoberta traz consigo um apanhado de perguntas. Vavy Pacheco Borges faz um apontamento muito importante sobre o trabalho do caráter biográfico:

[...] é preciso um grande respeito ao outro, um cuidado para não se querer “consumir” o biografado como um produto, evitando aquilo que ocorre por vezes hoje em dia, nas relações humanas e, especialmente, em algumas relações biográficas. Uma vida não deve

ser encarada como um objeto que vamos expor e vender, sem outras considerações, embora, obviamente, faça parte de nosso trabalho devolver à sociedade o produto de nossas pesquisas (BORGES, 2009, p. 237).

Cabe ao historiador biógrafo não apenas tentar ordenar os fatos da vida do seu personagem, mas pensar as informações descobertas para além do senso comum, contextualizá-las historicamente e tensioná-las, a partir de questionamentos. É preciso ter cuidado para não reduzir a vida do biografado a uma fórmula ou projeto, bem sucedido ou não. Schmidt destaca alguns procedimentos recomendáveis a um trabalho de natureza biográfica:

[...] Respeito pelo personagem biografado – no sentido de compreendê-lo em sua historicidade e não como uma celebridade a ser desnudada – e respeito pelas regras, historicamente construídas, do ofício de historiador: tais me parecem ser os parâmetros mais importantes desta ética particular, aquela do profissional de História que se dedica a perscrutar os caminhos e descaminhos de uma vida (SCHMIDT, 2009, p. 24-25).

Ao escrever um texto biográfico, o historiador deve valorizar as singularidades do seu personagem, sem mitificar ou julgar seus feitos, ou seja, evitar o viés apologético (SCHMIDT, 2000). A tarefa de buscar um distanciamento em relação à personagem pesquisada na tese é desafiadora, visto que sua personalidade é mitificada por muitas pessoas da classe teatral e várias narrativas dos entrevistados carregam em si uma divinização ou crítica àcida à figura de Lopes.

A discussão sobre o caráter científico, e, ao mesmo tempo, ficcional da história, que abordo através da perspectiva de Pesavento, é norteadora da minha investigação. Ricoeur, na obra *Tempo e Narrativa* (1997), traz algumas reflexões sobre o tempo e os cruzamentos existentes entre narrativas historiográficas e ficcionais. Segundo ele, a narrativa histórica herda muitos elementos da narrativa literária, o que não diminui a importância da história, pelo contrário, a valoriza.

Podemos ler um livro de história como um romance. Com isso, entramos no pacto de leitura que institui a relação cúmplice entre a voz narrativa e o leitor implicado. Em virtude desse pacto, o leitor abaixa a guarda. De bom grado suspende sua desconfiança. Confia. Está pronto para conceder ao historiador o direito exorbitante de conhecer as almas (RICOEUR, 1997, p. 323).

Para o autor, a ficção é quase história, assim como a história é quase ficção. A história é quase ficção, visto que coloca diante do leitor, narrativas de acontecimentos que tentam suprir o caráter esquivo do passado; e a narrativa ficcional é quase histórica, pois os acontecimentos irrealis são fatos passados para a voz narrativa dirigida ao leitor (RICOEUR, 1997). Quando lemos uma narrativa como a que segue abaixo, é inevitável não imaginarmos uma cena e acrescentarmos a ela tons, cores e vozes, conforme a interpretação que fazemos da informação absorvida. Sobre um trabalho de direção de Lopes junto ao grupo de teatro *Província*, uma das entrevistadas relata:

Ela [Lopes] era muito profissional, fazia um trabalho absolutamente maravilhoso [...] ela dirigiu um espetáculo para o *Província*, ‘Brecht¹⁶ em câmara’ e eu lembro de estar ensaiando para aquele espetáculo na sala um (do DAD) com Arines Ibias, que fazia o delator do Brecht. Ela [Lopes] dizia: ‘O que é isso? Vocês estão pensando o que para me apresentar uma coisa dessas?’ Fazíamos de novo, eu saía chorando e ela falava: ‘Agora tu desce, lava o rosto, volta e faz de novo’ (G. NUNES, 2019, p. 3).

Ricoeur considera a narrativa como a “guardiã do tempo”, pois, na sua concepção, o tempo pensado só existe quando narrado. A história de uma vida, assim como a de um povo ou instituição, dá-se por uma série de retificações aplicadas a narrativas anteriores. A história sempre tem como ponto de partida a história, ou seja, o indivíduo reconhece-se na história que conta a si mesmo sobre si mesmo, assim como é constituído ao mesmo tempo como leitor e escritor da sua própria vida, através da refiguração que faz de um tecido de histórias narradas, o indivíduo cria a sua identidade narrativa, refigura o tempo (RICOEUR, 1997).

Ricoeur sinaliza as limitações da identidade narrativa, visto o seu caráter instável e passível de falhas. Segundo ele, é possível compor as mais diversas intrigas sobre os mesmos acontecimentos, que podem se transformar, de formas diferentes e até mesmo opostas. Ao analisarmos a última narrativa apresentada, podemos deduzir que Lopes poderia ter uma relação não muito harmoniosa com os atores em questão, visto que eles choravam durante os ensaios, mas também observamos que a entrevistada classifica o trabalho de Lopes como “absolutamente

¹⁶ Bertolt Brecht (1898-1956): destacado dramaturgo poeta e encenador alemão do século XX. Seu teatro épico influenciou profundamente o teatro contemporâneo, tornando-o mundialmente conhecido a partir das apresentações de sua companhia, o *Berliner Ensemble*.

maravilhoso”, ou seja, a mesma narrativa pode suscitar diferentes e até contraditórias conclusões.

Os entrevistados seguidamente se referem a falas “literais” ditas por Lopes, mas, me pergunto se serão essas falas reproduções totalmente fiéis ao que foi dito no passado? Uma palavra a mais ou a menos em uma frase pode mudar toda a nossa impressão sobre algo, pode tornar uma frase mais dura ou mais delicada. Também é preciso considerar a vasta cartela de tons usada para pronunciar qualquer palavra. Ou as intenções impressas nas sonoridades das palavras também não preenchem de sentidos e sentimentos tudo que falamos? Há uma distância que não podemos medir entre a sonoridade de uma frase que emerge na memória daquele que narra uma história e a sonoridade fruto da imaginação daquele que lê a mesma narrativa. Se soubéssemos com exatidão o tom de cada palavra dita, se irônico, amoroso, cruel ou preocupado, por exemplo, teríamos uma leitura mais próxima da “verdade”, mas como nem sempre isso é possível, caminhamos na corda bamba entre a história e a ficção.

Na década de 1970, o historiador francês Paul Veyne já afirmava que a história não é uma ciência por carecer de um método que possa intervir ou prever o real de forma organizada e categórica a fim de estabelecer causas e consequências, mas sim um “romance real”, no qual os historiadores narram os fatos da vida dos homens (VEYNE, 1982).

Para Veyne, a história não é capaz de sustentar leis gerais, que poderiam alçá-la a um conhecimento científico, assim o que ela faz é narrar os fatos de modo compreensível, através da criação de uma trama com recortes, que podem estar isolados e até mesmo fora de ordem cronológica, conforme a escolha pessoal do historiador, que não apreende o passado de forma direta, mas sim através da análise de documentos, que possibilitam a produção de um conhecimento marcado pela subjetividade, lacunar, mas nem por isso menos legítimo, posto que “[...] a ciência não é todo o conhecimento” (VEYNE, 1982, p.120).

O historiador francês Roger Chartier, na sua obra *À Beira da Falésia* (2002), discute “a crise da inteligibilidade histórica” e os caminhos imprecisos percorridos pelos historiadores após a euforia gerada pelo movimento da História Cultural. Para Chartier (2002), a historiografia foi fragmentada com propostas muito diversificadas e, às vezes, contraditórias. Inspirado nas ideias do historiador francês Michel de

Certeau sobre o ofício do historiador, Chartier afirma que é a prática do historiador que define o caráter científico do conhecimento histórico produzido:

[...] Em um texto ao qual se deve sempre retornar, Michel de Certeau formulara essa tensão fundamental da história. Ela é uma prática “científica”, produtora de conhecimentos, mas uma prática cujas modalidades dependem das variações de seus procedimentos técnicos, das restrições que lhe impõem o lugar social e a instituição de saber onde é exercida, ou ainda, das regras que necessariamente comandam sua escritura. O que pode igualmente ser enunciado ao inverso: a história é um discurso que coloca em ação construções, composições, figuras que são aquelas de toda escritura narrativa, logo, também da fábula, mas que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados “científicos”, se entendermos por isso “a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitem “controlar” operações proporcionais à produção de objetos determinados (CHARTIER, 2002, p. 99-100).

Chartier (2002) ressalta que a busca pela verdade é a base do trabalho historiográfico, que deve ser verificado e controlado, visto que o abandono da intenção de verdade estimula as falsificações.

A partir das referências teóricas levantadas sobre o caráter do conhecimento histórico, é possível concluir que o que diferencia os historiadores dos ficcionistas literários é o uso de fontes que legitimam a sistematização elaborada do passado. Ou seja, os historiadores criam uma espécie de ficção controlada por métodos historiográficos e uso de fontes.

Ao organizar e analisar as diversas narrativas sobre o trabalho docente realizado por Lopes, evidencia-se a recorrência de algumas histórias, o que as faz parecer mais verdadeiras que outras. É como se a repetição trouxesse à tona a verdade. No entanto, a mesma história é narrada com detalhes diferentes, que variam conforme a pessoa que produz a narrativa. E se, por um lado, tais detalhes podem ser reflexos de ficções pessoais dos entrevistados, por outro lado, eles são fundamentais para tornar as histórias vivas e interessantes.

Era nossa patota desbravadora [...] Conversas intermináveis pela madrugada a dentro [...] Sim, saíamos da escola [CAD] e vínhamos esmiuçar o que nós era dado no dia, e a Lulu [Maria Luiza Martini] trazia um bolo maravilhoso para o nosso chá [...] Sim, era um encontro quase que diário, mas a Lena ainda não fazia parte [...] Éramos só nós, os alunos de um CAD na [avenida] Venâncio Aires, antes de se transferir lá para o Centro, e como eu morava algumas

quadras da escola, fazíamos a extensão por lá (DAMASCENO, 2020, p.1).

Pelos depoimentos dos alunos da primeira turma de Lopes no CAD, constituída em 1967, podemos constatar que ela já fazia parte do círculo de amizades de alguns e foi agregada, aos poucos, a outros pequenos grupos, que tinham como costume as reuniões informais para debater questões artísticas para além da universidade. A narrativa sobre as reuniões noturnas após as aulas de Lopes é trazida por vários entrevistados, porém, cada um carrega em si um detalhe particular revelador oriundo da sua própria subjetividade. Um entrevistado lembra do bolo, outro do nome da rua da casa de Lopes, outro da sua separação conjugal, e, assim, a memória nos presenteia com imagens, sentimentos e sons que enriquecem e tornam as narrativas únicas.

A historiadora Sabina Loriga destaca a biografia como um gênero importante para agregar aos estudos históricos a dimensão individual que a modernidade excluiu quando concebeu a história como uma disciplina responsável por uma visão global e totalizante dos fatos (LORIGA, 2011). Loriga discorre sobre um processo de desertificação do passado ocorrido quando os historiadores deixaram de destacar as motivações pessoais e o caráter humano nas suas pesquisas com relatos sem sujeitos. Uma história com base na simplificação de grupos sociais: os camponeses, os burgueses, os nobres, o clero, dentre outros.

A autora defende que a dimensão do indivíduo enriquece a história, pois ao propormos um estudo biográfico ampliamos os limites do conhecimento histórico na medida que envolvemos outras disciplinas como a psicologia, a literatura, e no caso da presente pesquisa sobre a trajetória docente de Lopes, o teatro e o seu ensino.

Quando me proponho a escrever sobre o percurso de Lopes, não escrevo sobre qualquer pessoa que representaria todo um grupo, como por exemplo, o das professoras, ou diretoras de teatro. Escrevo sobre alguém com reconhecida trajetória pública e que tem relação com vários grupos sociais, mas que de forma alguma representa a síntese de algum deles. A biografia, portanto, apresenta uma relação complexa com a história, mas através dela podemos conhecer singularidades da pessoa biografada e problematizá-las num contexto histórico específico, pois como Lopes (2019) diz: “A história que eu tenho, ninguém tem”.

2.3 Por uma história das mulheres

Ao organizar alguns pequenos textos dramáticos do material didático de Lopes, doado pela família, encontro três páginas mimeografadas e sem numeração, da peça *A Revolução das Mulheres*, comédia do grego Aristófanes, encenada pela primeira vez em 392 a.C., em Atenas. A peça destaca o envolvimento das mulheres com questões políticas, pois mostra um grupo de mulheres disfarçadas de homens para votar na Assembleia uma medida que concede o governo de Atenas a elas. Ao tomarem o poder, as mulheres abolem a propriedade privada, criam um fundo comum de rendimentos e o Estado passa a alimentar e dar moradia a todos atenienses, entre outras medidas de equidade. No trecho do acervo pessoal de Lopes, a personagem Valentina dirigindo-se aos espectadores fala:

Que ninguém me contradiga antes de conhecer as minhas ideias todas e ouvir as minhas explicações. Para começar, todos terão de entregar os seus bens ao governo, para que todos tenham partes iguais desses bens e vivam deles; não é inevitável que uns sejam ricos e outros miseráveis; que uns possuam terras sem fim e outros não tenham onde cair mortos; que uns tenham a seu serviço uma porção de escravos e outros não sejam sequer donos de si próprios! Instituiremos uma só maneira de viver, igual para todos!

O fato de Lopes ter guardado parte do texto da referida peça revela o seu interesse pelo tema, provavelmente abordado em alguma de suas aulas. *Quem manda na banda* (1981), primeiro espetáculo do grupo *Tear*, dirigido por Lopes e voltado ao público infanto-juvenil, trouxe à cena uma profunda reflexão sobre a diferença na educação de meninos e meninas, sendo que as últimas são prejudicadas quando desestimuladas a realizarem atividades que exijam iniciativa: “À menina, cumpre manter-se dentro dos limites de uma educação que somente lhe permite as brincadeiras “leves” e que não comprometem a imagem da futura mulher: dócil, delicada e prendada”, escreveu Lopes no texto de divulgação do espetáculo.

Historicamente, algumas vozes costumam ser mais ouvidas do que outras, palavras ganham peso de importância conforme a pessoa que as pronuncia ou escreve. Durante séculos, grande parte das mulheres teve sua voz abafada e palavras negadas, assim como os negros, os pobres, os homossexuais e demais excluídos das estruturas de poder. Diversos estudiosos destacam a invisibilidade

imposta às mulheres ao longo da história, como, por exemplo, Michelle Perrot e George Duby (1990, p. 7), que trazem a seguinte provocação:

Escrever a história das mulheres? Durante muito tempo foi uma questão incongruente ou ausente. Voltadas ao silêncio da reprodução materna e doméstica, na sombra da domesticidade que não merece ser quantificada nem narrada, terão mesmo as mulheres uma história?

A historiadora francesa Michelle Perrot (2005) discorre sobre os espaços de silenciamento nos quais as mulheres foram confinadas, e a imposição de papéis e identidades aos quais foram subjugadas, criticando a visão da mulher como um ser dominado e frágil.

É certo afirmar que toda história é herdeira de um determinado contexto político, entretanto, poucas histórias têm uma conexão tão forte com um movimento social de transformação e ação como a história das mulheres, que sempre esteve muito próxima do movimento feminista (TILLY, 1994).

A inclusão das mulheres na historiografia foi um processo lento, que ganhou força somente na segunda metade do século XX. Em 1791, na França, Olympe de Gouge escreveu a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, em resposta à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, ousadia que lhe custou a morte na guilhotina, ocorrida em 1793.

Em 1792, a inglesa Mary Wollstonecraft, publicou o livro *A Vindication of the Rights of Woman*, obra considerada fundadora do feminismo ocidental ao defender direitos iguais às mulheres, acesso à educação e à participação política. No Brasil o livro recebeu o nome de *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, traduzido em 1832 por Nísia Floresta, importante expoente do feminismo brasileiro, autora da obra *Opúsculo Humanitário* (1853), na qual critica a educação recebida pelas meninas nas escolas, voltada a formar mulheres capazes de administrar bem um lar e servir à família.

No contexto nacional, o movimento feminista desenvolveu-se de forma organizada a partir do sufragismo, ou, primeira onda feminista, fenômeno presente em muitos países do Ocidente:

[...] a chamada primeira onda do feminismo aconteceu a partir das últimas décadas do século XIX, quando as mulheres, primeiro na Inglaterra, organizaram-se para lutar por seus direitos, sendo que o

primeiro deles que se popularizou foi o direito ao voto. As sufragetes, como ficaram conhecidas, promoveram grandes manifestações em Londres, foram presas várias vezes, fizeram greves de fome [...] O direito ao voto foi conquistado no Reino Unido em 1918 (PINTO, 2010, p. 15).

Bertha Lutz, bióloga que teve contato com as ideias feministas na Europa e nos Estados Unidos, é uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922), organização que lutou enfaticamente pelo voto da mulher, conquistado somente em 1932, dois anos antes do nascimento de Lopes.

Ao ingressar no CAD como professora universitária e, posteriormente, tornar-se diretora teatral, Lopes transgrediu um padrão de comportamento vigente na época, no qual as mulheres de classe média/alta que trabalhavam fora de casa, em sua maioria, eram professoras primárias:

Tinha uma coisa interessante naquela época [anos 1960], que marcava muito o teatro feito aqui [Porto Alegre], a gente fazia a coisa [teatro] muito por necessidade, não se ganhava dinheiro, ninguém vivia de teatro, porque não existia mercado. Na minha geração todo mundo ia para o magistério (SILVEIRA, 2019, p. 4).

Podemos considerar que lecionar para crianças era uma atividade bem aceita pela sociedade machista e patriarcal da época, visto que tal função era considerada quase como uma extensão da função materna, de cuidar e educar os filhos.

Outra transgressão social marcante de Lopes ocorreu no final da década de 1960, quando ela se separou do marido, algo bastante condenado pela sociedade conservadora do período.

Em 1949, a filósofa francesa Simone de Beauvoir lançou o livro *O segundo sexo*, um marco na história do feminismo, por abordar a condição feminina nas mais diversas esferas: “[...] toda a história das mulheres foi feita pelos homens [...] O próprio feminismo nunca foi um movimento autônomo: foi, em parte, um instrumento nas mãos dos políticos e, em parte, um epifenômeno refletindo um drama social mais profundo” (BEAUVOIR, 1970, p. 151).

Nas décadas de 1960 e 1970, as universidades passaram por um processo de feminização com o aumento do número de mulheres nos bancos universitários. E o campo da história passou a contar com mais historiadoras e pesquisas sobre questões relativas às mulheres. Segundo a historiadora Michelle Perrot (2009), esse fenômeno aconteceu em decorrência de três fatores: o científico, que fez eclodir

uma vasta diversidade de estudos envolvendo sujeitos desconsiderados até então, a exemplo da criança e da mulher, diante da “crise dos grandes paradigmas explicativos”; o sociológico, desde a ampliação do número de mulheres na universidade; e o político, considerando o movimento de libertação feminino.

A história das mulheres passou a ser abordada na historiografia a partir da História Social, que investigava identidades coletivas de diversos grupos sociais excluídos, dentre eles, as mulheres.

O livro *A mulher na sociedade de classes* (1969), da socióloga Heleieth Saffioti, contribuiu com a análise da condição de opressão feminina através da teoria do patriarcado, que aborda temas como o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, denúncias de más condições no trabalho, assédio sexual e outras formas de violência. A mulher era vista como produto das determinações econômicas e sociais do sistema capitalista, tendo pouco destaque a sua dimensão como sujeito histórico, consciente e atuante, por isso a História Social passou a ser criticada ao tratar a mulher como um sujeito universal.

Com a História Cultural, a história das mulheres assumiu novos contornos, pois se pluralizam os objetos de investigação histórica. Nesse bojo, a mulher foi alçada à condição de objeto e sujeito da história. Com novos métodos e abordagens, passou a ser possível uma interdisciplinaridade, que permitiu a compreensão de outros aspectos do feminino e do masculino.

A perspectiva da História Cultural tende a afastar a ideia de determinismo biológico para explicar as relações de desigualdade entre mulheres e homens, fruto de construções socioculturais, ou seja, históricas. Judith Butler (1956), filósofa norte-americana pós-estruturalista, influenciou a historiografia ao alertar para o perigo de constituirmos uma base comum para a opressão feminina.

Vários estudos das últimas décadas têm buscado amenizar a situação de invisibilidade histórica das mulheres, ao levantar informações, questões e reflexões importantes para a legitimação dessa história que reconhece a mulher como agente histórico. A entrevistada Angela Gonzaga, destaca o protagonismo de Lopes como professora universitária e pesquisadora:

Naquele tempo [final dos anos 1970], não te esquece disso, ninguém saía para estudar [no exterior], eram pouquíssimos que saíam. Ela

passou anos na França estudando com o Lecoq¹⁷, que eu não tinha a menor ideia de quem era. Ela falava de teóricos que eu nunca tinha ouvido falar e não tinha *Google* para procurar, daí eu ficava perguntando para os colegas. Eventualmente, alguém me passava um texto e a gente ia em busca. Eu entendi mais o teatro, eu estudei mais o teatro, eu me aprofundei no teatro trabalhando com a Maria Helena [...] com essa necessidade que eu tinha de buscar para poder acompanhar o que ela pretendia (GONZAGA, 2019, p. 6).

É necessária uma apropriação feminina coletiva do passado para analisar e situar o presente, não através de verdades absolutas, que negam as subjetividades, mas de um conhecimento que dialogue com as mais profundas inquietações de um grupo social que vive para além do espaço privado. A contribuição da história das mulheres é reconstruir identidades e organizar as memórias do cotidiano através das histórias individuais e coletivas de mulheres.

Numa entrevista realizada no programa televisivo *Roda Viva*¹⁸, no ano de 1989, temos uma situação especificamente relacionada ao objeto da minha pesquisa, que revela a dificuldade de legitimar a mulher e seu poder no espaço que ocupa. Na referida entrevista, o jornalista Mário Prata perguntou ao diretor de teatro Antunes Filho¹⁹, quem ele considerava o grande diretor de teatro brasileiro do momento. Ao que Antunes Filho (1989) respondeu:

Maria Helena, do sul [Maria Helena Lopes do Rio Grande do Sul]. Eu acho essa aí uma grande diretora de teatro. (...) Eu acho que ela é extraordinária diretora de teatro... Mesmo quando ela erra, ela é extraordinária, sabe?

Não parecendo satisfeito com a resposta, que não mencionava nenhum diretor de teatro homem, o jornalista repetiu a pergunta e sugeriu que seu entrevistado levantasse outros nomes: “Não, vamos para os 80 [referindo-se à década de 1980] vai, fora [EXCLUINDO] Maria Helena...” (PRATA, 1989). Apesar da colocação infeliz e preconceituosa de Prata, como se o nome de uma diretora

¹⁷ Jacques Lecoq (1921-1999), professor de educação física, reeducação corporal e movimento, um dos pedagogos do teatro mais importantes do século XX.

¹⁸ *Roda Viva* é um dos mais tradicionais programas de entrevista da TV brasileira há mais de trinta anos. Trata-se de um espaço para a apresentação de ideias, conceitos e análises sobre temas de interesse da população, sob o ponto de vista de personalidades notórias.

¹⁹ Antunes Filho (1929-2019) é considerado pela crítica e por diversos artistas, como um dos principais diretores de teatro do Brasil.

mulher não tivesse qualquer valor, Antunes Filho (1989) reiterou a sua resposta: “Mas eu gosto muito da Maria Helena, eu sou apaixonado pela obra dela”.

Na condição de mulher, pesquisadora, historiadora, professora e atriz, considero de extrema importância as pesquisas sobre mulheres e sobre o feminino, sobretudo se forem realizadas por mulheres, visto que a autonomia intelectual sobre o assunto e a sua propriedade constituem modos de reaver uma história por tanto tempo negada ao gênero feminino.

Quando as mulheres narram uma história da qual fazem parte, mobiliza-se um coletivo que organiza um pensamento próprio, que narra e interpreta a sua trajetória, que cria a sua identidade social, definida a partir de um processo baseado na diferença, no qual as mulheres produzem e controlam as suas representações. Ao produzirem as próprias identidades, as mulheres rompem com as narrativas hegemônicas, por sua vez, incapazes de alterar as condições em que se encontram na atualidade.

Eu acho que [a Maria Helena] é uma mulher um pouco única da geração dela, dessas mulheres que se fez por si mesma, que se fez a partir da sua criatividade, da sua história, aquele jeito meio bugre dela, tem essa cara meio indígena, desses índios entre Uruguai e Argentina. [...] Mães independentes, a Maria Helena é como uma bruxa matriarcal [risos], vai criando as suas mulheres, que vão se reproduzindo, eu acho isso maravilhoso na personalidade dela, certamente, uma coisa que me atirou muito para perto dela (MALHEIROS, 2020, p. 4-5).

Pesquisar e registrar parte da história do trabalho desenvolvido por Maria Helena Lopes é colaborar para a escrita de uma história que faz justiça a uma mulher importante e influente da cena teatral local, na qual, outras tantas mulheres se destacam. É situar as nossas raízes para o entendimento da nossa constituição como artistas de teatro mulheres; é tornar público algo que é nosso, a história de uma luta que vem de longe, e que não é solitária, embora muitas vezes pareça, por falta de diálogo, intercâmbio e registro de informações. Gonzaga aponta o fato do trabalho de Lopes não ter sido conhecido de forma mais abrangente em outros lugares do país:

[...] essa mulher deveria ter feito uma trajetória mais aberta nessa vida, para poder acontecer o que aconteceu comigo e com outras pessoas. Para acontecer o que aconteceu comigo a partir do contato com ela [Lopes], que é descobrir-se, encantar-se com a vida, encantar-se com o simbolismo, encantar-se com a beleza estética, que nada disso eu sabia (GONZAGA, 2019, p. 5).

Apesar da consideração acima, Gonzaga comenta sobre a série de admiradores do cenário cultural, que Lopes adquiriu quando fez turnê com o grupo *Tear* em São Paulo, como a atriz Marília Pêra e o diretor de teatro Antunes Filho, entre outros:

Eu lembro que nós fomos no Festival de Mulheres da Ruth Escobar e o fulano se apaixonou pela Maria Helena, e ela achou ele um chato, o cara podia ter aberto muitas portas para nós, ele procurou ela incessantemente, mas ela não quis atender, então a gente perdeu a oportunidade de ocupar um espaço, porque ela é assim. Eu vi muitas oportunidades passarem pela nossa porta [...] Foram tantos convites maravilhosos, mas ela não queria que buscasse patrocínio da empresa tal, porque ela dizia que não valia. Ela emperrava tanto a parte de produção do espetáculo, e quem trabalhou com produção com ela sabe disse, quase morreu com ela. As pessoas corriam atrás dela, mas ela não abria espaço. Tinham pessoas que se ofereciam para seguir a Lena, para vir para Porto Alegre, num movimento inverso Rio-São Paulo (GONZAGA, 2019, p.10).

O festival mencionado foi o primeiro *Festival Nacional de Mulheres nas Artes* (1982), organizado pela atriz e produtora cultural Ruth Escobar, o evento reuniu cerca de 10 mil participantes e marcou história ao reunir importantes artistas mulheres de todo Brasil. A dramaturga Renata Pallotini (1931-2021), uma das coordenadoras da comissão de Literatura e Teatro do festival, concluiu em texto do jornal *Estado de São Paulo*: “O processo de fazer este festival pode ser para nós, artistas, até mais válido do que o acontecimento propriamente dito. Nossos encontros têm sido um reconhecimento mútuo de nossas próprias formas e trabalhos” (AMARANTE, 1982, p. 40). O excerto narrativo de Gonzaga demonstra a forte convicção de Lopes sobre o que queria fazer e com quem gostaria de trabalhar, indo contra uma lógica de mercado na qual poderia facilmente se encaixar para promover de forma mais ampla o trabalho do *Tear*. Um dos fatores que levou Lopes a dispensar vários convites profissionais foi o tempo limitado para a criação artística:

Eu fico muito amedrontada quando as pessoas me convidam para fazer um trabalho e me dizem: ‘Você tem três meses, dois meses’. Dois meses eu estarreço, eu não aceito, por princípio. Eu não sei o que fazer em dois meses. Dois meses é o trabalho de preparação do ator [...] O que está cada vez mais sendo cobrado, pedido, imposto, é o produto feito num tempo rápido para que se produza mais. E qual o significado de competência dentro disso? (LOPES, 2000, p. 76-77).

Esse posicionamento de Lopes, por vezes taxativo, assim como afastava oportunidades, despertava um interesse ainda maior de algumas pessoas pelo seu trabalho. O fato de artistas do centro do país desejarem trabalhar com Lopes em Porto Alegre, reflete o quanto o seu modo de fazer teatro era diferenciado e marcado por escolhas muito pessoais:

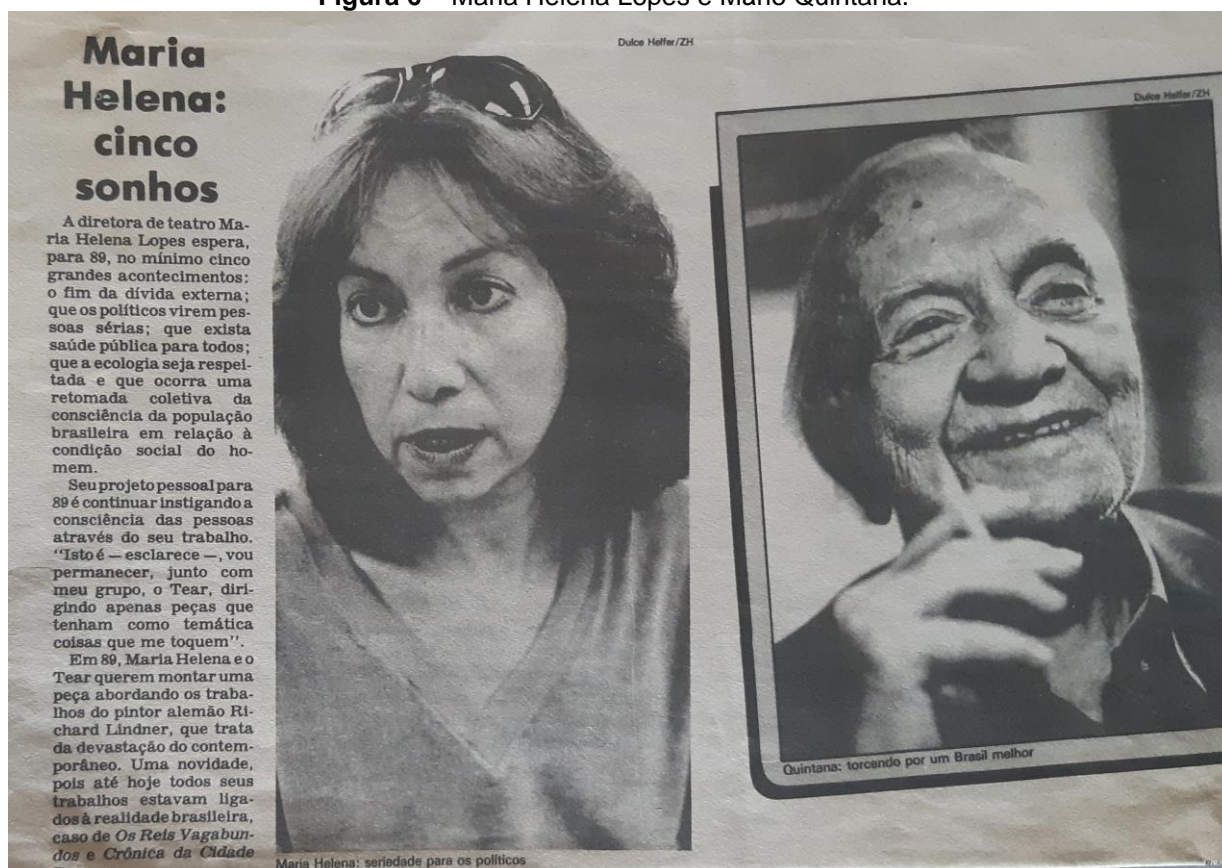
Sempre fiz teatro de forma apaixonada e sempre me dei ao luxo de fazer o teatro que eu quis fazer. É um tanto paradoxal, já que só pude fazer isso porque tive meu trabalho na universidade, que garantia a minha subsistência. Consegui aproveitar o tempo que tinha livre para poder fazer aquilo que realmente queria fazer. Pude conservar o encantamento porque não abri mão do meu sonho, do meu desejo, da minha vontade de dizer o que eu queria dizer, com as pessoas que queriam dizer junto comigo (LOPES, 2006, p. 136).

A colocação de Lopes referente à sua estabilidade econômica, propiciada pelo trabalho como professora na universidade, nos faz refletir sobre uma realidade cada vez mais presente no país, na qual muitos artistas acabam abrindo mão dos seus desejos com relação à criação artística, em função das condições financeiras precárias que os submetem às exigências do mercado. Nesse sentido, a posição de Lopes como professora de universidade pública favoreceu a sua criação artística independente, assim como permitiu a continuidade dos seus estudos no Brasil e no exterior, além de ter ampliado a sua rede de contatos com outros artistas, inclusive com os membros do grupo *Tear*, na maioria alunos do DAD.

Podemos afirmar que as duas carreiras de Lopes, a artística e a docente, foram impulsionadas e beneficiadas uma pela outra. A posição de Lopes, como professora universitária e diretora teatral, torna-a uma figura de destaque em Porto Alegre, não apenas no meio artístico. Várias reportagens de jornais ao longo da sua trajetória revelam o reconhecimento social que ela adquiriu como mulher artista, diretora de teatro. No jornal *Zero Hora* do dia 31 de dezembro de 1988, há uma sessão de destaque com algumas celebridades da cidade e os seus sonhos para o ano de 1989. Lopes, que figura na página ao lado do poeta Mário Quintana (1906-1994), respondeu que esperava no mínimo cinco acontecimentos para o ano que estava para iniciar: o fim da dívida externa, mais seriedade dos políticos, saúde pública para todos, ecologia respeitada e uma retomada coletiva da consciência brasileira em relação à condição social do homem. Pessoalmente, ela desejava instigar a consciência das pessoas através de peças com temáticas sociais que a

tocavam (HELPER, 1988). Mais de três décadas passaram e os desejos de Lopes continuam pertinentes em um país que vive um dos piores governos da sua história, marcado pela ignorância, genocídio, corrupção, crise econômica e desvalorização da saúde e da educação.

Figura 6 – Maria Helena Lopes e Mário Quintana.



Recorte do jornal Zero Hora, 31 de dezembro de 1988.

Lopes é uma mulher com opinião e posicionamento críticos, não só manifestados através das suas criações cênicas, mas também do seu discurso pessoal em defesa dos artistas e de condições de trabalho dignas. Logo no início da carreira como diretora, em uma entrevista para o Sindicato dos Metalúrgicos, ao ser questionada sobre o que era ser diretor, ela respondeu: “Ser diretor é ser trabalhador. E conhecer não só as possibilidades de um texto, de um autor, mas tudo que se relaciona com a carpintaria teatral” (LOPES, 1967). Sobre ser fácil ou não fazer teatro em Porto Alegre, ela respondeu em tom humorado: “Fazer teatro em Porto Alegre seria um teatro adequado aquela seção de uma revista nossa: O impossível acontece” (LOPES, 1967).

Em 1968, temos um recorte do *Jornal do Brasil* que mostra Lopes junto a um grupo de alunos do CAD no Rio de Janeiro, formando uma comissão que criticava o SNT (Serviço Nacional de Teatro) “[...] pelo desamparo financeiro e artístico a que relega os iniciantes na profissão” (ESTUDANTES..., 1968, p. 10)²⁰.

Em entrevista para um jornal da capital gaúcha, após o retorno de uma de suas viagens a Europa, Lopes avaliou:

Pude verificar que aqui no Brasil não estamos tão longe das realizações e experiências que fazem na Europa. Nós também fazemos coisas muito boas, mas é necessário que percamos a mania de imitar os europeus. No momento em que tivermos mais autoconfiança, a coisa vai andar melhor (LOPES in PRESSER, 1973, p. 48).

No ano de 1987, ela declarou no jornal *Folha da Tarde*: “Eles [poder público ou iniciativa privada] preferem investir em espetáculos de público certo, que vêm de fora com atores globais” (LOPES in MENEZES, 1987, p.14). Em matéria do jornal *Zero Hora* do mesmo ano, Lopes sublinhou a importância do apoio oficial para o teatro: “É necessário que ele [Pedro Simon, governador do estado do RS na época] olhe a cultura, porque muita coisa vem sendo feita por aqui sem que encontre eco, num eterno recomeço” (LOPES in GRUPO..., 1987, p. 4). A diretora relatou as necessidades do teatro gaúcho, como a manutenção das salas de teatro existentes e um maior investimento para os grupos trabalharem em espaços adequados, pois “[...] o que se verifica é que os grupos estão confinados cada um no seu canto” (LOPES in GRUPO..., 1987, p. 4). A artista ainda sugeriu a criação de uma Secretaria de Cultura ou Fundação Cultural para contemplar os interesses dos artistas locais:

Não há, apesar de todos os obstáculos, que são tantos, desculpas para esmorecer, mesmo porque esse parece ser um bom momento para o teatro gaúcho, embora a fundura em que está o Brasil. É preciso dar atendimento à área da Cultura, que está marginalizada, e à Educação, que se encontra abandonada. Um povo mais preparado tem condições de fazer uma avaliação de si mesmo (LOPES in GRUPO..., 1987, p. 4).

²⁰ Alguns recortes de jornais, pertencentes ao acervo pessoal de Lopes, não possuem identificação de autoria da reportagem. Conforme a ABNT, indico a referência destacando a primeira palavra do título das referidas reportagens. No caso da ausência de paginação, coloco a indicação de não paginado (n.p).

Quando Lopes menciona “a fundura em que está o Brasil”, podemos constatar que ela faz referência à situação do país após vinte e um anos de ditadura civil-militar (1964-1985). Em 1987, o Governo Sarney (1985-1990) lançava o *Plano Bresser*, uma tentativa de conter a inflação no país, assim como a nova Constituição Brasileira, aprovada em 1988, estava em fase de elaboração.

Ao escrever sobre a história das mulheres, nos dias de hoje, é necessário, ainda, afirmar e reafirmar o óbvio: mulheres são atravessadas de historicidade; mulheres fazem e escrevem história; mulheres têm direito à visibilidade, a espaços de fala e de ação, e a direitos iguais. Mulheres devem ser historicizadas, desconstruídas e construídas, pois, quando falamos de mulheres não estamos falando de um conjunto homogêneo e coeso, ou seja, é preciso pensar as mulheres na sua complexidade e diversidade de classe, geração, etnia, religião, dentre outros aspectos.

Um dos grandes desafios da história das mulheres é romper com a visão de que os temas e objetos de estudo que a envolvem possuem caráter “secundário”, perspectiva esta atrelada a um modo dominante de produção do pensamento científico centrado no conceito universal de homem, a despeito da suposta “neutralidade científica” que professa.

O poder tem uma relação estreita com o saber e com o domínio da palavra; e, como bem avaliou Margareth Rago (2000), o movimento feminista evidencia que “[...] os padrões de normatividade científica mostram-se impregnados por valores masculinos, raramente filóginos”.

Os estudos feministas e da história das mulheres são considerados determinantes para desestabilizar a forma hegemônica de pesquisar e produzir conhecimento científico. A história das mulheres acompanha os estudos feministas e incorpora muito das suas reflexões, pois a pesquisa histórica feminista é permeada por um posicionamento político definido, que permite outro olhar sobre as fontes históricas e possibilita uma nova forma de desenvolver narrativas, na qual a humanidade não é mais regida pela visão masculina, ou seja, possibilita a:

[...] construção de uma nova memória social, de um novo sujeito feminino, político, filosófico, artístico, que não é mais o ‘outro’, nem é o ‘diferente’, mas que esboça um espaço exterior, um espaço de movimento e criatividade (NAVARRO, 2014, p. 7).

Entretanto, cabe considerar que a história das mulheres ainda está por romper a lógica masculina da narrativa histórica, na qual a ação político-social das mulheres é reduzida e a posição de centralidade do masculino como sinônimo de humano e de sujeito se mantém. As mulheres continuam isoladas em campos específicos, como o “outro”, o “diferente”, numa espécie de inclusão diferenciada e desigual dentro do discurso historiográfico (MUNIZ, 2015).

Ao ser questionada sobre algum fato de preconceito ocorrido devido à condição feminina durante a sua trajetória profissional, Lopes diz não lembrar, mas certamente viveu situações constrangedoras, considerando que o machismo é algo que assola a sociedade de modo geral até os dias de hoje. Na própria Escola Lecoq, cursada por Lopes no final dos anos 1970, a entrevistada Malheiros destaca a misoginia existente:

[...] o Lecoq sempre foi um senhor muito tremendo, ele era terrível. Um francês capa alta e mal humorado [...] eu tenho uma admiração enorme por ele, as classes dele eram brilhantes, mas ele era super misógino, não olhava para as mulheres, não interessava, tinha um olhar para o masculino muito mais próximo (MALHEIROS, 2020, p. 5).

Quando pergunto a Lopes sobre alguma experiência negativa dentro da sala de aula, ela relata um episódio ocorrido no ano de 1983, no qual sofreu agressão física, verbal e moral de um aluno, durante o momento de avaliação coletiva final do semestre. Segundo Lopes, era um aluno com um comportamento estranho e agressivo, inclusive com colegas.

Durante muito tempo a docente teve receio de sofrer nova agressão por parte do referido aluno, sobre o qual não recaiu qualquer tipo de punição ou atitude oficial por parte da universidade, o que denota a tolerância à violência contra mulheres, ainda hoje presente na nossa sociedade. A entrevistada Coelho (2022), professora do DAD no período em que Lopes foi agredida, conta que um grupo de colegas professores tentou tomar alguma atitude diante da situação, mas sem sucesso.

No ano de 2018, Lopes foi agraciada com o Prêmio *Eva Sopher*, promovido pela Fundação Theatro São Pedro. O prêmio é destinado a pessoas ou organizações que colaboram significativamente para a promoção da cultura em diferentes segmentos. Apesar do nome do prêmio ser em homenagem à antiga e ilustre administradora do teatro, Eva Sopher (1923-2018), a edição de 2018 contou

com apenas uma mulher dentre as sete pessoas que receberam troféus: Maria Helena Lopes.

Escrever a história das mulheres é um ato político, na medida em que exige pensar a história visando a transformação do tempo presente. É tempo de organizar as palavras e os discursos, seja nos palcos, nos livros ou nas ruas, de modo que fique expresso que as mulheres estiveram, durante muito tempo, afastadas dos lugares de privilégio dentro da sociedade.

É preciso registrar o que deixou de ser registrado, quebrar o silêncio sobre as mulheres do passado, e lutar por espaço de igualdade de fala e escuta no presente, para que as gerações futuras se reconheçam numa história com bases mais reais, e equânimes. É tempo de registrar a história de Maria Helena Lopes e de muitas outras mulheres com trajetórias importantes e fundamentais para o desenvolvimento de tantas áreas da sociedade. Que possamos, ainda nos bancos escolares, aprender que, assim como os homens, as mulheres fazem a história e são feitas da história.

Figura 7 - Cerimônia de entrega do Prêmio Eva Sopher/ 2018. Maria Helena Lopes entre os outros vencedores: Luciano Alabarse, Carlos Jorge Appel, Gilberto Schwartzmann e representantes da Câmara Rio-Grandense do Livro, PUCRS e Sesc/RS.



Foto: Adriana Marchiori.

2.4 Mulheres que inspiram

Maria Helena Lopes inspirou muitas mulheres durante a sua trajetória profissional, inclusive alunas. Em uma ficha de autoavaliação da disciplina de Expressão Corporal, escrita no ano de 1973, uma aluna comentou que Lopes deveria ser psicóloga por conhecer a alma humana e aconselhar bem as pessoas. A estudante destacou o seu processo de desinibição, ocorrido nas aulas da docente, para expressar de forma sensível o que a sociedade patriarcal reprime:

“[...] para que possamos expressar-nos livremente, precisamos libertar-nos de qualquer complexo inibidor, que nos prenda aos preconceitos criados pela sociedade. A mulher, principalmente, precisa dar um grito de independência e libertar-se dos grilhões que a prendem ao homem e a sociedade, primeiro o pai, depois o marido, caindo assim num círculo vicioso” (A. M)²¹.

Podemos considerar que as aulas de Expressão Corporal ministradas por Lopes colaboravam para um movimento de libertação da mulher, mesmo que esse não fosse o foco da disciplina, que era voltada a alunos de todos os gêneros. Porém, diante do momento histórico de independência feminina dos anos 1960/1970, esse tipo de trabalho encorajou a transformação histórica tão necessária. Nas fichas de autoavaliação de outras alunas da mesma disciplina encontramos relatos sobre o impacto do trabalho de Lopes na sensibilidade e autoestima feminina:

É interessante a diferença existente entre as formas de trabalho. Quando em forma individual, como a descoberta de coisas nossas, experimentei a emoção de me conhecer e gostar de mim, de certa forma me valorizei [...] Te sinto ilimitada - e isto me faz dar tudo que tenho quando executo um tema; te sinto calma - e absorvo esta calma fazendo-a penetrar em todo meu corpo; te sinto mistério - e me entrego a descobrir tudo que me cerca (N.A.S).

Lopes é influenciada por vários profissionais da dança e do teatro ao longo da sua trajetória, mulheres e homens, no entanto, escolho compartilhar neste subcapítulo um pouco da história de algumas mulheres importantes na sua formação. Enfoco as trajetórias femininas, destacadas em relação às masculinas, pois os mestres que influenciaram Lopes são amplamente reconhecidos no meio

²¹ Para manter em sigilo a identidade dos autores das fichas de autoavaliação, uso apenas as iniciais dos seus nomes.

artístico, enquanto as mestras, em sua maioria, não gozam dessa popularidade, mesmo entre especialistas das Artes Cênicas. Algumas, inclusive, devido aos escassos registros históricos sobre suas vidas e obras, são nomes praticamente desconhecidos na atualidade.

Acredito ser importante registrar, de forma destacada, a importância histórica de cada uma dessas mulheres dentro da sua área de atuação, seja a dança ou o teatro. Sobre os mestres, discorro mais adiante, e com o devido reconhecimento, mas começo por apresentar os referenciais femininos, na tentativa de evidenciar os aspectos importantes do percurso de cada uma das mulheres artistas que marcaram a formação de Lopes, especialmente no início da sua trajetória.

Lia Bastian Meyer

Uma das primeiras referências importantes para o início profissional da carreira de Lopes como artista foi a bailarina Lya Bastian Meyer (1911-2005), considerada a primeira bailarina clássica do Rio Grande do Sul, além de fundadora da primeira escola de balé do estado que se tem notícia, e responsável pela introdução da ginástica rítmica e artística na Escola Superior de Educação Física da UFRGS.

Figura 8 : Lya Bastian Meyer



Acervo Centro Municipal de Dança/PMPA.

É na escola Oficial de Dança de Meyer, em Porto Alegre, que Lopes desenvolveu uma sólida formação como bailarina, professora e coreógrafa.

Apesar da sua importância histórica, encontramos escassas informações sobre Meyer, que com apenas dezessete anos, viajou à Europa para estudar balé clássico com a russa Eugénie Eduardowa, então primeira bailarina do Marien-Theater de São Petersburgo. Anos mais tarde, estudou com Rita Pokst, da ópera de Wiesbaden (Alemanha), e com Tatiana Gowski, coreógrafa russa residente em Berlim. Na década de 1930, buscou na Alemanha novos ensinamentos com Mary Wigman²², uma das precursoras do balé moderno. Na Meister-Stätten für Tanz, estudou com críticos de arte e diretores de ópera. Meyer apresentou em Berlim, no ano de 1938, alguns solos de sua autoria: *Torero*, *Dança Ritual del Fuego* e *Batuque*, este última com música de Radamés Gnattali (1906-1988), arranjador, compositor e pianista brasileiro (MACHADO, 2012).

Meyer trouxe ao Brasil a técnica do balé russo, elaborou coreografias próprias e realizou apresentações no país e no exterior. Num período de muito preconceito em relação à dança, pois as mulheres que mostravam as pernas em apresentações públicas não eram consideradas dignas de respeito, Meyer alcançou grande sucesso de público e crítica com os seus espetáculos.

No ano de 1931, fundou a *Escola de Bailados Clássicos*, primeira formação em balé do Rio Grande do Sul (MACHADO, 2012). Na década de 1940, Meyer fundou e dirigiu a *Escola Oficial de Dança do Theatro São Pedro*, que funcionou até 1958, com um curso de formação profissional de três anos de duração, do qual egressa Maria Helena Lopes e uma geração de dançarinas destacadas na cidade, como Salma Chemale e Lenita Ruschel Pereira, fundadoras de importantes escolas de balé em atividade.

Lya é filha de Oscar Meyer, rico comerciante que morava com a família na grande chácara da Pedra Redonda, em Porto Alegre, localizada nas margens do Guaíba, conhecida como *Vila Clotilde* (em homenagem à mãe de Lya). No jardim da chácara, denominado *Bosque Encantado*, Meyer dança e ensaia os espetáculos apresentados no Theatro São Pedro, junto a alunas e colegas bailarinas (MACHADO, 2012).

²² A alemã Mary Wigman (1886-1973) é uma das mais destacadas figuras da história da dança moderna. Uma das coreógrafas fundadoras da dança expressionista e da dança terapia.

Sobre a sua formação na *Escola Oficial de Dança*, Lopes relata:

[...] quando tu entravas para a *Escola Oficial*, era porque tu estavas preparada para fazer o curso todo [...] nessa escola eu conheci pessoas de teatro, pois a gente recebia grupos de fora. Por exemplo, vinha a ópera de Buenos Aires e nós fazíamos o corpo de baile. Se tivesse algum espetáculo que precisasse de alguma coisa de dança, nós éramos requisitados, aí comecei a conhecer pessoas de teatro, e eu conheci a Maria de Lourdes Anagnostopoulos, que tinha um grupo de teatro, e que se interessava na disciplina que eu fiz, que era de Expressão Corporal (LOPES, 2017, p.1).

Lopes (2018) comenta que Meyer proporcionava às alunas uma formação variada, que ultrapassava o clássico, pois fazia com que as alunas tomassem conhecimento de diferentes espetáculos e referências artísticas, como o expressionismo alemão, por exemplo. É através da escola de Meyer que Lopes começou de fato a circular no meio artístico, a assistir espetáculos e a estabelecer contatos com profissionais das artes.

Lígia Callage

Outra referência feminina importante, citada por Lopes, foi Lígia de Oliveira Callage, que a estimulou a trabalhar com a disciplina de *Expressão Corporal* voltada a atores e bailarinos. O nome de Callage não foi encontrado em livros ou trabalhos acadêmicos, mas através de depoimentos informais de pessoas que viveram as décadas de 1960 e 1970 em Porto Alegre, sabemos que ela possuía um estúdio que levava o seu nome, no qual ministrava aulas de Expressão Corporal. Além disso, o nome de Callage foi encontrado em uma matéria jornalística antiga e no programa de um espetáculo de dança dirigido por Lya Bastian Meyer, apresentado no Theatro São Pedro em 1953, um indício de que Lopes pode ter conhecido Callage na escola de Meyer.

A coluna *Feminina* do jornal *Correio do Povo*, do dia 3 de outubro de 1971, menciona Callage e Lopes como as “melhores” no trabalho com expressão corporal na cidade. Lopes, na referida matéria, comentou que a expressão corporal “[...] se define por si”, enquanto Callage explicou: “Qualquer definição limita, fecha. Em expressão corporal não há limites. Há sempre possibilidades. Tudo é possível” (CALLAGE in MORGANTI, 1971, p. 32).

O jornal ainda traz informações sobre o trabalho de Callage na preparação de elencos de teatro e cita um em específico no qual ela teve que preparar os atores para dançar em um curto período. Ela resumiu a experiência: “Desenvolvi técnicas pessoais, partindo da ginástica para chegar à dança. O caminho que encontrei para abreviar o tempo foi a dança. A dança para mim é gratificante, porque fornece a alegria. Tu te encontras com esta alegria que está tão perdida” (CALLAGE in MORGANTI, 1971, p. 32).

Figura 9: Maria Helena Lopes e Lígia Callage.



Recorte jornal *Correio do Povo*, 3 de outubro de 1971. Acervo Maria Helena Lopes.

Callage foi a primeira brasileira a cursar a Escola Lecoq, no ano de 1966. Muito provavelmente foi através de Callage que Lopes ouviu falar pela primeira vez da escola francesa que cursaria no final dos anos 1970.

Maria de Lourdes Anagnostopoulos

Lopes menciona nas entrevistas que a atriz, diretora e produtora teatral Maria de Lourdes Anagnostopoulos (1932-2009) foi quem abriu as portas para ela adentrar no meio teatral porto-alegrense. Apesar da importância histórica de Anagnostopoulos para o teatro gaúcho, são escassas as informações sobre a sua trajetória artística em livros ou publicações. Através do contato com o *marchand* Renato Rosa, que trabalhou com Anagnostopoulos no grupo *Teatro Livre*, sobre o qual discorro mais adiante, e da filha dela, Daphne Anagnostopoulos, pude conhecer e organizar algumas informações a fim de registro.

Figura 10 - Maria de Lourdes Anagnostopoulos.



Acervo Daphne Anagnostopoulos.

Foi na *Fundação Brasileira de Teatro*, no Rio de Janeiro, uma escola de formação em artes cênicas, fundada pela atriz Dulcina de Moraes, que Maria de

Lourdes deu os primeiros passos em direção à profissionalização artística, no ano de 1956.

Em Porto Alegre, Anagnostopoulos realizou o curso de formação de atores, de nível médio, do CAD, sendo egressa da primeira turma de estudantes formados, no ano de 1960. Graduada em Letras, com habilitação em línguas neo-latinas pela PUCRS²³, ela exerceu o ofício de professora na *Escola Estadual Normal Primeiro de Maio*, localizada no bairro Navegantes em Porto Alegre, dentre outras instituições.

Lopes e outros artistas do período citam Anagnostopoulos como uma grande referência de atriz trágica, que além de dirigir espetáculos teatrais também era produtora e agitadora cultural da cidade, destacando-se como uma das fundadoras da Associação de Atores formados pelo CAD, do *Teatro Universitário*, do grupo *Os estrábicos*, do *Teatro Popular Gaúcho* e do *Teatro Livre*. Como estudante de teatro atuou em peças de Gil Vicente, Goethe, Sófocles, Martins Pena e Maria Clara Machado. Organizou e participou de vários festivais de poesia e como atriz profissional atuou em espetáculos²⁴, como: *A terra devorada*, *O telescópio*, *Electra*, *Os alcatruzes*, *A farsa de Inês Pereira*, *As Criadas*, *Mary Stuart*, entre outros.

No programa da peça *Auto da Lusitânia* (1965), com direção, adaptação de dramaturgia e atuação de Anagnostopoulos, há citação da experiência dela como atriz e diretora de programas de televisão, embora não sejam mencionados exemplos. Sobre ela, Lopes comenta: “[...] uma mulher extraordinária que tinha um grupo de teatro voltado também para as questões sociais e políticas” (LOPES, 2008, p. 3).

Anagnostopoulos convidou Lopes para realizar um trabalho de expressão corporal com o elenco do *Auto da Lusitânia*, um indício do seu espírito de inovação, já que o teatro da época era muito calcado no texto. Nesse mesmo espetáculo foram utilizados *slides* em cena, um recurso sofisticado para o período. Além de Lopes ter preparado corporalmente os atores, ela estreou como atriz em um papel pequeno, no qual interpretou a personagem Brígida Vaz.

²³ PUCRS é a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, instituição de ensino superior privada e católica brasileira, com campus localizado em Porto Alegre.

²⁴ Não foi possível localizar as datas dos espetáculos mencionados por falta de registros históricos sobre a história do teatro local.

Segundo Lopes, a sua estreia nos palcos deu-se através de uma substituição de última hora. Importante destacar que o espetáculo teve como assistente de direção, Ivo Bender, importante diretor e dramaturgo gaúcho.

Patrícia Stokoe

A entrevistada G.Nunes (2019) lembra que o trabalho desenvolvido por Lopes na disciplina de *Expressão Corporal* no final dos anos 1960 foi muito influenciado pela bailarina argentina e psicomotricista Patrícia Stokoe (1919-1996). Tal influência, segundo G. Nunes, revelava-se em alguns aspectos pedagógicos, como o trabalho inicial das aulas de Lopes, voltado para uma reeducação postural, no qual exercícios de equilíbrio, peso ou leveza eram explorados para despertar o movimento sensível e expressivo, incentivando nos alunos “[...] uma resposta pelo movimento e não a tradução de uma ideia pelo movimento” (G. NUNES, 2019, p. 4). Na etapa mais avançada da disciplina, a expressividade corporal tornava-se um instrumento de linguagem dramática. G. Nunes comenta que nas férias de inverno, Lopes e alguns estudantes interessados viajavam a Buenos Aires para fazer os cursos ministrados por Stokoe:

Era um curso muito interessante, porque era um curso de formação da expressividade e ela [Stokoe] tinha um grupo de músicos e era aquela história: como a música faz mover o meu corpo e como o meu corpo direciona a música. Porque eles tocavam seguindo o nosso movimento, era um trabalho muito interessante, nós fazíamos [movimentos] seguindo a música e, eventualmente, os músicos seguiam os nossos movimentos (G. NUNES, p.1, 2019).

Quando acessei as atas de reuniões de professores do CAD dos anos de 1960, no Arquivo Histórico do Instituto de Artes da UFRGS, na ocasião da minha pesquisa de mestrado, encontrei mais de um registro de solicitação de Lopes para ter o acompanhamento de um músico nas suas aulas de *Expressão Corporal*. Nenhum entrevistado lembra ter realizado aulas com música ao vivo, mas é certo que esse era um desejo de Lopes, talvez inspirada pelo trabalho da colega argentina.

Stokoe promoveu vários cursos voltados à formação de professores, e é uma influência fundamental para Lopes, portanto, acredito ser importante destacar alguns pontos do trabalho desenvolvido por ela. Stokoe nasceu em Buenos Aires, no ano

de 1919, mas durante considerável período morou com a família na Inglaterra, onde ingressou na *Royal Academy of Dance* e ampliou os seus estudos de sapateado americano, dança moderna e acrobacia.

As principais referências de Stokoe sobre dinâmica corporal são Rudolf Von Laban²⁵ e Moshe Feldenkrais²⁶ (1904-1984). Três princípios fundamentais de Laban caracterizam o trabalho de Stokoe (1993): a dança livre como forma de cada indivíduo encontrar a sua própria identidade, a dança acessível a todas as pessoas interessadas e a dança como parte do currículo escolar. A partir do trabalho de Laban um novo olhar é lançado para a teoria e a prática da dança, que até hoje influencia a dança contemporânea.

Figura 11 – Patrícia Stokoe.



Foto: Estúdio Kalmar Stokoe.

²⁵ O dançarino e coreógrafo húngaro Rudolf Von Laban (1879-1958) é considerado um dos mais relevantes teóricos da dança do século XX.

²⁶ Moshe Feldenkrais (1904-1984), professor de jiu-jitsu ucraniano-israelense que aperfeiçoou técnicas de artes marciais para um trabalho de desenvolvimento do método de sensibilização cinestésica e de consciência do movimento para alcançar o estado de “estar presente” ou “estar desperto”. O referido estado é atingido através do desenvolvimento da sensação, do sentimento, do pensamento e do movimento. A cinestesia é considerada um sexto sentido, a consciência interior do movimento, de ritmo, direção, tonicidade e peso, que nos mostra que jamais é possível repetir um gesto de forma idêntica, sendo assim, o gesto é sempre criação.

Em 1968, Stokoe criou em Buenos Aires um estúdio de dança e, posteriormente, fundou a primeira Escola Argentina de Expressão Corporal-Dança, na qual desenvolveu uma metodologia própria que visava, para além de democratizar a dança, incentivar a busca dos alunos pela identidade, autoconsciência do processo de criação, jogo, sensibilização, criatividade e comunicação.

Para Stokoe (1993), todos podem dançar, não apenas os bailarinos, pois através da dança os indivíduos expressam características e poéticas individuais. Um dos traços marcantes da metodologia de Stokoe é a ausência de um modelo transmitido pelo professor aos alunos, pois estes devem descobrir, através de buscas pessoais, os seus próprios vocabulários corporais, característica bastante presente na metodologia de ensino de Lopes.

Outro ponto da pedagogia de Stokoe (1993) é o desenvolvimento da sensopercepção, técnica base para escutar e conhecer o próprio corpo. A autoconsciência corporal é o cerne para o desenvolvimento da capacidade de criar imagens e metáforas através do corpo. A partir dos estudos de Stokoe, podemos dizer que a expressão corporal, quando desenvolvida de forma profunda, amplia a relação que cada sujeito tem consigo e com o outro. Uma fala do entrevistado Lulkin confirma a forte influência que Lopes teve de profissionais latino-americanos da área da expressão corporal:

[...] ela tinha muito contato com o pessoal da Argentina e Uruguai, que tinha um trabalho muito marcante de trabalho corporal. Ela ia ou recebia gente aqui, então no aspecto de corpo talvez fosse mais marcado por isso, de conscientização corporal muito da América do Sul, ela ia muito para São Paulo e Rio de Janeiro, onde sempre tinha pessoas circulando. E como ela vem desse universo da dança, acho que tem um universo ali que é muito mais autoral e fazendo a alquimia das coisas (LULKIN, 2019, p. 7).

Em entrevista para o jornal *Folha da Tarde* (PRESSER, 1973), Lopes comentou sobre uma viagem a lazer e estudos de dois meses a Europa. Segundo ela, os franceses associam a expressão corporal à mímica e à pantomima, por isso, a sua preferência por profissionais da América Latina, com os quais tem maior identificação. Anteriormente, Lopes já havia comentado no jornal *Correio do Povo* (LOPES in MORGANTI, 1971, p. 32): “Eu não tenho nenhuma resposta definitiva

para nada sobre expressão corporal. Eu estou sempre pesquisando, procurando, porque é ao ser humano e à sua manifestação mais íntima que se está buscando”.

Em algumas fichas de autoavaliação dos ex-alunos de Lopes, há comentários sobre a mestra solicitar na primeira aula as opiniões dos estudantes sobre o que é expressão corporal, mas sem conceituar, o que aponta a intenção dela de instigar o debate reflexivo sobre o tema. A mestra enfatizava a importância do domínio corporal para expressar algo, pois os gestos revelam o que temos de mais íntimo, sendo uma linguagem comum a todos os seres humanos, assimilada nos níveis mais sutis da percepção: “Observa o comportamento físico das pessoas. Ele te diz exatamente o que elas são e o que fazem. Todas as pessoas trazem na sua expressão corporal a marca de sua personalidade” (LOPES in MORGANTI, 1971, p. 32).

Thérèse Berthérat

Figura 12 - Thérèse Bertherat.



Foto: Isabelle Levy/Lehmann.

A terapeuta francesa Thérèse Berthérat (1931-2014) tem duas importantes obras destacadas por Lopes nos planos de ensino da disciplina de Expressão Corporal: *O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si* (1976), que pensa o corpo como uma totalidade inseparável de músculos, emoções e mente, e o livro *O Correio do Corpo*, que busca o entendimento sobre as razões psíquicas e mecânicas que tornam o corpo vulnerável a doenças e outros problemas físicos.

A obra de Berthérat enfatiza a relação entre psicologia e corpo ao abordar assuntos como sexualidade e fazer referências ao psicanalista austríaco Wilhelm Reich (1887-1957)²⁷. A autora propõe a antiginástica com exercícios de preparação nomeados de “preliminares”, que são movimentos para desenvolver a inteligência muscular e preparar o corpo para viver de forma equilibrada e livre de amarras ou bloqueios de origem sociocultural.

Segundo as teorias de Reich, referência apreciada por Lopes e presente na sua biblioteca pessoal, a repressão social, assim como os padrões morais, provocam inibições que criam pontos de tensão no corpo e formam a couraça muscular, processo causador de disfunções de ordem física, comportamental e psicológica. Sob essa ótica, a couraça muscular impossibilita o desenvolvimento total do ser humano como potencialidade energética capaz de receber estímulos exteriores, transformá-los e responder a eles de forma original e verdadeira.

Reich parte do princípio que o suporte das tensões é o corpo, então o primeiro passo para libertá-lo seria localizar os pontos de tensão e desbloqueá-los através do movimento, massagens e consciência das disfunções sinestésicas, proporcionando um melhor fluxo sanguíneo, energético e sensorial. Os atores veiculam expressão e energia, portanto, precisam um contato verdadeiro e profundo com os estímulos da vida para a compreensão da essência humana e do seu funcionamento. Berthérat, em sua obra, também faz referências à acupuntura, auriculoterapia, massagens e outras técnicas de medicina alternativa como formas de libertar o corpo das tensões.

²⁷ Reich foi discípulo de Sigmund Freud (1856 –1939), médico neurologista e psiquiatra criador da psicanálise, porém, concentrou a sua atenção na linguagem corporal dos pacientes.

Ariane Mnouchkine

A diretora francesa e fundadora do grupo *Théâtre du Soleil*²⁸, Ariane Mnouchkine (1939), também foi uma referência feminina importante para o trabalho que Lopes desenvolveu junto ao *Tear*.

Mnouchkine é considerada por muitos como a maior diretora de teatro em atividade, e sua trajetória representa um marco da consolidação da mulher em uma posição, até então, dominada por homens. O trabalho de criação artística de Mnouchkine nasce do processo colaborativo, e seus espetáculos costumam partir de uma pesquisa extensa, em relação constante com a história, o que origina trabalhos com profundas reflexões sobre o mundo contemporâneo (FÉRAL, 2010).

Figura 13 - Ariane Mnouchkine.



Foto: Roland Gerrits.

O conceito de “trupe de teatro” também é muito forte no *Théâtre du Soleil*, pois a grande quantidade de artistas que compõe o grupo é unida como uma tribo, ou família, que constrói junto a sua própria ética, envolvendo o espetáculo de forma global entre figurinos, cenários, trilha sonora e outros aspectos (FÉRAL, 2010).

²⁸ O *Théâtre du Soleil* é uma companhia teatral parisiense dirigida por Ariane Mnouchkine, fundada em 1964 por um grupo de teatro universitário da Sorbonne.

A coluna social do jornal *Folha da Tarde* confirma o apreço de Lopes pelo trabalho de Mnouchkine, ao destacar o que a artista gaúcha mais apreciou na sua viagem à Europa no ano de 1973, a peça *1789*. Lopes comentou o que chamou a sua atenção no espetáculo: “A peça tinha ação simultânea, com um ritmo cinematográfico, impressionante [...] Teatro moderno, extremamente cuidado [...] a direção pertence a Ariane Mnouchkine, que organizou bem o elenco, com exercícios de improvisação e com um tema riquíssimo” (LOPES in LISBOA, 1973, n. p).

O trabalho desenvolvido por Lopes com o *Tear* parece ter forte inspiração na ideia de trupe do *Théâtre du Soleil*, que reverbera os ensinamentos da Escola Lecoq. Os elogios que Lopes tece à Mnouchkine são próximos aos que recebe pelo seu trabalho com o *Tear*, pois muitos entrevistados da tese comentam sobre o caráter cinematográfico das peças dirigidas pela mestra.

Lopes, em reportagem do jornal *Diário do Sul*, falou sobre a sua inspiração para buscar o ritmo dos seus espetáculos: “A origem é o cinema. Busco a fusão, justamente. Posso realizar de forma dramática a fusão, sem o truque da câmera [...] As imagens. Quero contar tudo numa imagem. A imagem como síntese do discurso” (LOPES in PÓVOAS, 1987, n. p). A mestra comentou o quanto aprendeu sobre direção, atuação e iluminação ao assistir bons filmes de diretores como Luchino Visconti, Federico Fellini, Ingmar Bergman, Stanley Kubrick, Woody Allen, Rainer Fassbinder, entre outros. Não a toa a sua biblioteca pessoal conta com muitos livros sobre cinema e fotografia.

No seu exemplar do livro “O teatro e seu espaço”, de Peter Brook²⁹, Lopes destacou com lápis um trecho sobre as peças de Shakespeare, escritas para serem encenadas sem interrupção, o que revela o seu gosto: “[...] tinham uma estrutura cinematográfica com breves cenas alternantes, com a trama entrelaçada à subtrama e tudo era parte de uma forma global, que só era revelada dinamicamente” (BROOK, 1970, p. 89).

O trabalho com imagens favorece leituras mais individuais e subjetivas do público com relação ao que assiste, colaborando para um importante objetivo de Lopes nas suas encenações, como ela mesma definiu: “[...] um trabalho que lida com a criação coletiva tem que ser aberto para que o público possa inserir a sua parte também neste processo” (LOPES in PÓVOAS, 1987, n. p).

²⁹ Peter Brook (1925-2022), diretor de teatro e cinema britânico, considerado um dos mais importantes profissionais do teatro contemporâneo.

Do cinema para o teatro, Lopes buscou captar o ritmo da vida para imprimir nas suas criações artísticas, através de uma engrenagem de detalhes construída junto aos atores, que sutilmente envolviam os espectadores na sua magia, a magia teatral.

Monika Pagneux

Outra referência importante para Lopes foi a professora alemã de atuação, dança e movimento, Monika Pagneux, uma das pedagogas do movimento mais respeitadas da Europa, que teve aulas com Mary Wigman (assim como Lya Bastian Meyer), Étienne Decroux³⁰ e Lecoq. Pagneux ministrou aulas na Escola Lecoq e desenvolveu uma sólida parceria com Peter Brook.

Figura 14 – Monika Pagneux.



Acervo Accademia Mediterranea Mimodramma.

³⁰ Etienne Decroux (1898-1991), idealizador da técnica do Mimo Corpóreo e ator francês que estudou com Copeau e Dullin no *Vieux Colombier*. Renovou a visão sobre a expressividade do corpo ao buscar o rigor na observação, classificação, separação e codificação dos movimentos corporais (SACHS, 2004).

A identificação de Lopes com o trabalho de Pagneux foi tanta, que, posteriormente, ela fez vários cursos com a mestra alemã, cujo trabalho é muito inspirado por Feldenkrais, ou seja, um sistema de análise do movimento calcado na observação e no despertar da consciência. O cerne do trabalho de Pagneux é a descoberta pessoal a partir da vulnerabilidade e do risco como caminhos para encontrar a simplicidade de um movimento integrado. Os exercícios, aparentemente simples, têm como objetivo o entendimento sobre como a vida se move através de nós e como nos movemos durante a vida.

A entrevistada Malheiros, ao ser questionada se tinha encontrado algo da metodologia de Lopes nas aulas que cursou na Escola Lecoq, responde: “Ah, eu encontrei coisas da Maria Helena com a Monika [...] foi onde ela [Lopes] fez mais conexão” (MALHEIROS, 2020, p. 5).

A entrevistada Coelho, que estagiou com Pagneux em Paris, confirma a proximidade entre o trabalho da alemã e Lopes, referindo-se ao aspecto disciplinar: “A Maria Helena é muito como ela [...] na questão de respeitar as coisas, não chegar atrasado, pouca fala e dizer a verdade [sobre o desempenho dos alunos]” (COELHO, 2022, p. 6). Coelho ilustra a sua colocação lembrando um episódio das aulas que teve com Pagneux, no qual um colega holandês entrou atrasado na aula e a mestra não deixou ele avançar antes de pedir para todos olharem para ele. Coelho comenta que a mestra pediu para ele encontrar um lugar na sala, e que imediatamente ela, Coelho, abriu um espaço ao seu lado para o colega sentar, mas foi alertada por Pagneux que todos já tinham encontrado o seu espaço e não era justa uma mudança em função do atraso de alguém. “Isso não aconteceu mais. A Maria Helena era isso aí”, resume Coelho (2022, p. 6), que reconheceu também a semelhança entre vários movimentos corporais trabalhados nas aulas de Lopes. “A Monika estudou com a Mary Wigman, que criou o movimento espiralóide, que é considerado o movimento que une tudo, desde a base no chão até o alto. E a Maria Helena trabalhava esse movimento, entre outros” (COELHO, 2022, p. 6).

Apesar de Pagneux ser uma figura conhecida na sua área de atuação pela alta competência, o reconhecimento e registro do seu trabalho não é tão expressivo se comparado ao dos seus colegas homens, o que aponta para a real necessidade de destacarmos a competência das profissionais mulheres através do conhecimento de suas trajetórias.

Certamente há outras mulheres que inspiraram a trajetória de Lopes, assim como muitos homens, que são citados no decorrer desta tese. Porém, exponho as referências mais mencionadas pelos entrevistados, nomeadas nos documentos analisados e presentes nas falas de Lopes, que revelou, em uma matéria do jornal *Diário do Sul*, a sua concepção de mestre:

Quando a gente fala em mestre, eu acho que se pensa em alguém que dá as condições de tu descobrires as tuas coisas, as condições reais, os limites, as capacidades, enquanto criador. Busca-se alguma coisa que é a realização individual, inserida no contexto social, então são essas pessoas/mestres, que instigam em relação a esse caminho, que dão recursos para se acreditar que ele existe (LOPES in PÓVOAS, 1987, n. p).

Durante muito tempo foi tido como “normal” a mulher não ocupar lugar de destaque na história. Tenho presente na memória uma questão lançada a mim por uma aluna do sexto ano do Ensino Fundamental, após uma explicação em sala de aula sobre a evolução humana, com base na imagem da linha de tempo que costumamos ver nos livros de história. Na apresentação da referida e conhecida linha, ilustrada pelo desenho de vários homens enfileirados, do *Australopithecus* ao *Homo Sapiens*, a menina lança a pergunta: “E as mulheres, professora, como elas evoluíram?”. Uma menina de onze anos faz uma pergunta que não podemos deixar sem resposta.

Eu fico maravilhada com o elemento vida.

Quando eu era criança, tudo falava para mim, eu me interessava muito pelas coisas vivas.

Hoje eu sou a heroína do meu bisneto de nove anos.

Nós ficamos horas conversando sobre tudo.

Esses dias ele tinha que fazer um trabalho para a escola, que era entrevistar várias pessoas que tinham que responder uma pergunta.

Eu fui a primeira pessoa que ele entrevistou, e foi engraçado. Ele ficou muito surpreso com a minha resposta, porque eu não conceituei.

A pergunta era: O que é liberdade para ti?

E eu respondi:

Eu poder viver a minha vida da maneira que eu escolher

(LOPES, 2019).

Figura 15 – Maria Helena Lopes jovem.



Acervo Maria Helena Lopes.

3. NO CENTRO DA CIRANDA, MARIA HELENA LOPES

3.1 O encantamento da infância

Maria Helena Mendieta Lopes, Lena: artista, mãe, filha, bailarina, coreógrafa, atriz, professora, pesquisadora, diretora teatral, estudante, e tantas outras facetas de uma mulher de teatro, cuja vida e obra eu tento, junto aos colaboradores da pesquisa, desvendar.

Das poucas referências que eu tinha sobre Maria Helena Lopes, antes de começar a pesquisar sobre a história do DAD, que resultou na minha Dissertação de Mestrado, é que ela era “*a professora que mandava os alunos saírem de cena durante uma improvisação*”. Segundo esses relatos, alguns alunos eram sumariamente convidados a saírem de cena antes mesmo de começarem a improvisar. Sabia também, pela amizade que tenho com Luiz Acosta, iluminador do *Tear* durante muitos anos, que Lopes era a diretora responsável pelos espetáculos do grupo. É através das narrativas entusiasmadas de Acosta que Lopes passou a habitar o meu imaginário como uma importante mulher do teatro, com uma história e tanto.

Mas vamos começar pelo começo dessa história. Os sobrenomes não negam a influência espanhola da família abastada de Lopes, que carrega nas feições alguns traços indígenas. Nascida no dia 05 de agosto de 1934, na cidade de Pelotas, interior do Rio Grande do Sul, a leonina, ainda muito pequena, mudou-se com a mãe para a cidade de Bagé. A menina não chegou a conhecer o pai, Carlos Eulálio Lopes, nascido em Minas Gerais, vindo para o sul construir um hotel em Bagé.

O ambiente familiar inspirou sensivelmente a formação de Lopes, que cresceu cercada por apreciadores de teatro, cinema, música e literatura:

[...] se for para te dar uma noção sobre o que me enriqueceu? Foi uma pré-disposição, uma tia que adorava teatro [...] Um ambiente favorável, e muita exigência em nível de educação. Então, isso foi me nutrindo, e essa espécie de rebeldia, de querer seguir o meu caminho. Eu sabia o que eu queria. Então, sabe, era quase invencível, não tinha quem me convencesse a fazer outra coisa [...] Mas é uma história, assim, bem variada. Eu tenho muitas oportunidades de fazer experiências, se eu for te dizer onde eu me nutri: na vida, sobretudo (LOPES, 2017, p. 5).

Lopes lembra dos diversos números da revista argentina *Para ti*³¹, trazidos pelo padrasto, à sua mãe, Enestorina Peirano Mendieta, o que oportunizou os seus primeiros contatos com a língua castelhana: “Eu aprendi castelhano lendo as revistas e ouvindo, porque eu ouvia tudo que era castelhano, porque eu queria falar, e ouvir as músicas, porque eu queria dançar” (LOPES, 2017, p. 4). As revistas com histórias em quadrinhos inspiraram Lopes da infância à vida adulta: Gibi³², Guri³³, Tarzan³⁴ e Dick Tracy³⁵ figuram entre os seus títulos favoritos, já que desde a época da escola a artista desenhava os seus próprios quadrinhos com reconhecido destaque entre colegas e professores (PÓVOAS, 1987).

A vida profissional de Lopes foi dedicada ao teatro, mas foi na dança que ela iniciou seus primeiros passos artísticos: “A dança sempre foi a minha paixão desde criança. Desde criança eu dançava em ponta, sem usar nada, só de ver em algum filme! Eu estragava todos os meus sapatos dançando em ponta” (LOPES, 2017, p.1)!

O gosto pela leitura e escrita, muito incentivado pela família, levou Lopes a ser questionada pelas professoras dos anos iniciais do colégio, que não acreditavam na autoria independente das redações criativas e bem elaboradas apresentadas pela pequena menina:

Eu tive uma formação nessa escola fantástica em Bagé, nós tínhamos que fazer redações, tínhamos uma vez por semana, ou a cada quinze dias, um encontro no Orfeão, onde a gente lia poemas, fazia exposição dos desenhos, cantava, e demonstrava o que a gente podia fazer. Desde cedo você pegava o papelzinho e ficava tremendo para ler para aquele povo todo, aí você aprende a falar para as pessoas (LOPES, 2019, p. 4).

Lopes relata, em meio a risos, quando, aos cinco ou seis anos de idade, foi chamada pela professora de uma escola de freiras francesas para escrever o número dois no quadro, diante da sua classe. O episódio ficou marcado na sua memória por ela ter escrito o dois ao contrário, desencadeando o riso de todos os

³¹ Criada em 1922 pela editora *Atlântida*, é uma revista semanal argentina dedicada à mulher, com artigos de moda, beleza, decoração e informações gerais.

³² Revista em quadrinhos brasileira lançada em 1939 pelo grupo *Globo*, o termo gipi significava moleque e tornou-se sinônimo de “revista em quadrinhos”.

³³ Revista em quadrinhos brasileira publicada pelo *Diário da Noite*, lançada em 1940.

³⁴ A história em quadrinhos *Tarzan* é lançada a partir de 1928, com desenhos de Hal Foster.

³⁵ Dick Tracy é um detetive das histórias em quadrinhos da cultura pop norte-americana. A revista teve edições entre os anos de 1931 e 1977.

colegas: “As pessoas riem e eu fico mortificada, depois, em casa, eu consegui fazer. Eu tenho uma porção de coisas um pouco anedóticas” (LOPES, 2019, p. 4).

Outro episódio anedótico narrado por Lopes revela a sua personalidade inquieta e investigativa, quando ainda menina ficou desconfiada com a afirmação dos adultos de que comer melancia com uva fazia mal: “[...] um dia eu resolvo fazer a experiência, eu como a uva com a tal da melancia e, surpresa: não acontece nada, compreende?” (LOPES, 2008, p. 8).

Ainda sobre as memórias de infância, Lopes relembra ter descoberto a vocação para ensinar, ao alfabetizar o filho de um dos empregados da chácara do padrasto:

Eu acho que eu já nasci professora. Ele se chamava Odete, nunca vou esquecer, o nome dele era Odete! A mãe dele era a tia Maria, que era uma pessoa muito chegada na casa, na família. Fantástica, eu me lembro dela, e me lembro dele sem conseguir ler e sem conseguir escrever. Eu disse: ‘Vem cá, que eu vou te dar aula!’ E eu alfabetizei ele (LOPES, 2019, p. 4).

Lopes, que considerava a escola a sua segunda casa, lembra de detalhes da vida escolar: como as noites que passava na escola, quando os pais queriam ir ao cinema, dividindo o quarto com uma porção de meninas; ou do cavalete cheio de gravuras de animais que ficava na sala de aula e atiçava a sua imaginação. Fortes indícios de que a menina Maria Helena, desde pequena, já tinha o gosto por aprender, criar e ensinar.

3.2 Juventude e paixão: a dança

Antes mesmo de conhecer Lopes pessoalmente eu sabia que ela não gostava de mencionar a sua idade, por isso, fui para o primeiro encontro que marcamos devidamente prevenida, disposta a evitar cometer qualquer gafe com relação a essa questão, entretanto, diante da enigmática figura, daquela pequena mulher de farta cabeleira branca, ágil e de inteligência lúcida, precisei me conter, pois tive a minha curiosidade aguçada sobre essa informação.

Na nossa primeira conversa, Lopes mencionou a amizade durante a adolescência, com o pintor Glauco Rodrigues³⁶, cuja obra veio a se tornar bastante reconhecida no Brasil. Segundo ela, além de amigos, os dois jovens foram

³⁶ Glauco Rodrigues (1929 – 2004) é um importante pintor da arte contemporânea brasileira, entre as suas obras mais conhecidas temos “A primeira missa no Brasil” (1980).

“namoradinhos”, o que explica o fato dela ter sido retratada por ele, numa pintura da época. Lopes conta que, durante muito tempo, o quadro de Rodrigues fez parte da decoração da sua casa, mas que, após o falecimento do artista, no ano de 2004, ela decidiu doar a obra para o acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS)³⁷.

Achei a história narrada por Lopes de extrema beleza e significado, e fiquei muito curiosa para ver o quadro. Foi mais simples do que imaginei, pois encontrei a imagem do quadro no catálogo virtual do acervo do MARGS, que possui dezenove obras de Rodrigues. O quadro, intitulado *Retrato de Maria Helena Lopes* (óleo sobre tela, 65 cm de dimensão), data de 1952 e destaca-se como a obra mais antiga do acervo de Rodrigues, remanescente da época em que o artista ainda era um jovem desconhecido e apresentava um tipo de pintura notadamente acadêmica, diferente do estilo que veio a desenvolver posteriormente.

Independentemente da qualidade artística do quadro, na pesquisa sobre Maria Helena Lopes ele se faz mais do que importante, pois foi através dele que pude calcular a sua idade, visto que ela foi retratada aos dezoito anos: uma jovem de postura elegante, séria e com o mesmo olhar que carrega até hoje, atento e misterioso. Segundo o *marchand*, produtor e artista Renato Rosa, amigo pessoal de Lopes, que conheci e estabeleci amizade durante a pesquisa, o quadro é conhecido como “A monalisa dos pampas”. Na comemoração dos 60 anos do DAD, no ano de 2018, Lopes fez uma das suas raras aparições públicas. Na sala *Alziro Azevedo*³⁸, o teatrinho do DAD, sentou ao lado de outros professores que fizeram história no Departamento. Durante a homenagem, observei atentamente a postura e o semblante da professora, idênticos ao do quadro pintado em 1952. Glauco Rodrigues, apesar da pouca experiência na época, captou bem mais do que a imagem de uma jovem, traduziu toda uma atmosfera e jeito de ser de Lopes.

³⁷ O Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli pertence ao governo estadual e está sediado em Porto Alegre, na Praça da Alfândega, no Centro Histórico da cidade.

³⁸ Alziro Azevedo (1950-1994), cenógrafo, figurinista, professor e artista plástico gaúcho.

Figura 16: Retrato Maria Helena Lopes (1952), por Glauco Rodrigues.



Acervo MARGS.

No ano de 1956, a jovem Maria Helena, aos vinte e um anos, casou com o arquiteto Alceu Jerônimo Barbosa Lopes e passou a assinar o sobrenome do marido, que por coincidência, é o mesmo do pai biológico. Três anos depois, em 1959, nasceu a sua única filha, Simone Lopes.

Maria Helena Lopes fez a sua incursão mais formal nas artes cênicas na década de 1950, em Porto Alegre, como estudante da *Escola Oficial de Dança*, coordenada pela bailarina e coreógrafa Lya Bastian Meyer.

Antes da conclusão do curso de balé clássico, Lopes foi convidada a ministrar aulas para um grupo de iniciantes da própria escola, onde vivenciou suas primeiras experiências como professora de dança e coreógrafa.

Posteriormente, ao conhecer Lígia de Oliveira Callage, professora responsável por um trabalho corporal voltado a bailarinos e atores (MARIA HELENA LOPES, 2019)³⁹, Lopes intensificou seu interesse por essa área, o que motivou

³⁹ O verbete sobre Maria Helena Lopes da *Enciclopédia Itaú Cultural*, usado aqui como referência, é escrito pela pesquisadora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, professora orientadora da minha pesquisa.

frequentes viagens aos países vizinhos, Argentina e Uruguai, para aprofundar a sua formação com profissionais como Patricia Stokoe: “Eu também fazia aulas de dança moderna em Montevideu e já sabia que o caminho era aquele, o moderno. E lá [no Uruguai] eu fazia um trabalho que visava um outro aspecto do movimento, que era a expressão corporal” (LOPES, 2012, p. 2).

3.3 Quando o teatro entra na história

O conhecimento de Lopes referente ao campo da expressão corporal, desenvolvido por ela desde meados da década de 1960, lhe abriu portas para vários trabalhos: “Na época, expressão corporal deu um *boom*. Todo mundo queria conhecer” (LOPES, p. 1, 2017). Em um curso de mímica, ministrado por Ricardo Bandeira⁴⁰, no *Instituto de Belas Artes*, Lopes se aproximou de alguns futuros parceiros de cena, como a atriz e diretora teatral Maria de Lurdes Anagnostopoulos, que convidou Lopes para coreografar cenas do espetáculo *Auto da Lusitânia* (1965). Com texto medieval de Gil Vicente⁴¹, o espetáculo foi dirigido e protagonizado por Maria de Lurdes e produzido pela Associação de Alunos Formados pelo Curso de Arte Dramática (AAFCAD). Além de preparar o elenco com exercícios de dança, postura e relaxamento, Lopes pesquisou sobre o gestual das personagens de época. A estreia de *Auto da Lusitânia* ocorreu em 1965 no palco da Reitoria da UFRGS. No jornal, o teor crítico do espetáculo ganhou destaque: “*Auto da Lusitânia* denuncia problemas de grande atualidade” (AUTO..., 1965, n. p). Durante a trajetória da peça, Lopes teve sua primeira experiência como atriz: “[...] então, eu estreio no teatro substituindo uma pessoa e me esquecendo da falas, que tinham que ser assopradas [risos] [...] Eu achei muito complicado ser atriz” (LOPES, 2017, p. 1)!

Podemos dizer que o *Auto da Lusitânia* foi o embrião para a criação do *Teatro Livre*, grupo formado no final de 1965, em uma reunião na garagem da casa da família do ator Luiz Damasceno, localizada na Av. Venâncio Aires, 989, bairro Santana, em Porto Alegre.

⁴⁰ Ricardo Bandeira (1936-1995), ator, diretor e único mímico atuante no Brasil nos anos 1960. Realizou cursos com Jean Louis Barrault e Marcel Marceau em Paris.

⁴¹ Gil Vicente (1465-1536) dramaturgo e poeta português renascentista.

Lopes integrou o núcleo fundador do *Teatro Livre*, composto por Maria de Lourdes Anagnostopoulos, Ivo Bender, Pedro Olmos, Luiz Damasceno, Leon Dzekaniak e Renato Rosa (ROSA, 2020).

Figura 17: Espetáculo *Auto da Lusitânia* (1965).
Maria Helena Lopes, Luiz Damasceno e Renato Rosa (deitado).



Acervo Renato Rosa. Foto Mário Paulo Textor.

Os ensaios do grupo eram realizados nas salas do Auditório Araújo Vianna⁴² e as leituras de mesa iniciais aconteciam no apartamento de Ivo Bender. Segundo Renato Rosa, ator e produtor do grupo:

A ideia de ser do grupo estava assentada, e em homenagem ao ator e encenador francês André Antoine⁴³, o criador do teatro naturalista. E, claro, o 'Livre' já apontava nosso rumo [...] Nossos objetivos eram diversos, mas basicamente, tentaríamos formar uma plateia de espectadores, principalmente, estudantes atentos ao momento político crucial que vivíamos: censura e ditadura. Nos pautávamos por vistas a trabalho efetivo de um teatro participante, engajado para

⁴² O Auditório Araújo Vianna é um espaço cultural de Porto Alegre, localizado no Parque Farroupilha (Av. João Pessoa, s / nº).

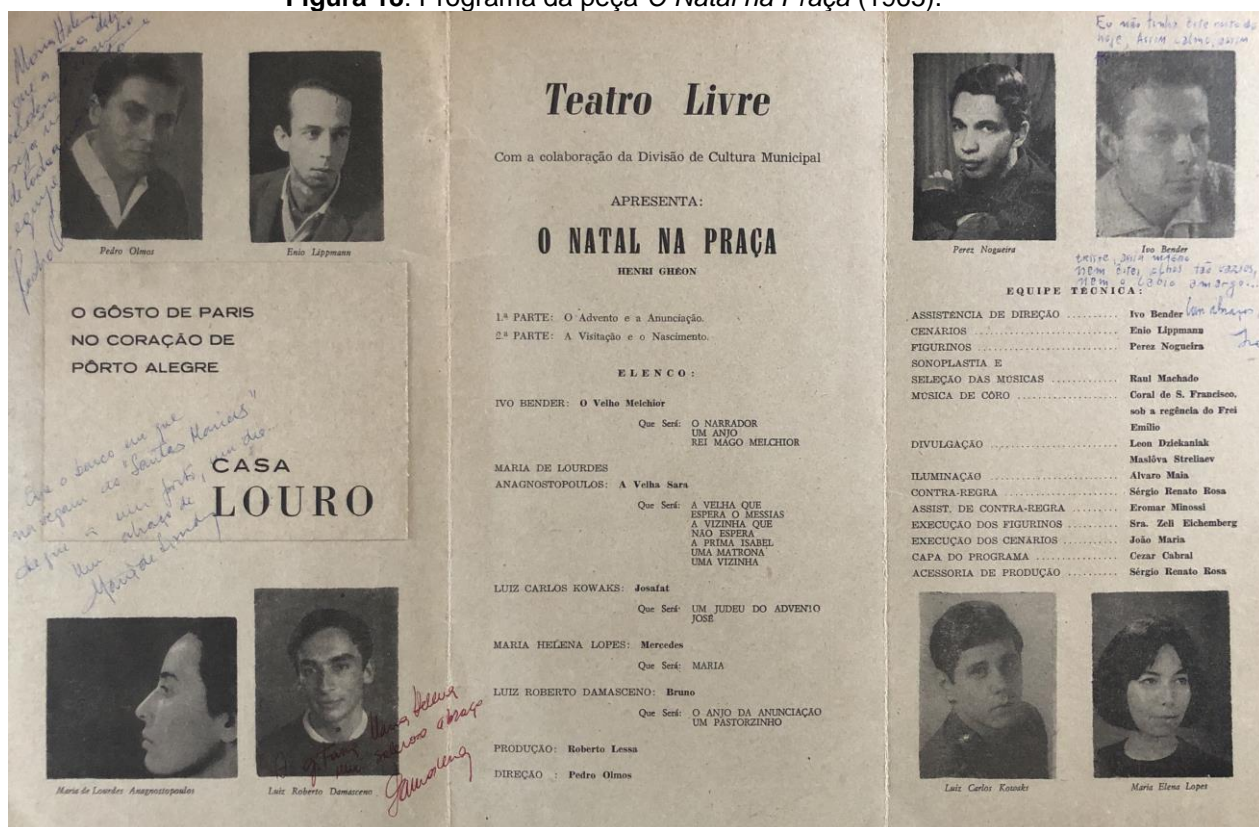
⁴³ André Antoine (1858 -1943) foi ator, autor, diretor de teatro, cineasta e crítico francês, considerado o inventor da moderna *mise en scène* na França e um dos pais do naturalismo no cinema. Antoine fundou em Paris, no ano de 1887, o seu próprio teatro: *Théâtre Libre*.

adultos, sem descuidarmos do público infantojuvenil (ROSA, 2020, p.1).

A primeira produção do grupo foi o espetáculo *O Natal na Praça* (1965), peça de Henri Ghéon, com direção de Pedro Olmos, que narrava a história de um grupo de ciganos comemorando o Natal a sua maneira, através da representação de quadros bíblicos. A peça teve estreia no Auditório Araújo Vianna e Lopes interpretou a personagem Mercedes, que na “peça dentro da peça”, representava a Virgem Maria:

[...] ela [Lopes] participava dessa peça como atriz, foi a primeira vez que eu a vi em cena. Dava para perceber o trabalho corporal sofisticado, dava para perceber que era uma bailarina, essencialmente. Sua formação era de dança, mas ela gostava muito de teatro (L. A. NUNES, 2020, p.1).

Figura 18: Programa da peça *O Natal na Praça* (1965).



Acervo Maria Helena Lopes.

A segunda produção do *Teatro Livre* foi o espetáculo *Antígona* (1966), de Sófocles, com direção de Miguel Grant e protagonismo de Maria de Lourdes

Anagnostopoulos. Lopes foi responsável pela preparação corporal do elenco, do qual fez parte o entrevistado Luís Artur Nunes:

Ela [Lopes] foi minha colega de elenco em *Antígona*, onde eu participava como ator. Eu fazia parte do coro, era ainda super iniciante, tinha 19 anos, não tinha entrado ainda para a escola de teatro, para o CAD. Lena, além de ser atriz, fazendo o papel da rainha Eurídice, também foi preparadora corporal do grupo. Como a movimentação do coro era toda coreografada, o desenho corporal era muito elaborado. Nós fizemos toda uma preparação corporal conduzida por ela [...] Ela sempre demonstrou essa sensibilidade, essa percepção aguçada do movimento (L. A. NUNES, 2020, p.1).

Figura 19 – Elenco e equipe de *Antígona* (1966). Da esq. para dir. em pé: Anibal Damasceno Ferreira (sonoplasta), Maia (iluminador), Pedro Machado, Raul Machado, Maria Helena Lopes, Angel Rojas, Luís Artur Nunes, Ivo Bender, Rhea Sylvia e Campos Velho. Sentados: Roberto Lessa, Miguel Grant, Maria de Lourdes Anagnostopoulos, Virson Holderbaun, Marcos Wainberg, Mila Cibelli e Vanderlei Elipase. Na frente: Renato Rosa e Cássio Castelarín.



Acervo Maria Helena Lopes. Foto Mário Paulo Textor.

Em setembro de 1966, Lopes integrou o elenco do espetáculo infantil *Quatro pessoas passam enquanto as lentilhas cozinham*, texto de Stuart Walker adaptado

por Ivo Bender. Lopes fez o papel de uma rainha, que segundo a imprensa da época “[...] empregou leves e graciosos movimentos coreográficos” (QUATRO..., 1966, p. 3). O espetáculo foi elogiado pela inteligência e sensibilidade, qualidades que nem sempre estão presentes nos espetáculos para o público infantil.

Figura 20 - Elenco de *Quatro pessoas passam enquanto as lentilhas cozinham* (1966). Da esq. para dir. no alto: Marcos Noronha, Leon Dzekaniak, Valquíria Peña, Irene Brietske e Maria Helena Lopes. Abaixo: Luiz Francisco Fabretti, Pedro Machado e Luiz Damasceno. Na base: Luís Artur Nunes e Renato Rosa.



Acervo Maria Helena Lopes. Foto Mário Paulo Textor.

Em novembro de 1966, Lopes novamente entrou em cena na montagem da peça *As Cartas Marcadas ou Os Assassinos*, escrita e dirigida por Ivo Bender. A peça de linguagem *non-sense* inovou ao ser apresentada na boate *Paraphernália*, com produção de Renato Rosa. É ao lado de Bender, dando “palpites” na direção do espetáculo, que Lopes encontrou um lugar mais confortável na assistência de direção:

[...] mas eu me senti muito bem do lado de cá [da direção], junto com o Bender, palpitando e os meus palpites sendo aceitos. Eu achei que era um caminho muito interessante, enveredei por aí e comecei a pensar em dirigir “eu” alguma coisa. E aí eu começo, eu não me lembro por onde eu começo, pois eu ainda tenho outras experiências com outras pessoas (LOPES, 2017, p.1).

O encantamento de Lopes pelo processo de ensaio do espetáculo e pela observação e avaliação do todo, passou a ser uma das marcas registradas do trabalho por ela desenvolvido. Criteriosa, detalhista e exigente na forma de encaminhar os processos criativos nos quais se envolveu, desde os trabalhos iniciais da sua carreira, Lopes despertou interesse e respeito por parte de colegas artistas e professores de arte.

Figura 21 – Maria Helena Lopes e Maria de Lourdes Anagnostopoulos, *As Cartas Marcadas*(1966).



Acervo Maria Helena Lopes.

3.4 CAD, o início de uma longa jornada

Considerando que a tese é centrada no trabalho docente desenvolvido por Lopes no CAD/DAD, por quase três décadas, antes de adentrar na experiência da mestra na instituição, descrevo um pouco sobre a história da constituição desse espaço educacional e artístico, tema abordado na minha dissertação de mestrado.

A capital gaúcha nas décadas de 1940 e 1950 foi marcada por um efervescente movimento teatral, alavancado por diversos grupos atuantes na cidade, como o *Teatro do Estudante*, o *Clube do Teatro*, o *Teatro Universitário*, o *Comédia da Província* e o *Sociedade Teatro do Sul*, dentre outros, e por artistas locais que ganhavam destaque nos palcos, dentre eles: Walmor Chagas, Lilian Lemmert,

Paulo José, José Lewgoy, Antônio Abujamra e Paulo César Pereio. Inspirados em grupos como *Os Comediantes* (RJ) e o *Teatro Brasileiro de Comédia-TBC* (SP), os jovens artistas da cidade desejavam aprofundar os seus conhecimentos e colaborar para o profissionalismo da cena local, o que envolvia, entre outros fatores, a qualificação dos profissionais de teatro (PEIXOTO, 1993).

Muitos jovens atuantes na cena local eram estudantes de diversos cursos da URGs⁴⁴, principalmente do curso de Letras, da Faculdade de Filosofia, o que impulsionou um movimento dentro da universidade pela criação de um curso de teatro ligado à instituição.

Dentre os grupos de teatro locais, destacava-se o *Teatro Universitário* como o mais atuante e fundamental para a fundação do CAD. Com a participação de alguns artistas remanescentes do *Teatro do Estudante* (1941-1955), como é o caso do ator Fernando Peixoto, o *Teatro Universitário* foi fundado no dia 19 de abril de 1955, atrelado à *União Estadual dos Estudantes*, organização estudantil que, na época, tinha a direção de Flávio Tavares (1934), hoje jornalista consagrado, e contava com Antônio Abujamra (1932-2015) como diretor do Departamento de Teatro (PEIXOTO, 1993).

O *Teatro Universitário* cumpriu uma trajetória breve, porém intensa em termos de produção artística. Além da preocupação em apresentar um repertório com textos de alta qualidade, o grupo pretendia desacomodar o público que via o teatro como mero entretenimento. Várias atividades culturais foram promovidas pelo grupo, dentre elas, um ciclo de palestras sobre teatro, evento em parceria com a Faculdade de Filosofia da URGs, que contou com a participação de Ruggero Jacobbi (1920 - 1981), diretor de teatro, ator, crítico e autor italiano, que participava do movimento de renovação do teatro em São Paulo e no Rio de Janeiro, cuja presença significou uma injeção de ânimo para a criação do CAD - Curso de Arte Dramática da UFRGS, ideia que passou a contar com muitos simpatizantes. Os artistas do *Teatro Universitário* estavam tão engajados na luta pela criação de um curso de teatro, que até mesmo junto aos programas das peças do grupo circulavam textos de reivindicação, como o que segue⁴⁵:

⁴⁴ Em dezembro de 1950 a universidade foi federalizada e, em 1968, passou a ser denominada Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Portanto, antes de 1968, a sigla utilizada era URGs (Universidade do Rio Grande do Sul).

⁴⁵ Texto apresentado com o programa da peça *O macaco da vizinha* (1957), com direção de Mario de Almeida.

O Teatro Universitário da União Estadual dos Estudantes é um grupo amador que há dois anos e meio vem lutando para a criação do Curso de Arte Dramática na Universidade do Estado. E os senhores dirigentes não nos dão nenhuma atenção. Nenhuma. Nós queremos aprender. Somos estudantes universitários. E nos obrigam a ensinar...Não é possível que tenhamos sempre que gritar que somente um teatro dentro da universidade é que virá, como complemento estético de educação, a nos colocar num nível elevado de criação artística [...] É a nossa luta, nosso trabalho e como seria bom se as autoridades o sentissem! (PEIXOTO, 1993).

Após forte campanha pela sua criação, o Curso de Arte Dramática (CAD) foi fundado, em 30 de dezembro de 1957, ligado à Faculdade de Filosofia da URGs. As atividades práticas do CAD iniciaram no ano de 1958 e Ruggero Jacobbi foi o primeiro diretor do curso, assessorado por Fernando Peixoto (1937 - 2012), diretor de teatro, ator e escritor, e Linneu Dias (1928 - 2002) ator, escritor e tradutor. O intelectual italiano ficou dois anos na direção do curso, cuja aula inaugural, que ocorreu no dia 10 de abril de 1958, foi marcada por um discurso apaixonado e idealista:

Queremos ser os herdeiros e os conservadores de uma tradição, e ao mesmo tempo queremos nos libertar da obrigação de dependermos unicamente dessa tradição. Queremos ressaltar nosso direito de escolhermos livremente, sobretudo dentro das formas novas [...] A nossa época é uma época de inquietações, de provações, mas sobretudo, uma época de procura. Estamos procurando, com a mesma ansiedade, um estilo de representação que convenha ao nosso tipo de homem histórico, e uma categoria de situação, isto é, um drama, um repertório capaz de identificar-nos [...] A única atitude respeitável para o teatro de hoje consiste em pôr a prova, até o extremo limite de nossas energias, tudo o que sentimos vibrar de vida humana, de protesto, de revolta. Qualquer tentativa de acorrentar essa exigência de liberdade a teses e programas rígidos deve ser considerada uma ameaça grave. Até mesmo a ambiguidade é importante e necessária (JACOBBI, 2000, p. 6).

A primeira sede do Curso de Arte Dramática foi “[...] um antigo casarão amarelo, que antes abrigara um açougue, e localizava-se no bairro Santana, na Avenida Venâncio Aires, número 646, esquina com a Rua Santana, bem próximo ao Parque Farroupilha/Redenção” (WOLKMER, 2017, p. 75). No ano de 1969, a sede do curso foi transferida para um casarão localizado na Avenida Senador Salgado Filho, número 340, no Centro de Porto Alegre, onde funciona até hoje, com a

denominação que vigorou desde o ano de 1970: Departamento de Arte Dramática (DAD).

Como Lopes ingressou como professora do CAD no ano de 1967, ela lecionou nas duas sedes do curso, ou seja, experienciou ao lado dos seus colegas professores os desafios e dificuldades de trabalhar em espaços que não foram projetados para a realização de aulas de teatro ou apresentações. A falta de espaço e condições materiais parece assolar o CAD/DAD do início de sua história até os dias atuais, o que obriga professores e alunos a improvisar também fora de cena para adaptar as atividades do curso às condições oferecidas pela universidade.

Foi pelas mãos do professor Gerd Bornheim⁴⁶, diretor do CAD em 1967, que Lopes iniciou a sua sólida trajetória docente, de quase três décadas, junto à formação de atores, diretores e professores de teatro dentro da universidade. Bornheim tomou conhecimento do qualificado trabalho desenvolvido por Lopes como professora de dança e expressão corporal na cidade, e a convidou para substituir a professora Marina Fedossejeva⁴⁷, responsável pela disciplina de Expressão Corporal. Na narrativa a seguir, Lopes expressa o seu reconhecimento e gratidão ao professor, de quem ela se tornou amiga.

O Gerd é, assim, um mentor maravilhoso, uma pessoa extraordinária, que eu tive a graça de conhecer. Ele é uma figura central [...] Eu fazia coreografias para Maria de Lourdes [Anagnostopoulos] e tinham pessoas que falavam de mim para ele, e aí a gente se conheceu e fechou uma amizade que se prolongou por muito tempo, e uma admiração fantástica, porque ele era uma figura. Eu era fã dele (LOPES, 2017, p. 3).

A entrevistada Silveira contextualiza o momento anterior ao ingresso de Lopes no CAD, quando os alunos do curso estavam insatisfeitos com as aulas de Fedossejeva, pois desejavam um trabalho corporal para além dos clássicos exercícios de balé: “[...] a gente se reuniu e se revoltou! Fomos falar com o Gerd, e aí o Gerd viu essa possibilidade da Maria Helena dar aula” (SILVEIRA, 2019, p. 1).

Os estudantes de teatro, que também cursavam a disciplina de esgrima para o desenvolvimento físico, acreditavam precisar de um preparo técnico mais focado na cena teatral. O uso obrigatório de malhas pretas e sapatilhas, assim como os

⁴⁶ Gerd Alberto Bornheim (1929-2002): filósofo, professor e crítico de teatro. Lecionou na UFRGS, na UFRJ e na UERJ, sendo um intelectual brasileiro muito influente.

⁴⁷ Marina Fedossejeva (1918-1984), professora russa, fundadora da *Academia de Ballet Marina Fedossejeva* (1958-1982) no Centro de Porto Alegre, escola que oferecia cursos de balé clássico, moderno e ginástica rítmica.

exercícios básicos de balé, descontentava muitos alunos, pois o engessamento dos movimentos, com uma fórmula correta para execução, não dava margem à livre criação artística. Uma curiosidade é que Fedossejeva, que segundo alguns ex-alunos, era muito elegante, ministrava as aulas sentada e de sapatos de salto, postura que os estudantes consideravam pouco adequada para uma professora conduzir as aulas de um curso de teatro:

Nós estávamos incomodados [os estudantes do CAD] e o Gerd [diretor do CAD] percebia que a gente tinha dificuldades em cena e não tinha uma orientação. Eu mesma, tinha uma coisa de caminhar de forma muito leve, eu lembro que quando a Maria Helena começou ela dizia: 'A Ida parece que vai levitar', porque não interessava a personagem que fosse, era aquele o meu jeito de caminhar (SILVEIRA, 2019, p.1).

Quando Lopes entrou no CAD para substituir Fedossejeva, ela também carregava uma formação em dança clássica, adquirida na Escola Lya Bastian Meyer, focada no Ballet, porém, acumulava experiência com a expressão corporal, oriunda de cursos realizados e do preparo físico dos elencos do *Teatro Livre* para alguns espetáculos teatrais.

Figura 22 – Turma de Expressão Corporal CAD (1968). Da esq. para dir. em cima: Cecília Niesemlat, Nelcy Teresinha e Hamilton. Fila abaixo: Nara Keiserman, Carlos Carvalho e Luiz Francisco Fabretti. Segunda fila: Haydée Porto, Maria Helena Lopes e Valquíria Peña. Na frente: Suzana Saldanha, Maria Luiza Martini e José Ronaldo Faleiro.



Acervo Maria Helena Lopes.

Lopes aproximou a Expressão Corporal do teatro, visto ser uma disciplina que trabalha com o movimento natural do ser humano, enquanto a dança clássica “[...] te condiciona a uma forma determinada de movimento [...] Na expressão corporal é o contrário. Tu buscas a tua forma de expressar, o teu modo particular de ser”, considerou a mestra em uma reportagem de jornal (LOPES in MORGANTI, 1971, p. 32).

Em contraposição à figura austera de Fedossejeva, a experiência como bailarina, atriz e assistente de direção, ainda que não muito extensa, diferenciava Lopes até na sua postura física, muito admirada pelos ex-alunos. A entrevistada Ainhoren, comenta: “Eu esqueço os nomes, mas eu guardo na memória as imagens [...] por exemplo, eu me lembro que ela [Lopes] foi demonstrar uma coisa, e ela puxou o pé dela para frente e aquela puxada de pé disse tudo” (AINHOREN, 2019, p.1). Outra entrevistada destaca: “Ela [Lopes] sempre se moveu muito bonito, fazendo as coisas no espaço, o corpo dela sempre foi muito harmônico” (MALHEIROS, 2020, p. 5).

Lopes, sendo uma referência no trabalho com expressão corporal na cidade, ministrou cursos livres e palestras sobre o assunto, para adultos e crianças em diversos locais. Em uma reportagem de um jornal sem identificação, intitulada “Atenção, pais: leiam que é muito importante”, com data de agosto de 1971, a mestra destacou a importância da expressão corporal no desenvolvimento das crianças:

O ser humano tem uma estranha tendência para distanciar-se das suas origens, eliminando sucessivamente várias atividades que constituíram fonte de alegria e realização para ele. Se tivermos alguma dúvida, basta observar o desenvolvimento motor do ser humano. Podemos observar, durante esta etapa do desenvolvimento corporal da criança, a riqueza do seu “adestramento” físico. Não existem barreiras para suas experiências, exceto suas próprias limitações naturais. Porém, na etapa posterior, no que compreende sua educação perante o mundo, ocorrem as primeiras distorções da sua capacidade criadora (LOPES in ATENÇÃO..., 1971, n. p).

Na mencionada matéria, Lopes lamentou o condicionamento físico imposto às crianças, pois ele impossibilita a capacidade de criação e expressão espontânea no momento em que estimula a cópia e a reprodução de movimentos e posturas consideradas corretas, o que também provoca na criança o medo de errar e não corresponder às expectativas, tornando limitada a experiência que a criança tem

com o próprio corpo. A mestra comentou que o seu trabalho parte da premissa de que o gesto não precisa ser bonito se expressar algo e sublinhou a importância de professores capacitados para orientar adequadamente as crianças no processo de descoberta das possibilidades do corpo. Em outra reportagem sobre o assunto, ela concluiu: “[...] o professor tem que ter um interesse muito grande pela pessoa humana para poder orientar” (LOPES in MORGANTI, 1971, p. 32).

O entrevistado Luiz Damasceno, um dos alunos de Lopes no seu período inicial de docência no CAD, comenta que foi convidado pela professora para ser seu assistente nas aulas de Expressão Corporal. Damasceno ficava a par da programação pedagógica e acompanhava as aulas com um olhar auxiliar: “[...] mas sempre respeitando a hierarquia. A professora da cadeira era ela, tanto que eu não interferia nas notas, apenas conversávamos sobre os alunos e os seus aproveitamentos” (DAMASCENO, 2020, p. 1).

Outros entrevistados destacam o papel de Damasceno como assistente das aulas de Lopes e da desenvoltura do colaborador como artista, pois ele já acumulava experiência profissional na área. Segundo Damasceno, a sua função não era oficializada na universidade:

[...] parece que ela criou essa possibilidade, quase como um aperfeiçoamento no trabalho de ator feito na escola, treinando alguém que ela acreditasse ter possibilidades, e que terminou sendo uma ajuda no exaustivo trabalho de observar todos os detalhes quando a proposta do trabalho fosse coletiva (DAMASCENO, 2020, p. 1).

É interessante pensar como Lopes organizava as aulas de modo que os alunos mais experientes em cena, como Damasceno, pudessem colaborar para o crescimento de todos, inclusive o dela como docente em formação na área do teatro. Essa prática de Lopes pode ser comparada à atual monitoria acadêmica, atividade institucionalizada que permite aos professores contarem com o apoio de alunos como monitores das disciplinas oferecidas no DAD, os estudantes ganham experiência prática, enquanto os docentes podem contar com a assistência dos aprendizes de forma oficial dentro da universidade. O curso de teatro dentro da universidade prioriza assim, uma “[...] formação que reúna a prática, a reflexão, a história, a teoria e a experiência. Independente de talento, cada um parte de si em busca da construção do fazer artístico” (SPRITZER, 2007, p. 24).

Ao longo do tempo, a vivência de Lopes no CAD/DAD se desdobrou em diversas experiências, inclusive, à frente de outras disciplinas como *Improvisação Teatral*, *Interpretação Teatral* e *Direção Teatral*.

3.5 No caminho, a direção teatral

Um episódio significativo da trajetória de Lopes como professora do CAD ocorreu, segundo ela narra, a partir de um convite feito por Bornheim, para que ela viajasse até a cidade de Montevideu (Uruguai), onde deveria encontrar um professor que viesse a dirigir espetáculos realizados pelos alunos do curso de teatro. Lopes aceitou o desafio e iniciou uma intensa busca por profissionais da área na capital uruguaia. Ela assistiu a aulas e a processos de trabalho de vários artistas, até conhecer José Estruch (1916-1990), diretor de teatro e professor espanhol radicado no Uruguai, onde dirigia a *Escola Municipal de Arte Dramática*, que pareceu preencher as expectativas.

Mas, para seu desapontamento, ele recusou terminantemente o convite. Lopes (2017, p. 7) lembra bem das justificativas da negativa de Estruch: – “Eu não conheço o idioma, eu não conheço as pessoas, eu vou chegar lá e vou fazer alguma coisa que vai ser completamente fora”; bem como da alternativa, sugerida por ele, à sua busca: – “Faz você!”. E assim se fez. Metaforicamente, é possível considerar, que, naquela viagem, Lopes foi ao encontro de si mesma como diretora de teatro.

A estreia de Maria Helena Lopes como diretora de teatro ocorreu no ano de 1967, no espetáculo *Teatro: variações sobre um tema*, com roteiro original de Luís Artur Nunes, que integrava o elenco, ao lado de Maria Luiza Martini, Vânia Brown e Luiz Roberto Damasceno. A peça, vinculada à disciplina de Expressão Corporal, foi apresentada na boate *Whisky a Gogo*⁴⁸, além de participar do *Festival de Teatro de Estudantes no Brasil*, no Rio de Janeiro.

A peça contava, de forma divertida e crítica, a história do teatro, através de cenas de textos clássicos de autores como Lorca e Brecht. Elementos surrealistas, absurdos e satíricos compunham o espetáculo, no qual o corpo do ator ganhava destaque com linguagem bastante experimental para a época, e que já anunciava a forma inovadora do trabalho de direção e preparação de atores proposto por Lopes:

⁴⁸ A boate ficava localizada na Av. Independência, em Porto Alegre.

“Um espetáculo dessa natureza é uma realização inédita em Porto Alegre” (VOLTARÁ...,1967, n. p).

Na sua trajetória, o espetáculo teve alguns problemas com a censura, devido a alguns trechos de Molière e Lorca, mas acabou liberado para apresentação pública. Em nota do jornal, intitulada *Pornografia Estadual*, lemos:

O censor estadual não gostou. Achou que tinha pornografia e expressões grosseiras, que Lorca empregava termos chulos e por aí afora [...] ‘Variações’, segundo a Censura Federal, é um espetáculo didático que não tem nada de feio. Sem comentários” (PORNOGRAFIA..., 1967, p. 8).

Em outro jornal temos: “Não se trata de teatro declamado: o texto é apenas suporte para fazer explodir o espetáculo de um modo total, com a máxima utilização do corpo do ator” (CAD...1967, n. p).

Figura 23 - Jornal *Correio do Povo* (1967), *Teatro Variações sobre o Tema*.



Acervo Maria Helena Lopes.

Apesar de Lopes dominar o conhecimento sobre expressão corporal na década de 1960, alguns ex-alunos observam a sua pouca experiência como professora e diretora de teatro. Os entrevistados comentam que nas montagens dos

primeiros espetáculos do CAD dirigidos por ela, existiu um grande intercâmbio de aprendizados, principalmente, com os alunos experientes fora da universidade, como Luiz Damasceno.

Luís Artur Nunes reflete: “Maria Helena não sabia dirigir, ninguém sabia dirigir naquela época, mas ela tinha uma intuição muito poderosa, sabia o que era bom, o que era verdadeiro, e o que era falso, o clichê. Ela sempre teve essa característica de detestar o clichê e os estereótipos” (L. A.NUNES, 2020, p. 2).

Outra montagem de 1967, dirigida e apresentada por Lopes no CAD, foi o espetáculo *Dona Rosita, a solteira*, texto do dramaturgo espanhol Federico Garcia Lorca (1898-1936), sobre o qual Silveira narra:

Ela escolheu o texto da Dona Rosita, que também tinha uma coisa de coreografia, tinha uma coisa de dança, então muitas aulas eram em torno disso, de encontrar o jeito, de fazer a cena e dançar. Tinha umas amigas da dona Rosita, que faziam uma dancinha flamenca durante uma visita. O próprio encontro de despedida da Rosita com o noivo, que é todo em versos, era coreografado. O Célio, que fazia o noivo, ele era bailarino. Eu entrava correndo e ele pulava e me tocava para cima, depois a gente ia para o chão, então tinha toda uma coisa de marcação coreográfica (SILVEIRA, 2019, p. 2).

Lopes comenta que o texto *Dona Rosita, a solteira* foi escolhido junto aos alunos, em função da divulgação de um autor como Lorca. Ela sublinha a importância do entusiasmo dos estudantes com o trabalho e a seriedade profissional deles durante todo o processo artístico. Um jornal da época destaca: “O que em *Dona Rosita, a solteira* é cômico, o que nos faz rir não são os artifícios de Lorca, mas detalhes autênticos que parecem raros a muita gente, porque é raro também abordar-se a vida com esta atitude tão simples e tão pouco praticada: ver e ouvir!” (DONA...,1967).

A peça *Dona Rosita, a solteira* apresentava cenas poéticas, mas personagens bastante realistas: “[...] eu lembro bem dos ensaios e lembro das dificuldades da Lena, que ela bravamente ia enfrentando e descobrindo maneiras de dirigir os atores” (L.A.NUNES, 2020, p. 2). Os ex-alunos entrevistados comentam de forma recorrente sobre a habilidade que Lopes tinha para criar cenas a partir da expressão corporal e dos movimentos em grupo, o que certamente advinha da sua experiência com a corporeidade. No entanto, a própria mestra reconhece a falta de experiência prática no início da sua trajetória como professora do CAD:

Essa pedagogia vai se afinando no contato com os alunos, evidente, ou seja, me falta a prática, eu preciso que os alunos retornem como está acontecendo com eles. Nesse momento também, eu dou uma sorte imensa, porque é criado o curso livre de teatro, então, pessoas que não passaram necessariamente pelas provas da universidade, vêm procurar esse trabalho de formação de ator, no caso, que era atuação direto, e aí eu tenho uma turma. Uma turma faz toda a diferença. É isso que eu acho que nós não temos aqui [DAD]. Infelizmente, a questão da turma, o fracionamento, que você encontra um grupo numa disciplina, outro grupo em outra, é difícil das pessoas se encontrarem para fazer os trabalhos, crescerem juntas, etc (LOPES, 2008, p. 5).

Figura 24 – Elenco de *Dona Rosita, a solteira* (1967). Da esq. para dir. em pé: Luiz Francisco Fabretti, Ida Celina, Graça Nunes, Valquíria Peña, Maria Luiza Martini e Maria Helena Lopes. Sentados: Nelcy Teresinha, Vaniá Brown, Luís Artur Nunes, Cecília Niesemlat e Irene Brietzke.



Acervo Maria Helena Lopes.

A estrutura engessada da maioria das universidades, com grades curriculares estabelecidas e intensa rotatividade de alunos nas turmas, desagradou Lopes desde o início da sua trajetória na academia, tanto que ela destacou o prazer de ministrar cursos livres para interessados de diferentes formações com o objetivo de aprender sobre atuação teatral.

Ela considera que o trabalho desenvolvido com uma mesma turma de alunos por um período longo tende a proporcionar um aprofundamento da aprendizagem, tanto para os alunos como para os professores, ainda mais na área das artes, na

qual os vínculos afetivos e emocionais entre os membros do grupo são enfatizados, em maior ou menor grau. Lopes menciona recorrentemente que, para trabalhar com qualquer grupo de pessoas é preciso, antes de tudo, estabelecer cumplicidade: “Eu preciso saber que atores são estes, no sentido de buscar um mesmo caminho, ou melhor, de optar por um mesmo objetivo, porque o caminho a gente não conhece” (LOPES, 2018, p. 2).

Muitos ex-alunos do período inicial da carreira de Lopes comentam sobre a preparação corporal para os espetáculos de formatura do curso, que contavam com os formandos nos papéis principais e os demais alunos nos papéis coadjuvantes. Sobre o seu processo de trabalho com os atores, Lopes considera:

Já naqueles [os primeiros espetáculos que dirigiu] trabalhos eu buscava a via da improvisação. Mesmo trabalhando com um texto, dirigindo um Harold Pinter, um roteiro de Bertolt Brecht, etc. Eu, invariavelmente, buscava o caminho da improvisação, porque me parecia que o método característico de mesa, de decorar, etc, terminava por cristalizar. Eu achava que ficava tudo duro, muito rígido. Sentia aquela dificuldade, com a qual eu não sabia como lidar. Eu achava extremamente enfadonho o método tradicional, achava aquilo tudo morto, não funcionava. Eu lia muito, me informava, e buscava um trabalho corporal, muito simples no início, para os meus atores (LOPES, 2012, p. 2).

Em um encontro com a comunidade do DAD no projeto *Segundas Dramáticas*⁴⁹, no ano de 2008, Lopes comenta sobre a sua experiência inicial como professora de teatro e o seu processo de desenvolvimento profissional:

[...] eu tenho que suprir a minha condição de debutante no assunto, e aí toco a estudar [...] Uma vez eu usei um termo: ‘adolescência da profissão’. Você acha que maravilha, que pode aquilo e tal e começa a desenvolver a tua maneira de trabalhar. Você começa a perceber por onde você vai, por onde você caminha e tal (LOPES, 2008, p. 5).

Em entrevista para o jornal *Folha da Tarde*, Lopes refletiu sobre o ideal dos professores e alunos do CAD com a realização dos espetáculos abertos à comunidade: “Penso que existe uma tentativa no sentido de criar uma classe teatral. Nós do CAD, estamos tratando de formá-la, e fazemos tudo para isso” (LOPES in LISBOA, 1967, p. 40). No texto, a docente avaliou que a falta de casas de

⁴⁹ O projeto *Segundas Dramáticas* aconteceu no ano de 2008, em comemoração aos 50 anos do Departamento de Arte Dramática, e contou com encontros semanais entre estudantes, professores e profissionais que participaram da história do DAD, assim como leituras dramáticas de textos contemporâneos.

espetáculos em Porto Alegre colaborava para a falta de profissionalismo na área do teatro. Em outra matéria para a *Folha da Tarde*, ela mencionou, em tom de sugestão, que os teatros na Europa contavam com muito público e possuíam três categorias de ingressos, vendidos nos mais diferentes pontos para facilitar o acesso de diferentes classes sociais à arte (PRESSER, 1973).

Os alunos do CAD também se posicionaram com relação à situação precária para viver de teatro em Porto Alegre no final dos anos 1960, porém de forma esperançosa:

Mas o teatro é um fazer e temos que aceitar os riscos. Porque caminhos novos há para salvar o teatro. Tudo está em atrever-se a caminhar por eles. E os que trabalham na montagem de 'Rosita' não se encerram horas a fio dentro de uma sala somente para ver depois os seus nomes nos jornais. Eles querem viver de teatro, para o teatro (FALEIRO, 1967, p. 12).

Importante destacar que, no ano de 1967, o Curso de Arte Dramática passou a ser Centro de Arte Dramática. Apesar da sigla continuar a mesma, na prática, o CAD além de oferecer o curso de nível médio para formação de atores, começou a ofertar os cursos de Direção Teatral e Licenciatura em Arte Dramática, em nível superior.

A constituição de Lopes como diretora teatral aconteceu através da prática, sem uma formação acadêmica de nível superior, aspecto que, num determinado momento, passou a ser um empecilho jurídico à sua permanência no quadro docente da universidade. Como forma de resolver esse impasse, Bornheim, na condição de diretor do CAD, sugeriu a ela cursar *Educação Física*: “Ele queria que eu tivesse uma titulação” (LOPES, 2017, p. 5), explica ela. Ela recorda da sua argumentação frente à sugestão do colega diretor: “Não! Não vou perder tempo fazendo Educação Física, se eu quero fazer Teatro. Ele ria e dizia: ‘Bom, tá certo, vai’. E eu fui” (LOPES, 2017, p. 5).

Lopes não chegou a fazer uma graduação de nível superior, mas buscou aperfeiçoamento profissional constante ao realizar cursos com os mais qualificados profissionais do teatro no país e no estrangeiro. Anos mais tarde, a docente teve reconhecido o seu notório saber na área, o que possibilitou a sua permanência na universidade como professora.

Uma influência importante na formação de Lopes foi o ator, professor, diretor e teórico do teatro russo radicado no Brasil, Eugênio Kusnet (1898-1975), que desenvolveu um reconhecido trabalho de criação pela via stanislavskiana⁵⁰ e ministrou vários cursos de formação em São Paulo, frequentados por Lopes de forma assídua. Kusnet chegou ao Brasil em 1926, mas apenas na década de 1950 iniciou o envolvimento profissional com teatro, sendo figura importantíssima na formação stanislavskiana de uma geração de atores nas décadas de 1960 e 1970. O russo teve participação ativa no *Teatro Brasileiro de Comédia* (TBC)⁵¹, no *Teatro Oficina*⁵² e no *Teatro de Arena de São Paulo*⁵³, assim como escreveu importantes livros, sendo o de maior destaque *Ator e Método*⁵⁴, presente na lista bibliográfica dos planos de ensino de Lopes. Nos últimos anos de vida lecionou na Escola de Arte Dramática da Universidade de São Paulo (USP).

Lopes apreciou tanto o trabalho de Kusnet que sugeriu ao diretor do CAD, Gerd Bornheim, convidar o russo para ministrar algumas oficinas aos estudantes do curso de teatro, o que aconteceu no ano de 1967.

Apesar da ênfase da sua criação na expressão corporal, Lopes tinha interesse em aperfeiçoar o trabalho com o texto dramático, o que constituía um desafio para ela. Nesse sentido, Kusnet propunha um trabalho marcado por um tipo de improvisação que articulava os elementos do processo de criação, como a corporeidade e a expressividade do ator, ao chamado “teatro de texto”. Além da experiência como professor de interpretação, o russo apresentava um trabalho muito voltado à direção de atores, o que instigou Lopes.

A forte ligação com o método de Kusnet, de quem Lopes se diz “pupila”, tem relação com a crítica que ela fazia aos modelos de teatro subjugados a um texto dramático prévio, com os quais não se identificava:

⁵⁰ Constantin Stanislavski (1863-1938): ator, diretor, pedagogo e escritor russo de grande destaque nos séculos XIX e XX, criador do sistema de formação de atores e diretores de teatro.

⁵¹ O Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) foi inaugurado em 1948 na cidade de São Paulo, por iniciativa do industrial italiano Franco Zampari, com o apoio financeiro de parte da elite paulistana.

⁵² O Teatro Oficina foi fundado em 1958 por Zé Celso Martinez Corrêa e outros estudantes da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, como Amir Haddad e Carlos Queiroz Telles. Caracterizado por sua posição crítica e de vanguarda na cena brasileira.

⁵³ O Teatro de Arena de São Paulo promoveu a renovação e nacionalização do teatro brasileiro nas décadas de 1950 e 1960. Espetáculos de importantes diretores e dramaturgos brasileiros como Augusto Boal, Oduvaldo Vianna Filho e Gianfrancesco Guarnieri foram apresentados no seu palco. Atualmente, tem o nome de Teatro de Arena Eugênio Kusnet.

⁵⁴ Livro publicado em 1975, no qual Kusnet expõe a sua metodologia de trabalho.

[...] eu já implico desde o início com teatro feito a partir das peças, exceto dos grandes autores. Eu lia as rubricas, que me davam nos nervos. Eu não quero que me digam como faz, eu quero saber como eu faço interpretando o texto da minha maneira. E essa coisa de fazer o desenho das coisas antes, eu não queria (LOPES, 2017, p. 2).

Figura 25 – Curso com Eugênio Kusnet no CAD (1967). Da esq. para dir. em pé: José Ronaldo Faleiro, Ilona, Carlos Carvalho, Valquíria Peña e Luiz Francisco Fabretti. No centro: Eugênio Kusnet e Graça Nunes. Embaixo: Nelcy Teresinha, Cecília Niesemlat, Ida Celina, Suzana Saldanha, Haydée Porto, Maria Luiza Martini e Maria Helena Lopes



Acervo Maria Helena Lopes.

Em uma matéria realizada em 1970 para o jornal *Folha da Tarde*, Lopes definiu a sua forma de trabalho junto aos atores no período: “Eu parto do método Stanislavski, realizando uma pesquisa à procura de novas formas de expressão, a medida que acho necessário dentro da linguagem teatral. O teatro de hoje é físico e o trabalho de expressão corporal auxilia muito” (LOPES in PARA...,1970, p. 60).

Apesar da formação de Lopes ter se dado fora da academia, ela relata, com orgulho, um episódio no qual, em cumprimento às exigências pedagógicas do curso, ela apresentou o seu plano de estudos para o semestre seguinte, no qual previra a direção de um espetáculo com os alunos. Logo no início do seu plano, constava a “concepção do trabalho”, o que foi motivo de estranhamento dos colegas professores do setor de direção. Entre risos, ela relembra: “[...] foi muito engraçado, porque a primeira coisa para mim é a concepção [...] e um professor disse: ‘O que é

isso?’ Acabou comigo! [mais risos]” E conclui: “Acabou com ele” (LOPES, 2017, p. 5)! Lopes ironiza o fato de um diretor não dar importância à concepção do espetáculo, sendo que atualmente se considera algo básico para a montagem de um espetáculo teatral profissional.

No ano de 1969, Lopes fez a assistência de direção de *A Ópera dos Três Vinténs* (direção do professor Luiz Paulo Vasconcellos), espetáculo emblemático para a história do CAD e dirigiu a peça *La Pazzia Senile* (1969), ópera renascentista do italiano Adriano Banchieri (1568-1634), marcada pela sensibilidade e delicadeza da encenação, enriquecida pelo uso de máscaras.

Figura 26 – *La Pazzia Senile* (1969): Na escada, Maria Luiza Martini e Luiz Damasceno. Em cima, Nara Keiserman, Carlos Carvalho e Luís Artur Nunes. Embaixo: Maria Helena Lopes e Luiz Francisco Fabretti.



Acervo Maria Helena Lopes.

Segundo um jornal da época: “[...] é um espetáculo diferente e de alta categoria que você não pode perder”. Eva Sopher, importante produtora cultural da cidade, resumiu: “É o melhor espetáculo feito em Porto Alegre este ano. Um

espetáculo que poderia ser levado a qualquer palco do mundo” (SOPHER in É..., 1969, p. 40).

Nesse trabalho, Lopes teve a parceria de duas importantes mulheres: Lígia Viana Barbosa, responsável pela produção dos espetáculos do CAD, e Madeleine Ruffier, diretora musical do espetáculo e do coral da universidade que participou da peça, o coral *Madrigal*⁵⁵. A peça surpreendeu pelo nível profissional, mesmo sendo realizada por jovens estudantes do CAD, além de trazer uma proposta de encenação moderna para um clássico renascentista.

Um fato a registrar, pelo muito que significa à Lopes e ao corpo docente do CAD como um todo, foi a aposentadoria compulsória de Gerd Bornheim, que ocorreu em 1969, devido ao seu posicionamento de esquerda, que desagradava o governo militar, então vigente. Indignados, vários professores do CAD, dentre eles Lopes, realizaram um abaixo-assinado para a permanência de Bornheim na direção do CAD, e logo também foram demitidos, inclusive Lopes, que era professora contratada. Na falta de professores para ministrar as aulas do CAD, os alunos tomaram uma iniciativa radical e revolucionária, que perdurou todo o ano de 1970 e marcou a história do Departamento:

Nós íamos nos retirar em protesto. No portão da [avenida] Salgado Filho, o Gerd morava logo na esquina da Salgado Filho com a [rua] Doutor Flores, naquele edifício antigo, no terceiro andar. Ele falou: ‘não façam isso, esse curso é o sonho da minha vida, se vocês fizerem isso esse curso nunca mais vai abrir’ [...] Trabalhávamos sempre, inclusive finais de semana para impedir de fechar o portão [do CAD]. A gente trabalhava sábado e domingo, porque a gente não sabia se ia abrir segunda-feira. Não era registrado, não tinha registro nenhum, depois voltaram os professores e se perdeu um ano [...] E todo mundo ia, ninguém faltava, isso marcou a minha vida (G. NUNES, 2019, p. 5).

Lopes conta que estava a caminho do CAD para dar aula, quando foi interpelada pelo secretário do curso no meio da rua. “Com muito constrangimento ele me entregou a carta de demissão. Desempregada no meio da rua, compreende? Eu fiquei perplexa com aquilo.” (LOPES, 2019, p. 3). A mestra ficou afastada por um tempo do CAD, mas não da atividade docente, pois ministrou oficinas de teatro em

⁵⁵ Madeleine Ruffier formou o coral *Madrigal* em 1965, um grupo composto por sexteto vocal e flautas doces, fagote, alaúde e violoncelo.

lugares alternativos, como o Círculo Social Israelita, localizado no bairro Bom Fim em Porto Alegre.

No início dos anos de 1970, Lopes dirigiu alguns espetáculos do grupo de teatro *Província*, que nasceu dentro do CAD/DAD, no final da década de 1960, e passou a desenvolver trabalhos fora da universidade. Dentre eles: o espetáculo *O amante* (1970), com texto do polêmico inglês Harold Pinter (1930-2008) e *Brecht em Câmara* (1974), dramaturgia de Luís Artur Nunes.

Em *O Amante*, Pinter faz uma crítica do casamento burguês ao retratar um marido que assume a posição de amante da própria esposa para recuperar o relacionamento: “Os personagens se movem no sentido de algo e não sabemos o que é. Isto me atrai” (LOPES in VENHA..., 1970, n. p).

Além de ser considerado um dos melhores espetáculos do ano, *O Amante* trouxe Lopes de volta aos palcos, pois a atriz Isabel Ibias sofreu um acidente e a diretora a substituiu de forma exitosa, contracenando com o ator e amigo pessoal Luiz Francisco Fabretti: “Maria Helena é uma excelente intérprete, com uma voz doce, que invade a cena com calma, dominando-a por completo” (CAMPUOCO, 1970, p.13) , escreveu a crítica. Em entrevista, os atores do espetáculo revelaram a habilidade de Lopes como diretora de atores, que sabe tirar o melhor do elenco sem coação: “Um dos atributos mais importantes de um bom diretor é a precisão. Tudo o que Maria Helena diz, ela sabe o que diz. Isso nos dá uma segurança tremenda” (O AMANTE...,1970, n. p). Interessante pensar que os atores tenham frisado que o trabalho foi conduzido por Lopes “sem coação”, por ela talvez já carregar determinada fama de diretora prepotente ou ser esse aspecto corriqueiro em alguns diretores da época.

Lopes avaliou que *O Amante* foi um trabalho difícil em função do texto aparentemente simples, mas que esconde toda complexidade da vida humana. A diretora afirmou na época que o ator que consegue representar a vida cotidiana deve se considerar um bom ator, pois acredita que muito mais fácil é representar cenas de grandiloquência. Para vencer o desafio, Lopes realizou junto aos atores, primeiramente, um trabalho de preparação bastante realista, depois de abstração radical, para finalmente os atores abordarem os personagens com foco na interpretação pessoal de cada um (PINTER...,1970).

Figura 27 – Isabel Ibias e Luiz Francisco Fabretti, em *O Amante* (1970).



Acervo Maria Helena Lopes.

Em 1971, junto a um grupo de alunos do Círculo Social Israelita, Lopes montou *Flicts*, um espetáculo para crianças, adaptado pela primeira vez no país a partir da obra homônima (de 1969) do cartunista brasileiro Ziraldo (1932), na qual uma cor estranha chamada Flicts não consegue se encaixar no arco-íris, ou em lugar algum, trazendo para a cena importantes e necessárias temáticas como: discriminação, exclusão, preconceito, solidão e diversidade.

Observe-se que o afastamento temporário de Lopes da universidade, embora breve, visto que ela foi readmitida posteriormente, colaborou para que seu trabalho alcançasse outros alunos, pessoas interessadas na arte teatral, mas não necessariamente estudantes de teatro de nível universitário, a exemplo do escritor, compositor e desenhista porto-alegrense Cláudio Levitan (1951). Motivado a colaborar com a minha pesquisa de doutorado, Levitan escreveu a seguinte mensagem na rede social *Facebook*:

Puxa, que legal esse trabalho! Não sei se tenho fotos dela, mas a tenho dentro de mim em ótima conservação! Fui de uma turma especial de jovens que teve aulas de teatro com ela no Círculo Social Israelita (atual Hebraica). E ela dirigiu a primeira adaptação para teatro no Brasil (portanto, no mundo kkk) do livro FLICTS! Devo ter fotos desse trabalho que foi muito elogiado e que mudou para melhor nossas vidas (LEVITAN, 2019)!

Figura 28 – Elenco do espetáculo *Flicts* (1971), formado por estudantes pré-universitários do Círculo Social israelita.



Acervo Maria Helena Lopes.

Outro fato relevante vivenciado por Lopes e seus colegas professores foi a Reforma Universitária de 1968⁵⁶, em decorrência da qual, em 1970, o CAD se desligou da Faculdade de Filosofia e integrou-se ao Instituto de Artes, quando passou a denominar-se Departamento de Arte Dramática (DAD).

Em entrevista para o jornal *Folha da Tarde*, Lopes comentou sobre a dificuldade de conciliar a atividade do magistério com a direção teatral fora da universidade, devido ao pouco tempo disponível, pois as aulas do DAD eram noturnas e a maioria dos atores gaúchos trabalhava durante o dia em outras funções para conseguir sustento. Lopes apontou a falta de profissionalismo na cidade, um

⁵⁶ Em 1968, em plena ditadura civil-militar, o ensino superior sofreu uma drástica reforma, cuja implementação foi precedida pelos acordos MEC – Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), que garantiam apoio técnico e financeiro para a adequação do sistema educacional brasileiro como um todo ao modelo econômico dependente de interesse norte-americano, exigindo mudanças na LDB. A Lei nº. 5.540/68, “Lei da Reforma Universitária”, foi baseada nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e no Relatório Meira Matos (Coronel da Escola Superior de Guerra), e teve a sua aprovação “de cima para baixo”. Dentre várias outras medidas, a reforma fragmentou as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, resultando na criação das Faculdades ou Centros de Educação, cujos departamentos passaram a ter ligação direta à administração superior, sem instâncias intermediárias.

impedimento para os artistas viverem de arte. Para sanar o problema do desencontro de horários, o espetáculo *Brecht em Câmara* foi ensaiado nas madrugadas, sábados, domingos e feriados. Lopes dirigiu o referido espetáculo a convite do grupo de teatro *Província*, motivada pela lucidez com que Brecht lida com os problemas humanos (PRESSER, 1974).

Em 1975, Lopes montou junto aos estudantes do DAD um texto desconhecido do público, *A campanha*, da portuguesa Fiama Hasse de Paes Brandão. Dez anos antes, o referido texto havia sido censurado no país por desrespeitar instituições militares e figuras históricas lendárias, através de linguajar debochado e escatológico, segundo a censura. A peça denuncia a guerra como um confronto de elites, indiferentes à situação do povo. Evidentemente, que o espetáculo realizou apenas algumas apresentações abertas ao público e não seguiu carreira fora do DAD, devido à situação de censura no país.

Figura 29 – Espetáculo *A Campanha* (1975).
Na foto: Mirian Dias, Luís Eduardo Crescente e Tânia Wolff.



Acervo Maria Helena Lopes.

Don Xicote foi o espetáculo dirigido por Lopes no ano de 1976, a convite da Companhia *Teatro Novo*⁵⁷, dirigida por Ronald Radde (1945- 2016). Apesar de muito

⁵⁷ Companhia de teatro fundada pelo dramaturgo e diretor Ronald Radde no ano de 1968, na cidade de Porto Alegre. Inicialmente, com destacados espetáculos de crítica ao regime da ditadura civil-militar, a companhia vai seguir longa trajetória com a realização de peças voltadas ao público infantil.

atarefada com as aulas ministradas no DAD, Lopes aceitou o trabalho pelo fascínio que teve diante do texto de Oscar Von Pfhul, principalmente por não idiotizar as crianças e trazer uma visão de mundo com perspectiva crítica sobre a realidade. O texto é uma paródia do clássico de Cervantes, e traz a história de um cavaleiro e seu companheiro - Zé Chupança, que saem em busca de um rebanho de ovelhas roubado. Sobre o processo de ensaios de *Don Xicote*, Lopes comentou em entrevista de jornal do período:

Como faço sempre, nosso primeiro trabalho foi a análise do texto, mas eu já sai fazendo marcações de cena, porque trabalhando com atores ainda jovens, eu lhes queria dar uma certa segurança, uma base para eles desenvolverem o seu trabalho (LOPES in HOHLFELDT, 1976, n. p).

A fala de Lopes destaca exatamente o oposto do que vai vir a ser o seu trabalho após os seus estudos na Europa: uma preparação de atores e construção de espetáculos totalmente baseadas na improvisação e com poucas pré-definições por parte da direção ou de algum texto dramático. Apesar do espetáculo revelar a opressão e a corrupção dos poderosos, “[...] fugindo dos chavões tradicionais do gênero – vozes com falsete, correrias e diálogos forçados com o auditório” (DON...,1976, p. 42), a crítica considerou o elenco inexperiente e a peça bastante sisuda e monótona para o público infantil.

Figura 30 - O ator Pedro Wayne como Don Xicote.



Recorte do jornal *Correio do Povo* /1976. Acervo Maria Helena Lopes.

Apareceu a Margarida foi o último espetáculo com direção de Lopes antes da sua formação na Escola Lecoq e marcou a comemoração de vinte anos da criação do CAD/DAD. O monólogo escrito por Roberto Athayde traz à cena Dona Margarida, uma professora primária que impõe aos alunos métodos autoritários e violentos. A peça teve como protagonista a, então, aluna Sandra Dani, hoje considerada a “grande dama” do teatro gaúcho, e foi apresentada dentro do DAD com algumas críticas, devido à atuação muito realista e contida. O jornal *Folha da Tarde* revela uma inusitada curiosidade sobre a recepção da montagem por alguns professores do Departamento: “O mais engraçado é que alguns professores se retiraram ao final do primeiro ato, não resistindo a carga de agressividade e os inúmeros palavrões de dona Margarida” (PRESSER, 1977, p. 67).

A atitude dos professores universitários, colegas de Lopes, evidencia o ousadia da sua direção, que causou reações internas adversas no próprio ambiente acadêmico, caracterizado pela constante experimentação. Na década de 1980, Sandra Dani participou de outra montagem de *Apareceu a Margarida*, com direção de Luiz Paulo Vasconcellos e apresentada em circuito profissional.

Figura 31: Sandra Dani como professora Margarida (1977).



Foto: Nilda Ludwig/ Acervo do Arquivo Histórico do Instituto de Artes.

3.6 Viagem ao encontro de si

Eugenio Kusnet, em uma viagem à Europa, assistiu algumas aulas de Lecoq na França, e como sabia dos anseios de Lopes por conhecer metodologias de trabalho de criação artística mais associadas à improvisação e livre criação do ator, a incentivou a cursar a *Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq*, já frequentada por sua amiga e colega da área de expressão corporal, Lígia Callage.

Lopes fez um curso de curta duração na Escola Lecoq, e no ano de 1978 partiu para Paris, após receber uma carta de aceite (anexo 2) para o curso de formação com o mestre francês, cujo trabalho oportunizou à jovem diretora experiências decisivas à sua carreira.

Lecoq, uma das mais destacadas referências em pedagogia do teatro do século XX, foi um divisor de águas na pedagogia de Lopes, por isso considero necessário trazer de forma mais detalhada a metodologia desenvolvida em sua escola, pois foi a partir dela que Lopes re-organizou a própria metodologia, assim como fundou o grupo *Tear* e transformou a sua abordagem em sala de aula.

Lecoq iniciou os seus estudos sobre o corpo humano a partir da educação física, área na qual fez as suas primeiras relações entre esporte e teatro, no período da ocupação nazista na França, durante a Segunda Guerra Mundial. Já no pós-guerra ministrou aulas de expressão corporal e fez alguns cursos de teatro, mas a sua atuação profissional na área começou a partir do seu ingresso na companhia *Les Comédiens de Grenoble*, onde realizou o treinamento físico de atores (LECOQ, 2010). O trabalho de interpretação com máscaras e o Nô⁵⁸ japonês marcaram o seu início de carreira ao lado de Jean Dasté, discípulo do diretor e ator de teatro francês, Jacques Copeau (1879 - 1949), influência importante para Lecoq, assim como o ator francês Charles Dullin (1885-1949).

Na década de 1950, Lecoq aprofundou os seus conhecimentos sobre a *commedia dell'arte* na Itália, principalmente no que diz respeito ao jogo e à expressividade física do ator, e também dedicou a sua atenção a estudos sobre o coro da tragédia grega. Ao lado do diretor teatral Giorgio Strehler (1921-1997) e do

⁵⁸ Nô é uma forma clássica do teatro japonês, que desde o século XIV une canto, pantomima, poesia e música.

empresário Paolo Grassi (1919-1981), ajudou a criar a escola do Piccolo Teatro de Milão⁵⁹ (LECOQ, 2010).

No seu retorno a Paris, Lecoq fundou a *Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq* (1956), com o objetivo principal de formar atores e desenvolver a presença cênica a partir de um sistema de treinamento específico:

[...] sempre quis e gostei de ensinar, mas ensinar, sobretudo para conhecer. É ensinando que posso continuar a minha busca, no sentido de conhecer o movimento [...] É ensinando que descobri que o corpo sabe coisas que a cabeça não sabe (LECOQ, 2010, p. 34-35)!

A filosofia de Bergson⁶⁰ e os estudos antropológicos de Marcel Jousse⁶¹, foram outras referências importantes para o trabalho pedagógico desenvolvido por Lecoq, que tem três eixos principais: análise de movimentos, improvisação e *auto-cours*⁶² (SACHS, 2004).

O curso de formação da Escola Lecoq desenvolve-se ao longo de dois anos, em aulas diárias com quatro horas de duração. As aulas do primeiro ano da escola visam a educação corporal, a análise dos movimentos, a acrobacia dramática, o malabarismo e um sistema de vinte movimentos, aprendidos e repetidos, a fim de desenvolver a presença física e o caráter extra-cotidiano do corpo dilatado, preciso e alerta para jogo (SACHS, 2004).

Lopes destaca que os princípios básicos da Escola Lecoq acompanharam o seu trabalho, mesmo que nele constem outras tantas referências importantes que adquiriu ao longo da sua trajetória:

A partir da escola a minha vida se transforma, eu me organizo e adquiro confiança, porque aí eu sei por onde caminhar. Se antes eu tapeio, porque eu conheço vários elementos de movimento, muitas coisas [...] eu descubro na escola a ferramenta, o utilitário que eu preciso para tornar o sonho realidade (LOPES, 2012, p. 3).

⁵⁹ O *Piccolo Teatro di Milano* foi fundado no ano de 1947, sendo o primeiro teatro estatal da Itália, importante referência artística européia.

⁶⁰ Henri Bergson (1859-1941), filósofo e diplomata francês, que desenvolveu uma filosofia na qual a intuição é uma das noções-chave do pensamento.

⁶¹ Marcel Jousse (1886- 1961), jesuíta e antropólogo francês, que no final dos anos 1970 publicou a obra *A antropologia do gesto*, importante referência para Lecoq.

⁶² *Auto-cours* (criação pessoal) é o trabalho que os alunos desenvolvem sozinhos ao preparar cenas que são apresentadas a partir de temas sugeridos por Lecoq.

O segundo ano da Escola Lecoq é voltado para o trabalho coletivo e de criação, a partir da exploração de diferentes estilos teatrais, como tragédia grega, *commedia dell'arte*, melodrama, *clown*, bufão, entre outros (LECOQ, 2010). Lopes, após completar o primeiro ano do curso de formação lecoquiana, optou por não cursar o segundo ano, por ser um módulo dedicado a estilos de interpretação para atores. A mestra aproveitou a sua estada na França para realizar outros cursos, focados no trabalho de direção de atores, que complementaram a sua formação na Escola Lecoq. Dentre esses cursos, Lopes destaca os ministrados por Serge Martin⁶³ e Monika Pagneux, professores lecoquianos, mas que desenvolviam um trabalho autônomo em outros espaços.

Martin realizou vários *workshops* de forma independente antes de fundar a *École Du Théâtre Serge Martin*, localizada em Genebra, Suíça. O seu trabalho, voltado para atores e diretores, prioriza a improvisação e o jogo com máscaras, além de abordar textos para o teatro, quadrinhos, filmes e músicas como fontes de inspiração para a criação cênica. No *site* atual da sua escola⁶⁴ é possível ter uma ideia da filosofia que permeia a sua proposta pedagógica:

No compromisso de cada pessoa podemos ler uma sede de evolução. O enriquecimento traz consigo a mudança necessária. Essa emancipação promissora para o futuro, não corresponde a uma sociedade de lucro. Não jogamos para vencer, jogamos para ser e estar junto (MARTIN, 2021).

Lopes menciona o curso de Martin intitulado *Da improvisação ao texto*, que realizou em Paris durante seis meses, como uma formação que complementou de forma primorosa os seus estudos na Europa: “[...] aí eu tenho domínio do que eu preciso para lidar com as minhas ideias e com o ator” (LOPES, 2017, p. 2).

A relação de Lopes com Martin foi bastante próxima, portanto, o mestre tinha conhecimento das necessidades da aluna com o curso, que trabalhava máscaras, *clown* e uma série de exercícios que envolviam transformações e transfigurações, essenciais para as aulas de improvisação.

⁶³ Serge Martin é ator e diretor francês, ministrou aulas na *Ecole Jacques Lecoq* e na Universidade de Caen (Normandia/França), além de ter trabalhado no Conservatório Nacional de Arte Dramática de Paris como assistente do diretor francês Jacques Rosner (1936).

⁶⁴ <https://ecole-serge-martin.ch/>

A partir da sua experiência com os mestres franceses, Lopes aprofundou seus estudos e encontrou identificação ao pensar na elaboração de uma dramaturgia própria, a partir da improvisação. Na sua maneira peculiar de compreender o processo de criação do espetáculo teatral, Lopes passou a visualizar, e a querer experimentar, um outro tipo de teatro, um teatro de descoberta com início pela via do movimento do corpo e na relação com os atores:

Eu quero o ator na minha frente, porque o espaço era do meu domínio, o ritmo, o espaço, tudo isso era meu, estava incorporado. E aí que eu acho que eu marco, porque eu começo a trabalhar do meu jeito, e depois eu desenvolvo e sou a criadora dos meus espetáculos (LOPES, 2017, p. 2).

Dessa experiência, um aprendizado marcante para Lopes foi o que ela chama de “pedagogia da responsabilidade”, que exige dos atores uma grande entrega no trabalho de criação: “[...] você tem que cumprir a sua parte, não tem nada mastigado. É uma exigência e um rigor absoluto. Você tem que estar numa permanente descoberta das suas possibilidades, das suas potencialidades” (LOPES, 2012, p. 3).

A vivência europeia de Lopes permitiu a ela acompanhar o trabalho da diretora teatral francesa Ariane Mnouchkine (1939) com o *Théâtre du Soleil*, assim como assistir a muitos espetáculos de companhias e artistas de destaque mundial como o *Piccolo Teatro di Milano*, dentre outros.

Ao retornar ao Brasil, em 1980, Lopes retomou as atividades docentes no DAD e fundou o grupo *Tear*, quando passou a colocar em prática o aprendizado adquirido em Paris. A volta da professora, que tinha estudado com Lecoq na Europa, causou grande expectativa nos alunos do DAD, visto que na época esse tipo de intercâmbio não era tão comum e a diferenciava dos demais professores do curso de teatro. Segundo a avaliação de um dos entrevistados: “A Maria Helena propunha um método, ela investigava um método, ela se interessava por isso. Então, ali tu podia acessar isso” (MAGALHÃES e SILVA, 2017, p.1).

3.7 Sonho que se sonha junto: o *Tear*

O *Tear*, grupo caracterizado pela constante experimentação e formação, também diferenciava a professora frente aos alunos, que reconheciam nela a figura

de diretora teatral. Segundo alguns entrevistados, o fato da professora encabeçar o *Tear* gerava em muitos alunos a expectativa de fazer parte do grupo a convite da diretora, ou seja, ela também era vista como uma porta de acesso dos jovens artistas em formação a uma experiência profissional e artística de qualidade.

A formação inicial do grupo *Tear* contava com jovens atores, na sua maioria, alunos do DAD: Pedro Wayne, Nazaré Cavalcanti, Angela Gonzaga, Marco Fronchetti, Clarissa Malheiros, Sergio Lulkin e Sonia Coppini (MARIA HELENA LOPES, 2019). Importante ressaltar a intencionalidade de Lopes ao estabelecer um trabalho profissional de companhia, com uma proposta continuada de pesquisa e criação, o que até hoje é difícil acontecer no Brasil, devido aos escassos incentivos governamentais e privados, que obrigam os artistas a procurarem fontes de renda em outras áreas profissionais.

Desde o início da sua história o *Tear* teve uma ótima recepção de público e crítica. Em 1981, o grupo estreou o espetáculo *Quem Manda na Banda*, montagem para crianças, mas que também sensibilizou adultos. Criada a partir da obra de Stefan Reisner⁶⁵, *Menina também é gente*, a peça foi uma adaptação bastante livre do texto original e denunciava preconceitos de gênero que acompanham a educação das crianças, assim como a prepotência dos adultos em relação à infância.

Sobre o processo de criação, o ator Marco Fronchetti relata: “A banda foi assim, lemos o texto e tá, tem um problema entre meninos e meninas. Vamos improvisar! E foi tudo criado a partir da improvisação, criamos um novo texto” (FRONCHETTI, 2019, p.1). Segundo Lopes (2019), por se tratar de um texto alemão, as diferenças sócio-econômicas-culturais em relação ao contexto brasileiro são enormes, por isso a adaptação das situações apresentadas na peça à nossa realidade foi indispensável. Interessante destacar, que o fato da peça ser dirigida ao público infantil, não isentou a avaliação do texto pela censura federal, o que demonstra a ameaça que os teatros representavam à “ordem” estabelecida pela ditadura civil-militar.

No espetáculo, um grupo de crianças, entre brincadeiras e conflitos, mostrava à plateia que meninos e meninas são capazes de realizar as mesmas coisas quando livres para escolher.

⁶⁵ Stefan Reisner (1942 - 2012), escritor e jornalista alemão. Conhecido como o autor do *Berlim Grips Theatre* e como escritor de livros infantis.

Figura 32 – Ficha de liberação da censura, texto *Quem manda na banda* (1981).

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL

CENSURA FEDERAL
TEATRO

Certificado Nº 10.931

PEÇA "QUEM MANDA NA BANDA"

ORIGINAL DE MARIA HELENA LOPES

APROVADO PELA D.C.D.P.
CLASSIFICAÇÃO

VÁLIDO ATÉ 22 de JULHO de 19 86

Brasília, 22 de JULHO de 19 81

José V. Madeira

JOSÉ VIEIRA MADEIRA
Diretor da DCDP

LIVRE

Acervo Maria Helena Lopes.

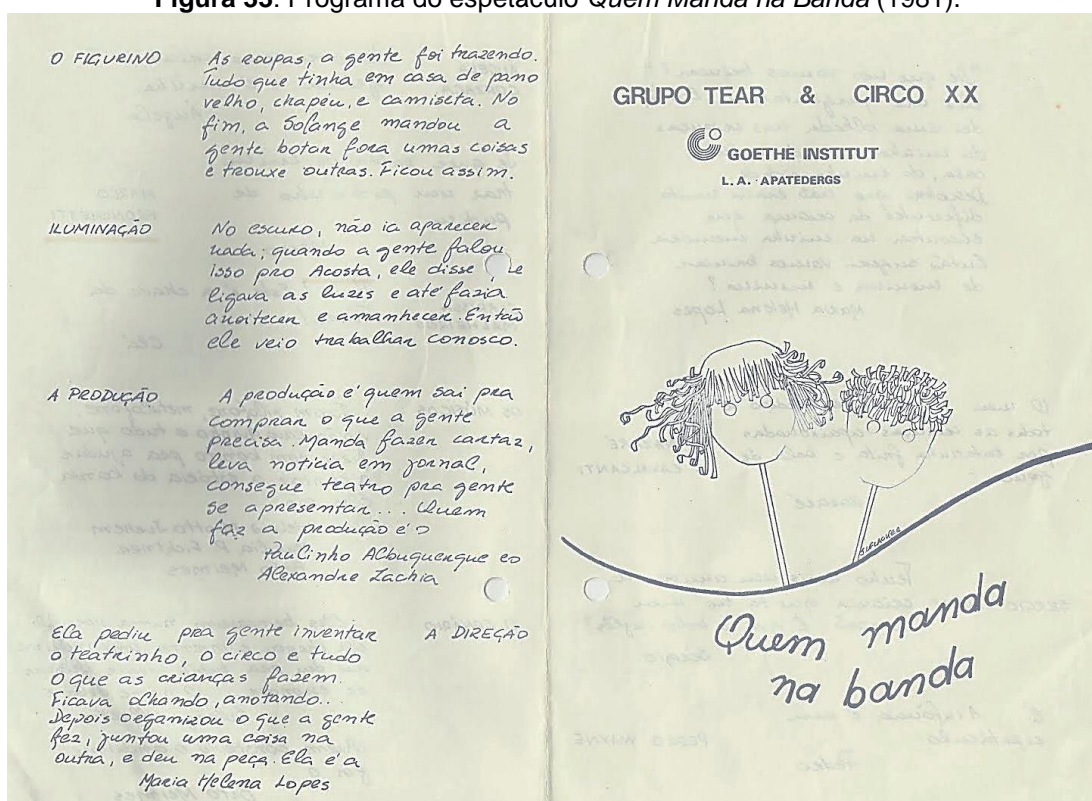
Com relação à preparação do elenco, a diretora comentou em matéria do jornal *Zero Hora*: “Tudo o que fiz foi pedir a eles que procurassem recordar a criança que haviam sido”, para despertar nos atores: a “memória corporal” da infância de cada um” (LOPES in *A IDEIA...*, 1981, p. 5). Sobre o espetáculo, ela concluiu:

Trata-se de uma experiência fascinante, na qual mergulhei profundamente [...] o que me interessa, como sempre, é o desenvolvimento de uma linha de espetáculo que se baseia nas atitudes e nos gestos dos atores, evitando o jogo psicológico, naturalista, embora a linha de interpretação em si seja de um teatro realista (LOPES in *HOLFELDT*, 1981, n. p).

Lopes evitou usar o termo “teatro infantil”, por acreditar que a expressão “teatro para crianças” abrange algo a mais, visto que o modo sensível e poético de tratar assuntos delicados é que torna uma peça acessível às crianças e não o fato do espetáculo ser excessivamente movimentado, colorido e com uma linguagem idiotizante, como até hoje costuma acontecer. A visão da diretora sobre o teatro para o público infantil foi bastante avançada para a época, pois, nos anos 1980, os questionamentos com relação ao excesso de didatismo ou tom moralista que marcavam a maioria das montagens eram raros.

Quem Manda na Banda foi contemplada com o Prêmio Tibicuera, concedido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, pela melhor direção (Maria Helena Lopes), melhor ator (Sérgio Lulkin) e melhor atriz (Angela Gonzaga) (MARIA HELENA LOPES, 2019).

Figura 33: Programa do espetáculo *Quem Manda na Banda* (1981).



Acervo Luiz Acosta.

Em 1982, o *Tear* estreou o espetáculo *Os Reis Vagabundos*, que trouxe à cena o cotidiano de um grupo de catadores de lixo através de figuras clownescas. A montagem fez temporadas de grande repercussão regional e nacional entre os anos de 1982 e 1983, sendo muito premiada e apresentada em espaços alternativos, como parques e presídios. *Os Reis Vagabundos* foi a concretização de um projeto antigo de Lopes, que há anos observava um morador de rua que andariava perto da sua casa. Na fala a seguir, Lopes explicitou a motivação do referido trabalho:

Eu sempre tive uma atração fatal pelos catadores de lixo na rua, a realidade marca o meu trabalho. Eu parto da realidade e depois eu transformo. Eu tenho um período de incubação das minhas ideias, é o período onde eu me distancio da realidade. É assim com paixão, a paixão é pele, e na paixão não tem espaço para mais nada, eu saio da minha órbita do cotidiano e começo a criar. [...] Então, os catadores de lixo passaram a me interessar, porque eles tinham um

universo fantástico. Tinha uma figura que eu via repetidamente, que era um homem grande, alto e que carregava um saco enorme nas costas, e aquilo foi me marcando. Durante anos eu o observei, e eu não sabia como fazer. Quando eu ouvi o Lecoq dizendo: 'se é melhor na rua, não faz!'. Eu pensei: 'eu não vou repetir uma realidade, eu tenho que criar uma transposição', que é o que eu faço. Pego a ideia, pego as imagens, pego os catadores e crio uma poética em cima disso, uma poética crítica (LOPES, 2017, p. 3).

O aspecto crítico e social do espetáculo foi marcante: através da abordagem poética e sem falas da vida dos catadores de rua, o *Tear* questionou o outro lado da sociedade de consumo, ao evidenciar o que jogamos fora, ou seja, os nossos dejetos. Lopes foi uma das primeiras diretoras teatrais a levar a linguagem do *clown* para a cena teatral brasileira, fruto dos seus estudos sobre a técnica com os mestres franceses.

Figura 34 – Espetáculo *Os Reis Vagabundos* (1982) na Usina do Gasômetro.
Da esq. para dir: Angela Gonzaga, Pedro Wayne, Nazaré Cavalcanti e Sergio Lulkin.



Acervo do grupo *Tear*.

O *Tear* apresentou *Os Reis Vagabundos* no 1º Festival Nacional das Mulheres nas Artes, em 1982, e encerrou com destaque o evento promovido por Ruth Escobar em São Paulo. Em 1983, a peça participou do Projeto *Mambembão*, promovido pelo Instituto Nacional de Artes Cênicas, do Ministério da Educação e Cultura – Inacen/MinC, e realizou apresentações em Vitória, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo (GRUPO TEAR, 2019). Com expressiva

repercussão de público e crítica, a peça retornou à São Paulo em temporada no SESC Pompéia, recebeu inúmeras críticas favoráveis, que afirmaram a importância da linguagem artística desenvolvida pelo grupo e a sua projeção nacional, conforme sinaliza este fragmento escrito por Ulisses Cruz (1982, n.p): “Maria Helena não dirigiu simplesmente, mais um espetáculo de teatro. O que ela fez foi criar, juntamente com seus *clowns*, um momento de arrebatador lirismo, ao mesmo tempo caústico, patético e quase sempre brilhante”.

No ano de 1984, o *Tear* estreou o espetáculo *Crônica da Cidade Pequena*, que realizou temporadas nas cidades de Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro. Nesse espetáculo, o grupo foi inspirado pela obra *Crônica de uma Morte Anunciada*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez (1927-20014). Na cena, o retrato da vida provinciana de um povoado abalado pela chegada de um estranho, que nunca é visto pelo público.

A peça era atravessada por muitos momentos de silêncio, delicadeza de gestos e equilíbrio sensível das emoções dos personagens. Um trabalho de linguagem realista e quase cinematográfica, segundo a crítica (NOLASCO, 1984). Lopes usou dos princípios lecoquianos para realizar a montagem, que teve um processo de oito meses de trabalho. As personagens, segundo Lopes: “[...] existiam fora da cena. Ou seja, a minha dificuldade, a partir de um momento, era de manter os personagens onde eles estavam, porque eles evoluíam! Era maravilhoso!” (LOPES, 2012, p. 5). Outro grande desafio desse trabalho foi a criação do texto dramático, processo descrito pela diretora:

Eu trabalhei a partir do livro de García Márquez, mas não usei uma única palavra dos diálogos do livro, ou seja, trabalhei improvisação verbal. Eu acho que existe muita confusão em cima de como fazer o texto quando se trabalha com improvisação. Então, meu trabalho é o de nutrir o ator. É um trabalho infernal, eu trabalho como uma louca desatinada, para ele dizer o que eu preciso que ele diga. Raramente eu coloco uma palavra na boca do ator. Eu trabalho de tal modo que o diálogo tem que surgir perfeito, como a ação. Imagina que não é nada fácil [risos] (LOPES, 2012, p. 4).

O espetáculo integrou, em 1985, a programação do Teatro Sesc Anchieta e do Centro Cultural São Paulo. Em 1986, participou do Festival de Verão do Inacen/MinC no Teatro Glaucê Rocha, no Rio de Janeiro. Lopes foi premiada com o Troféu Mambembe, na categoria especial, concedido pelo Inacen/MinC para os

melhores espetáculos da temporada teatral paulista em 1985, e com o Prêmio Governador do Estado de São Paulo, como a melhor autora de teatro adulto (GRUPO TEAR, 2019).

O entrevistado Damasceno (2021, p. 3) lembra ter assistido o espetáculo em São Paulo, e destaca os pequenos e minuciosos detalhes da encenação, como quando uma empregada, ao falar com a patroa, tirava os chinelos singelamente antes de pisar no tapete, ou a cena na qual um vinho era derramado sobre uma toalha de linho branca, o que fazia referência à perda da virgindade pela personagem. Na memória do entrevistado também ficou guardada uma cena na qual as prostitutas de um bordel, ajoelhadas, reverenciavam a visita do oratório com uma santa, prática tão comum antigamente, e ainda em curso em comunidades interioranas, mas que, na encenação de Lopes, surpreendia: a santa indo até o bordel, o simbolismo que desvelava a profundidade do humano.

Figura 35 – *Espetáculo Crônica da Cidade Pequena* (1984).
Da esq. para dir. Lucia Serpa e Sônia Copini.



Acervo Luiz Acosta.

O escritor e jornalista Ignácio de Loyola Brandão (1936), membro da Academia Brasileira de Letras, escreveu em carta dirigida ao grupo *Tear*, em 10 de setembro de 1985:

A peça de vocês é essencialmente um levantamento minucioso de comportamentos, gestos, expressões, costumes, usos, tudo isso que

vocês sabem melhor do que eu. Um retrato do Brasil que ainda existe. Sei, sou do interior de São Paulo, ando muito, tenho parentes em cidades pequenas. No fundo, somos todos iguais, há coisas que os computadores, a tecnologia, os meios de comunicação ainda não conseguiram fazer desaparecer.

O trabalho minucioso de atuação que Lopes desenvolveu junto os atores do *Tear* foi reverenciado pela crítica e rendeu à diretora alguns convites para trabalhar na área do cinema. No ano de 1985 Lopes trabalhou na assistência de direção dos atores do filme *Aqueles Dois*, dirigido por Sérgio Amon e baseado em um conto homônimo de Caio Fernando Abreu, que conta a trajetória de dois homens heterossexuais desiludidos que começam uma relação afetiva. O filme foi bastante premiado na época, mas Lopes considerou a experiência “chocante”, já que, na maioria dos trabalhos audiovisuais, o tempo de preparação dos atores é curto e a preocupação com as questões técnicas se sobrepõe à atuação (PÓVOAS, 1987).

Figura 36- Maria Helena Lopes e os bufões de *Na piscina* (1986). Da esq. para dir., em pé: Pedro Wayne, Gisela Habeyche, Maria Helena Lopes e Roberto Camargo. Sentados: Marta Biavaschi, Sergio Lulkin, Lúcia Serpa e Marcos Carbonell. Deitadas: Nora Prado e Ciça Reckziegel.



Acervo Sergio Lulkin.

Em 1986 foi apresentado o exercício cênico *Na Piscina*⁶⁶, que teve na linguagem dos bufões a base para improvisação e composição de personagens. *Na Piscina* evidenciava o conflito de um grupo de miseráveis que desejava usufruir do espaço de um clube da alta sociedade. A metáfora de uma possível rebelião do povo marginalizado e o trabalho com a linguagem dos bufões serviu de escola para o espetáculo que o grupo montou na sequência. Nas palavras de Lopes, o bufão “[...] é grotesco, satírico, um personagem que subverte, espelha, reflete e questiona as verdades” (LOPES in HOHLFELDT, 1986, n. p).

Inspirado no volume I, *Os Nascimentos*, da trilogia *Memória de Fogo*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano (1940-2015), o *Tear* estreou, no ano de 1987, o espetáculo *O Império da Cobiça*. A montagem fazia menção à história da colonização da América Latina pelos espanhóis ao colocar em cena, de forma metafórica, as relações de poder e a desumanidade do ser humano (MARIA HELENA LOPES, 2019). “A erva seca incendiará a erva úmida”, provérbio africano trazido pelos escravizados para a América, e citado na obra de Galeano, resume bem a problemática abordada na peça através de lendas e mitos: “Foi fundamental sairmos de uma visão historicista para alcançarmos uma dimensão emocional, o que é a cobiça, este sentimento que a lenda do boitatá⁶⁷, de onde partimos, ilustra tão bem”, avaliou a diretora em reportagem de jornal do período (LOPES in MOSTAÇO, 1987, n. p).

O espetáculo foi um dos mais importantes da história do *Tear* e consolidou a trajetória do grupo e a direção de Lopes. A diretora destaca os elementos marcantes dessa criação, que deu seguimento à exploração da linguagem do bufão na criação das personagens:

E aí vou depender de três coisas: a ética, o interesse e a intuição. E eu trabalho com as imagens, porque eu tenho um farto material de imagens da observação da realidade [...] Então, o Antunes Filho falou: ‘você criou um delicado vômito’, porque eu falava o que tinha sido a ocupação da América, ou seja, da devastação que foi, do horror que foi. Estava lá o cunho social, muito claramente (LOPES, 2017, p. 6).

⁶⁶ O trabalho *Na Piscina* foi apresentado na sala universitária *Qorpo Santo*, com trinta minutos de duração.

⁶⁷ No folclore brasileiro, o boitatá (palavra tupi-guarani) é uma cobra de fogo que protege a mata dos homens que tentam destruí-la com incêndios e crimes ambientais.

“Os bufões caricaturam o mundo tal como ele é, enfatizam a dimensão grotesca do poder, das hierarquias” (LECOQ, 2010, p. 152-153), ou seja, a linguagem perfeita para a proposta crítica de Lopes.

Em 1988, *O Império da Cobiça* realizou apresentações no Teatro Sesc Anchieta, em São Paulo, e, a seguir, em Campinas e Marília (SP); cumpriu temporada no Teatro Dulcina, no Rio de Janeiro, seguindo para Porto Alegre, com temporadas no Teatro São Pedro e no Teatro Renascença (GRUPO TEAR, 2019).

A revista *Isto é* publicou uma importante crítica sobre a peça, da qual se extrai o seguinte trecho:

Com inteligência e fina ironia, gatilho apontado para as mazelas do poder, *Império da Cobiça* é impiedoso ao retratar a aristocracia em sua decadência (e pouca *finesse*), a igreja e sua ambição corrupta. Mérito total para o elenco, se desdobrando nas dezenas de personagens, trabalhando com brilho os bufões, em todo seu caráter irreverente e exacerbado. E confirmando o já sabido: Maria Helena Lopes e seu *Tear* são hoje uma das grandes dádivas do nosso teatro” (GOLDFEDER, 1987, n. p).

Figura 37 – Espetáculo *O Império da Cobiça* (1987). Da esq. para dir: Pedro Wayne, Marco Fronchetti, Lúcia Serpa, Sergio Lulkin, Nora Prado, Marcos Carbonell. No chão: Roberto Camargo.



Acervo Maria Helena Lopes.

No final dos anos 1980, Lopes aprimorou a sua formação ao realizar cursos com Eugenio Barba⁶⁸, o mestre da antropologia teatral, que influenciou o trabalho pedagógico e artístico da docente. Se o termo antropologia, de modo geral, faz referência ao comportamento do ser humano nos níveis sociocultural, fisiológico e biológico, a antropologia teatral busca o mesmo, mas dentro das situações de representação. Nas palavras de Barba (2009, p. 25): “A Antropologia Teatral é o estudo do comportamento cênico pré-expressivo que se encontra na base dos diferentes gêneros, estilos e papéis e das tradições pessoais e coletivas”.

No material pessoal de Lopes encontramos um texto de Barba escrito no ano de 1968, intitulado *Teatro e Revolução*. Na cópia consta a data da aquisição do texto e local: 1987 - Instituto Italiano di Cultura do Rio de Janeiro. Alguns trechos:

O teatro, como toda atividade artística, é disciplina. Toda explosão visionária deve ser dominada; o ator deve domar o tigre, e não deixar-se esquarterar. O desdobramento físico das emoções deve ser canalizado, controlado, e deste modo converter-se em uma onda de signos explícitos [...] Esta falsa agonia, este sentimentalismo epidérmico próximo da histeria, esta imitação simiesca das pragas do homem do nosso tempo e sobretudo esta satisfação pessoal e esta dissimulação da sua consciência sentidas pelos atores, nos revelam a miséria e a hipocrisia de toda nossa época, de toda nossa sociedade, e então o teatro se converte em um verdadeiro reflexo de uma condição que faz-se necessário destruir a começar pelo próprio teatro (BARBA, 1968, p. 2).

Barba acredita que para revolucionar o teatro é preciso lucidez, e é no cotidiano do trabalho e no processo de criação artística que encontramos a transformação quando os obstáculos e medos são superados. A incerteza é parte fundamental do trabalho proposto por Barba, assim como na pedagogia desenvolvida por Lopes, em constante transformação. Após um dos cursos com Barba, Lopes revelou:

O encontro deu uma sacudida na minha cabeça, me fez ficar super alerta. Novos caminhos se abriram. Isto tudo é importante para a revitalização do espetáculo [Império da Cobiça], que busca sempre

⁶⁸ O italiano Eugenio Barba (1936), autor, pesquisador e diretor teatral, é um dos ícones do teatro contemporâneo. Em 1964, fundou o *Odin Teatret*, grupo no qual pesquisa de forma profunda a arte do ator. Barba criou o conceito de antropologia teatral e aplicou seus conhecimentos das experiências que teve com Grotowsky e com o Teatro Kathakali (Índia) na busca da disciplina rigorosa e de métodos e técnicas corpóreas precisas de atuação.

uma linguagem apoiada em muita pesquisa (LOPES in PÓVOAS,1987, p.13).

Ainda em 1988, o *Tear* ousou experimentar uma nova linguagem para o grupo e apresentou a ópera bufa *La Serva Padrona*, de Giovanni Battista Pergolesi (1710-1736), uma coprodução junto à Orquestra de Câmara do Theatro São Pedro e solistas, com regência de José Pedro Boéssio e direção de Lopes. Novos atores foram convidados para compor o coro e o elenco de apoio (GRUPO TEAR, 2019). O grupo teve um reconhecido resultado diante do novo desafio cênico, assim como a direção de Maria Helena Lopes foi elogiada “[...] fez um trabalho de nível, coreografando as ações com bastante movimento. A *mise-en-scène* casa bem com a execução despretenciosa da orquestra” (HEEMANN, 1988, p. 21).

Figura 38 - A atriz Nora Prado em *La Serva Padrona* (1988).



Acervo Sergio Lulkin.

Além dos espetáculos apresentados com o *Tear*, os anos de 1987 e 1988 marcaram uma importante experiência no exterior vivenciada por Lopes após uma grande frustração, pois o grupo *Tear* foi convidado a participar do I *Festival Latino-*

Americano de Arte e Cultura, realizado em Brasília, e, por falta de patrocínio financeiro, perdeu a oportunidade (LOPES, 2019).

A convite da atriz Clarissa Malheiros, Lopes embarcou para a Espanha com a missão de dirigir um espetáculo com outros três jovens atores no elenco. Essa experiência durou cerca de seis meses, entre final de 1987 e início de 1988, período da licença que possibilitou o afastamento de Lopes do DAD. Durante esse período no exterior, Lopes deixou Maria Lúcia Raymundo, atriz e professora do DAD, com a responsabilidade de orientar os atores do grupo *Tear*, que seguiu com temporadas do espetáculo *Império da Cobiça*. Em entrevista, Lopes brincou que Raymundo seria “o olho que tudo vê” no *Tear* e explicou:

O olho de direção funciona como uma câmera, ele vê cada parte do todo, ele vê se esta parte está integrada, se pulsa, se está inserida no espaço, se está contando, que signo está representando, como está configurada dentro do contexto geral, como se coreografa no espaço (GRUPO..., 1987, p. 4).

Em Barcelona, o quarteto de artistas, recém saídos da Escola Lecoq (sede espanhola), formou o grupo *Tecera* e financiou com recursos próprios a estadia de Lopes na Europa.

Figura 39 – Ensaio grupo *Tecera* (Espanha/1988).

Da esq. para dir. : Clarissa Malheiros, Jean Luis, Dominique Prié e Montse Bonet.



Acervo Maria Helena Lopes.

A experiência intensa, quase imersiva, pois Lopes e os atores moraram juntos em uma espécie de comuna, não acabou como prevista. Os processos longos de criação dirigidos por Lopes impossibilitaram a continuidade do trabalho, pois os quatro jovens precisavam de um espetáculo pronto para um retorno financeiro mais imediato, frente ao investimento de tempo e recursos.

A entrevistada Malheiros revela: “Foi riquíssimo porque foram seis meses de improvisar todos os dias, havia mais que o suficiente para fazer um espetáculo, mas só ela poderia dizer, então ela foi sendo reticente na necessidade de montar a encenação e o dinheiro foi acabando” (MALHEIROS, 2020, p. 2). Malheiros relata a frustração de não ver o objetivo final do trabalho ser alcançado pelo grupo, mas admite ter aprendido que o tempo de criação de Lopes, nos moldes do *Tear* em Porto Alegre, não condizia com o tempo da maior parte das produções em outros lugares, e conclui: “[...] creio que isso foi algo que teve consequências também na vida criativa da Lena, porque ela recebeu mil convites do Brasil inteiro, pois o seu trabalho era de uma profundidade talvez igualada, naquela época, ao Antunes [Filho], gente com um discurso muito pessoal” (MALHEIROS, 2020, p. 3).

Malheiros destaca também a forma mais comum de dirigir espetáculos naquele período (anos 1980), na qual a criação do espetáculo envolvia todos os integrantes, mas a figura do diretor era uma autoridade na hora de decisões importantes, como cortar cenas ou definir quando o espetáculo estava “pronto” para ser apreciado pelo público. Com referência a essa questão, Lopes revelou: “Me considero a alicerçadora, a que propõe uma ideia. Aí os atores assumem seus papéis e me devolvem, da maneira deles, o proposto. Eu aceito ou não, e novas tentativas são feitas até que o resultado final já não é mais obra de uma só pessoa” (LOPES in MOSTAÇO, 1987, n. p).

Sobre a experiência em Barcelona, Lopes relata que, além da limitação do tempo para a criação de um espetáculo, a falta de vínculo pessoal com a realidade local travava a sua criação artística:

[...] para mim, foi extremamente difícil quando eu fui dirigir fora do país, onde a realidade era totalmente outra. Era um país de abundância, e eu não via o que vejo nas ruas da minha cidade, ou das cidades que eu conheço no Brasil. Como falar dessas coisas que não me dizem respeito, quando as coisas que me dizem respeito são

de outra ordem? Muito mais sofridas, muito mais difíceis, e que eu sei que se eu falar delas eu vou ser percebida por quem me interessa falar. Pois foi impossível, eu não consegui. Não é interessante alguns fracassos assim? A gente se dá conta dos próprios limites (LOPES, 2000).

De volta ao Brasil, Lopes estreou um novo espetáculo junto ao *Tear* no ano de 1990, intitulado *Partituras – Os Atos, as Palavras e as Metáforas*. O trabalho, conforme sugere o título, foi composto por três partes, que podiam ser vistas separadamente, de forma alternada ou na sequência.

Figura 40 – Nora Prado, Fernando Severino e Ilana Kaplan em *Partituras* (1990).



Acervo Nora Prado.

A montagem trazia à cena o encontro de três homens e duas mulheres numa sala de espera, que revelavam, pouco a pouco, as características humanas mais sórdidas e individualistas (GRUPO TEAR, 2019).

A criação da peça partiu de exercícios cênicos, fato destacado na divulgação do espetáculo: “Maria Helena Lopes tem se especializado em burilar exercícios dramáticos. Transforma o material improvisacional trabalhado com seus atores em espetáculo de escrita própria” (HEEMANN, 1989, p. 11).

Como de costume, a ácida crítica social se fez presente: “[...] a questão política, por exemplo, a palavra não tem nenhum valor hoje em dia. Foi o que busquei mostrar em *Partituras*: a palavra perdeu o seu valor, as pessoas dizem não importa o que e não respondem por isso” (LOPES, 2006, p.138).

Kaldewey – A Farsa do Convidado Obsceno foi o espetáculo montado em 1992, criado a partir de um texto do dramaturgo alemão Botho Strauss (1944). Através de uma narrativa fragmentada e irônica, a peça abordou questões existenciais sobre amor, satisfações pessoais e solidão (GRUPO TEAR, 2019):

[...] é um vertiginoso exercício de jogo teatral em que é trazido à luz o próprio jogo das relações humanas, reduzido por vezes à farsa numa sociedade de pessoas cercadas de facilidades materiais, oprimidas por exigências de sucesso e eficiência e perplexas diante de seu estranhamento e de sua solidão (CAVALCANTI, 1992, n. p).

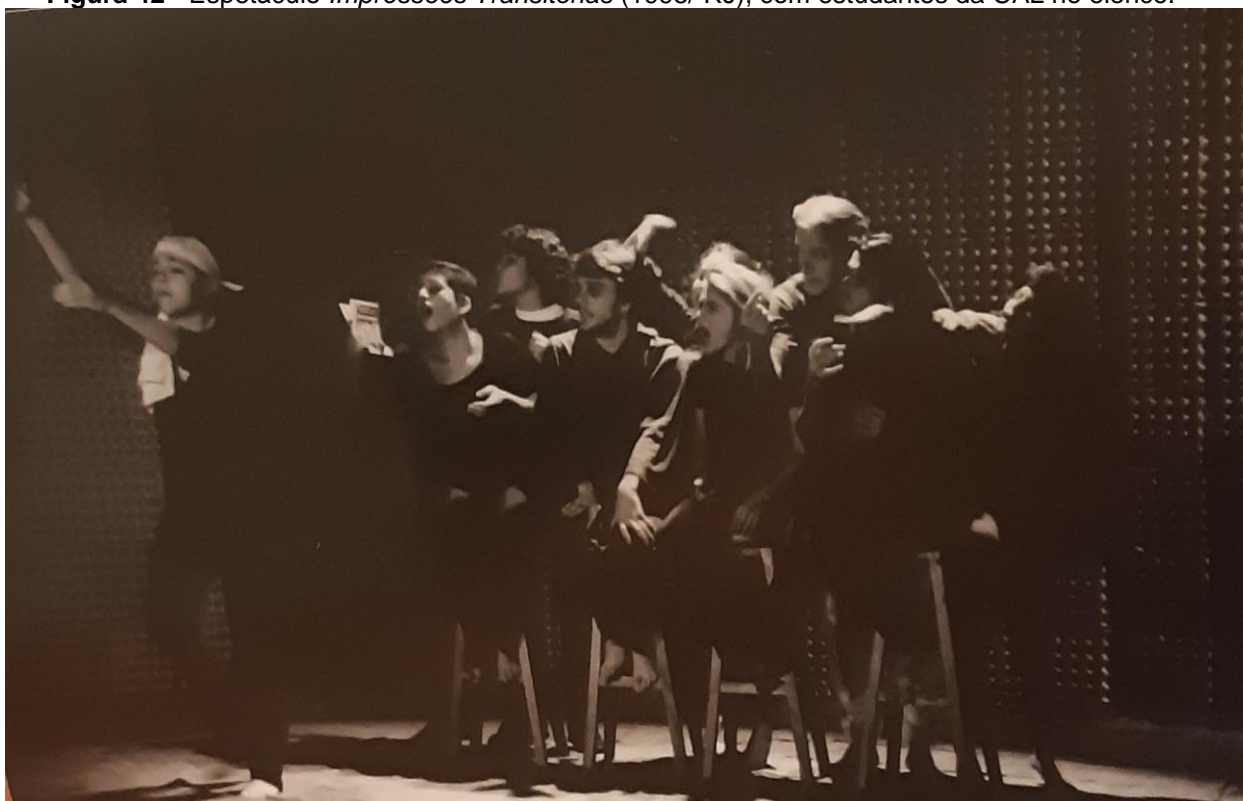
Figura 41- Elenco de *Kaldewey* (1992). Da esq. para dir., em pé: Marco Fronchetti, Lisa Becker, Tatiana Cardoso, Breno Ketzer e Sergio Lulkin. Na frente: Nora Prado, Jezebel de Carli e Fernando Severino.



Acervo Maria Helena Lopes.

No ano de 1995, a convite do curso de formação da tradicional escola de teatro *Casa das Artes de Laranjeiras (CAL)*⁶⁹, na cidade do Rio de Janeiro, Lopes dirigiu o elogiado espetáculo *Impressões Transitórias*, resultante de um intenso trabalho realizado com um grupo de vinte e seis atores, estudantes da escola. O espetáculo retratou o cotidiano de uma grande cidade e sobre ele o crítico Armindo Blanco (1995), escreveu com admiração e preocupação: “Cabe o temor de que, jogados [os alunos/atores] às contingências e servidões do mercado, nenhum deles tenha nova oportunidade de participar de um espetáculo tão fascinante e teatralmente puro”.

Figura 42 - Espetáculo *Impressões Transitórias* (1995/ RJ), com estudantes da CAL no elenco.



Acervo Maria Helena Lopes.

Sobre a experiência no Rio de Janeiro com os jovens da CAL, Lopes comenta ter ficado incomodada ao ver os atores focados na atuação para televisão, com trabalhos padronizados e sem peculiaridades pessoais: “No Rio, com atores globais,

⁶⁹ A Casa das Artes de Laranjeiras é um dos centros de formação em artes cênicas mais reconhecidos do país. Fundada em 1982, com a coordenação pedagógica do renomado professor, crítico e ensaísta teatral Yan Michalski (1932-1990), fica localizada no bairro Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro.

eu dizia: ‘Me mandem escrito a caneta o que interessa a vocês, observem nas ruas e mandem com a letra de vocês. Não quero repetição!’ Era uma didática que surgia a partir da minha necessidade, por isso ela era singular” (LOPES, 2018, p. 2).

Lopes retornou à cena com o *Tear* em 1998, a partir do projeto *Para Viver o Teatro: Espaços Possíveis*, que teve como primeiro espetáculo *Shakexperience*, montagem com um texto satírico sobre as lutas pelo poder e que explorou as possibilidades artísticas de um importante espaço da cidade: o Mercado Público de Porto Alegre. O projeto previa três espetáculos, com outros dois trabalhos criados para espaços alternativos, como os salões do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS)⁷⁰ ou os jardins do Solar dos Câmara⁷¹, mas problemas burocráticos e desentendimentos entre a equipe do projeto impediram a sua finalização. Lopes optou por devolver o dinheiro recebido para execução dos espetáculos e retirou-se do projeto.

Figura 43 – Atriz Jezebel De Carli em *Shakexperience* (1998), no Mercado Público de Porto Alegre.



Foto: Acervo Maria Helena Lopes.

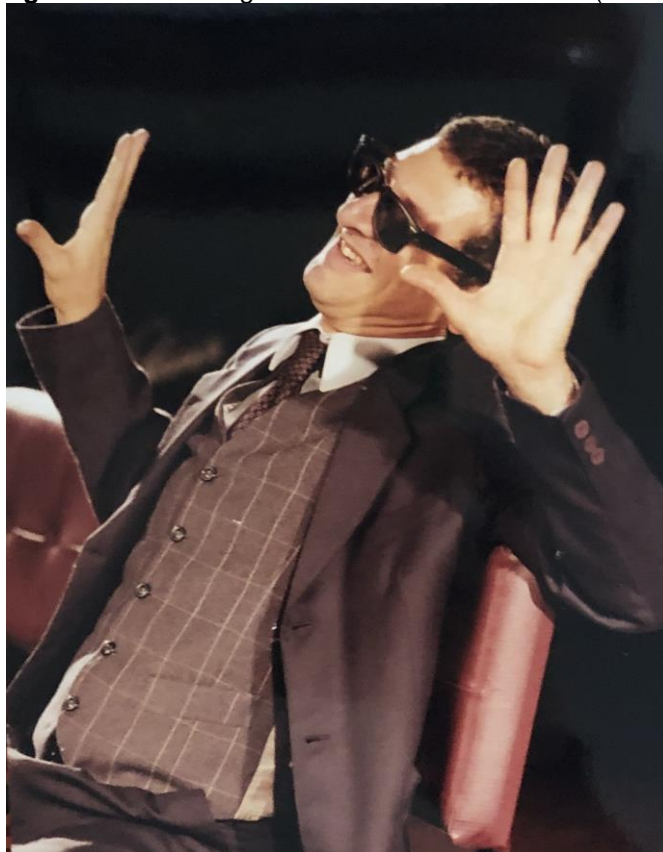
⁷⁰ O Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (MARGS) é uma instituição da Secretaria de Estado da Cultura, sendo o principal museu de arte do Estado e um dos mais importantes do país. Localizado na Praça da Alfândega, no Centro Histórico de Porto Alegre.

⁷¹ O Solar dos Câmara é um prédio histórico e um espaço cultural de Porto Alegre. Localizado na Rua Duque de Caxias, 968 - Centro Histórico de Porto Alegre.

A última montagem do grupo *Tear* foi *Solos em Cena*, no ano de 2001. No monólogo, o ator Sérgio Lulkin ocupava um espaço único, com três cadeiras, e desdobra-se em três personagens, que discutiam temas da sociedade contemporânea como jogos de poder, sexo e religião.

Um humanista interessado na dramaturgia contemporânea, um antropólogo dedicado à sexualidade humana, com seus desvios e fetiches, e um especialista na criação de grandes dirigentes públicos foram os personagens de Lulkin, que conquistou o Prêmio Açorianos de Melhor Ator, em 2001.

Figura 44 - Ator Sérgio Lulkin em *Solos em Cena* (2001).



Acervo Maria Helena Lopes.

O trabalho, cuja dramaturgia foi baseada em improvisações e excertos de textos clássicos, recebeu muitos elogios de público e crítica. A interpretação orgânica do ator, muito próxima da não-interpretação foi inspirada no espetáculo *Le Costume*, de Peter Brook (1925), que é uma importante influência no trabalho de Lopes, pois vê a improvisação como alternativa para escapar do teatro morto, ou mau teatro, aquele que começa a morrer no dia em que nasce. O trabalho do diretor

inglês é desenvolvido no sentido de “[...] confrontar o ator o tempo todo com suas próprias barreiras, nos pontos em que, no lugar da verdade de uma nova descoberta, ele coloca uma mentira” (BROOK, 2000, p. 119). A mestra comenta sobre os desafios de preparar bem o ator para improvisar: “Se trabalha muito para o ator ter liberdade” (LOPES in MENDONÇA, 2000, p. 1).

Ao percorrer a história dos espetáculos teatrais dirigidos por Lopes (Anexo 3), observamos a sua constante inquietação diante de temas urgentes e necessários às discussões sobre a sociedade contemporânea: “O que me atrai como tema? É a tragédia humana, que me dói. Me indigna a sua capacidade de auto destruir-se. Fico perplexa. A compreensão terrível da grandeza e da fragilidade do homem” (LOPES in PÓVOAS, 1987, n. p).

Conhecer a trajetória artística de Lopes como diretora teatral do *Tear* auxilia no entendimento da sua constituição como docente, pois as escolhas estéticas da artista refletem a sua identidade pessoal e cidadã, que reverberavam na sala de aula.

No decorrer dos mais de vinte anos de trajetória, o *Tear* contou com a participação de inúmeros artistas, de acordo com as necessidades da criação de cada espetáculo. Dentre tantos colaboradores, muitos nomes importantes de atrizes e atores se destacaram nas fichas técnicas (anexo 4), enquanto a equipe cenotécnica foi composta por nomes relevantes como Fiapo Barth e Rosangela Cortinhas, nas criações de cenografia, adereços e figurinos; Luiz Francisco Acosta, na iluminação; e Marília Fichtner e Glênio Póvoas, que contribuíram como escribas dos processos artísticos de Lopes, ou seja, escreveram sobre o desenvolvimento dos ensaios, a fim de auxiliarem na criação de espetáculos que correspondessem à riqueza das improvisações dos atores junto à diretora do grupo.

Sobre o impacto do trabalho do *Tear* em Porto Alegre, o entrevistado Magalhães e Silva faz a sua consideração:

Na Maria Helena [no *Tear*] todo mundo via o resultado, a cidade via o resultado dos atores da Maria Helena, tinha essa coisa de uma presença em cena, de um respeito em cena, de um personagem construído, estava tudo ali, todo mundo via isso, tem uma potência em determinados movimentos, um virtuosismo. Diretor de ator em Porto Alegre? Só Maria Helena Lopes, não me lembro de outro (MAGALHÃES E SILVA, 2017, p. 8).

Um fato importante na trajetória de Lopes marcou o ano de 1994, tal seja, o encerramento do trabalho desenvolvido no DAD, após quase três décadas de docência universitária. Mas apesar da aposentadoria, Lopes não se afastou totalmente das atividades pedagógicas e artísticas, pois continuou a realizar oficinas⁷² para estudantes e artistas de teatro.

Até o ano de 2019 morou sozinha, no mesmo apartamento de muitos anos atrás, no bairro Santa Cecília, em Porto Alegre, na companhia de muitos livros, obras de arte e objetos que compõem a sua história. Atualmente, mora com a filha Simone, cercada pelos netos e o bisneto Diego, que alegra a sua vida com o mundo infantojuvenil repleto de curiosidades.

Figura 45: Lopes e o bisneto Diego, nos jardins do Theatro São Pedro (2018).



Foto: Adriana Marchiori.

Outros tantos acontecimentos, certamente, marcaram o percurso de vida de Lopes, mas no capítulo que aqui encerro, destaquei aqueles que julgo importantes para o entendimento da sua formação artística e docente.

⁷² Algumas oficinas ministradas por Lopes aconteceram no *Teatro Escola de Porto Alegre* (TEPA).

O fato de Lopes estar afastada da vida artística nos palcos e da sala de aula há alguns anos não significa que a sua potência criadora esteja adormecida, pois o seu “olhar cinematográfico” e a sua mente criativa são incansáveis. Em uma conversa trivial, ao telefone, ela narra um episódio do seu cotidiano revelador da sua personalidade: “Eu respeito todas as formas de vida, hoje um zangão estava na minha pia da cozinha, primeiro eu fiquei irritada, depois eu pensei que não deveria tratá-lo assim. Então, eu mudei, comecei a conversar com ele calmamente, e ele se retirou [risos]” (LOPES, 2019).

Em um dos dias que sai com Maria Helena para tomar café, caiu uma chuva torrencial e eu percebi que ela ficou muito impactada com tanta água.

Foi mais que impactada, foi paralisada.

Estávamos na frente do café para ir embora quando a tempestade começou, era um casarão antigo.

Ela ficou encolhida junto à porta de madeira vermelha da entrada, como uma criança que espera os pais voltarem de algum lugar distante.

Silêncio.

Eu percebi que algo ali passava, era como se dentro dela um mar estivesse revoltado.

Ficamos olhando toda aquela água que começava a subir pelas calçadas e formar um rio que interligava as ruas.

Era final da tarde, sirenes, buzinas e alarmes cruzavam com o nosso silêncio.

Aos poucos a chuva foi parando, mas a cidade era um caos. Nenhum transporte chegaria ali com facilidade para levar Maria Helena para casa.

O café tinha fechado e a alternativa era irmos até a minha casa, que ficava bem próxima.

Erguemos as saias e atravessamos as ruas alagadas, por momentos com a água quase nos joelhos.

Eu olhava aquela pequena senhora de cabeleira branca, saia xadrez e olhar assustado.

Eu descobria ali outra Maria Helena.

Uma mulher que eu não tinha visto.

Finalmente chegamos no meu prédio. Ela entrou no corredor de luzes brancas e comentou: "Parece um hospital"!

(Fiquei surpresa com o comentário sincero, mas concordei).

Subimos as escadas, abri a porta do meu apartamento e acendi a luz, o semblante dela mudou.

A criança assustada parecia ter ido embora e dado lugar a uma outra criança: a curiosa.

Ela entrou e olhou a minha sala como um olhar admirado, deslocou-se pelo amplo espaço, olhou cada detalhe: o piso, os quadros, as esculturas, o rádio e o relógio de parede antigos.

"Eu adoro madeira", comentou.

"O Que é isso?" Perguntou, ao olhar uma escultura no chão próxima à janela.

"É uma escultura africana, talhada em um único tronco, se chama Família Unida, porque é um círculo de pessoas que se abraçam quando a escultura é fechada".

(Mostrei a ela como a escultura fechava e as pessoas do círculo se abraçavam).

Ela sorriu admirada, um sorriso que eu também não conhecia: "É fantástico"!, comentou.

E assim ela foi descobrindo cada detalhe da minha casa e eu descobrindo essas outras mulheres que nela habitam.

4.1 Uma artista em formação

No capítulo três, dedicado à biografia de Lopes, são citadas algumas referências importantes na sua constituição como professora de teatro. O presente capítulo traz notas sobre a pedagogia desenvolvida pela mestra durante o seu percurso docente e algumas reflexões sobre a sua prática de sala de aula.

Nesse sentido, relaciono as narrativas dos entrevistados a algumas referências da docente, de forma a exemplificar o uso prático que ela faz das teorias e métodos que a influenciam, porém, é importante destacar que algumas práticas de Lopes estão presentes no trabalho de várias de suas referências, assim como outras ganham reeleituras da própria artista. Então, o que temos aqui é um exercício de reflexão, que de modo algum pretende ser algo fechado a outras possíveis relações, análises e interpretações, pois uma pesquisa com base na memória:

[...] carrega as marcas da relatividade, da descontinuidade e da impossibilidade de se atingir um conhecimento pleno daquilo que se passou. Entretanto, guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história (ALMEIDA, 2009, p. 216).

O entrevistado Lulkin (2019) cita Lopes como uma grande “alquimista”, ou seja, alguém que utiliza muitas referências de forma misturada, de acordo com a sua percepção e sensibilidade. A alquimia é uma prática de tempos antigos, que une ciência e misticismo, diferente da alquimia dos saberes pedagógicos de Lopes, inspirada em diversas referências artísticas e intelectuais, elaborada através da sua prática docente imantada por um carisma e mistério pessoais.

No decorrer das nossas vidas somos influenciados pelos mais diversos fatores e pessoas, não à toa, Lopes costuma comentar o quanto a sua família foi importante para o desenvolvimento do seu apreço à arte. Familiares, amigos, ambientes, viagens, obras de arte, livros, são alguns exemplos de elementos que formam um artista, mas aqui vamos nos deter às referências relacionadas diretamente à constituição da pedagogia de Lopes, ou seja, professores e artistas com trabalhos que inspiraram a sua formação e atuação profissional.

Ao falar sobre a pedagogia desenvolvida em sua escola e suas transformações, Lecoq faz uma analogia ao movimento do mar, figura poética que

também podemos associar à pedagogia de Lopes, muito inspirada pelo mestre francês:

Ainda que possamos dar a impressão, vistos de fora, de que fazemos a mesma coisa, na verdade tudo muda...mas lentamente! Não andamos a grandes passadas, somos mais parecidos com o mar: os movimentos das ondas, na superfície, estão mais visíveis do que os que estão por baixo, mas todos esses movimentos vêm do fundo (LECOQ, 2010, p. 39).

A trajetória artística e docente de Lopes foi marcada por um constante processo de pesquisa e formação, o que colaborou para o frescor do seu trabalho e o interesse dos alunos por suas práticas. A pedagogia desenvolvida pela mestra foi nutrida a cada “encontro” dela com novas formas de fazer e pensar um teatro vivo, potente e humano.

4.2 Entre o *Tear* e a sala de aula

Muitos estudantes do DAD entravam no curso com a expectativa de ter aulas com a reconhecida diretora do grupo *Tear*, ou seja, os espetáculos de Lopes eram como um “cartão de apresentação” do seu trabalho aos jovens artistas que assistiam com encanto e admiração as peças que ela dirigia. A entrevistada Habeyche (2019, p.1) relata: “Eu lembro de ficar muito encantada vendo aquele trabalho [...] a *Crônica da Cidade Pequena*, tudo aquilo parecia um bom teatro para mim. Eu olhava e pensava: ‘isso é o que eu quero fazer’”.

Alguns estudantes sonhavam trabalhar no *Tear*, como Nora Prado, que foi durante anos atriz do grupo, e também relata ter conhecido Lopes através dos espetáculos:

Interessante, o meu primeiro contato [com a obra de Lopes] foi através do *Flicts, da cor da lua*, que é um espetáculo que ela dirigiu. O Cláudio Levitan era o personagem principal, e eu fui ver no Clube de Cultura⁷³ com a minha mãe, a Zoravia Bettiol⁷⁴, e eu fiquei encantada. Eu devia ter uns doze anos. Então, anos depois, já no DAD, eu vim a saber que ela era a diretora do trabalho que eu tinha gostado tanto. Lá já dava para ter a ideia de todas as figuras, tinha uma ideia de caixa de lápis e as pessoas saíam de dentro dessa

⁷³ Espaço dedicado a atividades artísticas e culturais, localizado na Rua Ramiro Barcelos, 1853, no bairro Bom Fim. Foi fundado em 1950 por um grupo de judeus porto-alegrenses com filiação política de esquerda.

⁷⁴ Zoravia Augusta Bettiol (1935) é uma artista plástica brasileira com extensa e reconhecida trajetória na produção de gravuras, pinturas, desenhos, arte têxtil, arte mural e instalações.

caixa com as malhas coloridas. Todo um trabalho muito requintado, muito bonito. Eu assisti depois *Quem manda na Banda* e os *Reis Vagabundos*, antes de entrar no DAD, antes de ser aluna dela, então, eu já tinha uma referência do trabalho dela como algo muito elaborado, muito bonito (PRADO, 2018, p. 1).

A estética sofisticada de direção e atuação do *Teat* inspirava os estudantes de teatro que desejavam aprimorar os conhecimentos para atingir um alto nível de qualidade artística. Observa-se nas falas dos entrevistados, que os espetáculos dirigidos por Lopes constituíam verdadeiras aulas de teatro:

Ela é uma grande diretora, então, muito do que eu aprendi e entendi, eu vi nos espetáculos. Na época a gente ia ver o que os professores faziam, e esse entendimento de construção de cena, que pouco a pouco vai se fazendo, como tinha na *Crônica de uma cidade pequena*. A *Crônica* tinha uma cena que era uma festa, mas a festa tu vê da cozinha, tinha uma pessoa que estava lá, não sei se era um velho, mas essa pessoa estava lá perdida e outros da festa passavam por ela correndo e ali tu tinhas toda ideia da dimensão dessa festa [...] tinham pessoas que tu conhecia, que tinham críticas como: 'ele não é um bom ator, não tem um trabalho corporal, não tem voz', e ela botava em cena e fazia maravilhas, então, ela era muito boa nesse trabalho com o ator (WEBER, 2019, p. 2).

Além da referência artística importante, o sucesso de público e crítica do *Teat* representava aos jovens estudantes de teatro a possibilidade de ganhar a vida como artista. Era, de certo modo, a confirmação de que a profissionalização do teatro era possível: “[...] tinha filas no [Teatro] Goethe para ver as peças da Maria Helena, e, eu pensei: ‘Quero fazer isso, isso dá certo!’ [risos] Depois é que eu soube que teatro não dava dinheiro (WEBER, 2019, p. 1).

A fala de Weber sobre a precariedade de condições de trabalho para os teatros locais, que ela constata somente depois de inserida no meio artístico, é próxima a várias falas de Lopes divulgadas em entrevistas concedidas ainda no início da sua carreira docente. No ano de 1973, na coluna *Artes*, de Luiz Carlos Lisboa, do jornal *Folha da Tarde*, Lopes revelou a sua preocupação com os estudantes recém formados do DAD: “Fico só preocupada, pois essa turma não tem o que fazer no teatro, por aqui. Cadê o teatro profissional? A verdade é que muitos tem que imigrar para o Rio de Janeiro e São Paulo, onde encontram boas oportunidades na profissão” (LOPES in LISBOA, 1973, n. p). Mais de uma década

após essa colocação, ela afirmou em outra entrevista para a imprensa local: “[...] aqui ficamos no eterno recomeço” (LOPES in PÓVOAS, 1987, n. p).

A intensa atuação de Lopes como professora e diretora de teatro possibilitou uma visão ampla e realista do panorama artístico local, pois ela acompanhava a trajetória de muitos artistas desde a formação acadêmica até o ingresso na vida profissional.

Atualmente, a situação para os artistas de teatro locais não é muito diferente do quadro crítico apontado por Lopes há décadas atrás, com o fechamento e sucateamento dos teatros públicos, poucos investimentos estatais e privados, público escasso e um governo federal que veta políticas públicas para o setor da arte, assim como dissemina discursos de ódio aos artistas.

Ao organizar as narrativas dos entrevistados sobre a ação docente de Lopes em sala de aula, fica evidente o quanto ela, no papel de professora, não deixava de ser diretora e vice-versa, pois as duas experiências se atravessavam. Segundo Brook (1970, p. 115): “[...] o diretor existe para ajudar o grupo a evoluir no sentido de sua situação ideal. O diretor existe para atacar e ceder, provocar e se retirar até que a substância indefinível comece a fluir”. Essa definição sobre o papel do diretor dialoga de forma direta com a função do professor, o que nos aponta para as semelhanças entre esses dois papéis sociais que unem pedagogia e criação artística. Com a dupla função, artística e pedagógica, o professor de teatro explora e difunde o conhecimento teatral, assim como colabora para desenvolvimento da expressão e da compreensão:

“[...] de visões de mundo através da materialidade de uma determinada forma artística, e em desenvolvimento da sua capacidade de transpor essa materialidade às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, significando novas possibilidades de reflexão sobre o mundo (SANTOS, 2011, p. 4).

Pelos depoimentos dos entrevistados, que foram alunos de Lopes e também atores do *Tear*, nos ensaios do grupo existia uma exigência maior do que na sala de aula, com relação à profundidade da pesquisa de criação do ator, mas, em contrapartida, Lopes se mostrava mais à vontade e mais solta, inclusive no riso, quando estava fora do ambiente acadêmico:

A Lena diretora tem delírios, a instabilidade dela era mais visível, ela se entrega mais, parece que ela quer te contaminar com as

impressões dela, tem uma coisa risonha, tem todas as cores de Lena. A Lena professora, acho que não, era mais rígida, mais formal. Acho que o espaço dela de improvisação, como professora, era menor [...] ela não dava tanta corda pra gente (HABEYCHE, 2019, p. 3).

Quando Habeyche fala sobre um espaço de improvisação menor para Lopes exercer a sua atividade docente dentro do DAD, podemos pensar nos planos de ensino institucionais, que, por mais abertos e flexíveis que possam ser, englobam objetivos a serem alcançados em um curto espaço de tempo, o que para Lopes era um desafio profissional, visto a sua exigência pessoal de longos períodos para pesquisa e criação artística. O trabalho junto ao *Tear*, portanto, extravasava o campo da pedagogia, pois possibilitava a ela a materialização das suas propostas cênicas, era como se o seu trabalho pedagógico pudesse ir mais longe, tanto pela maior dedicação em termos de tempo, como pelo nível de envolvimento e continuidade do trabalho com um mesmo grupo de atores.

Se Lopes era mais envolvida, em termos artísticos e emocionais, com o trabalho realizado no grupo *Tear*, isso de maneira alguma fez do seu trabalho docente algo banal e isento de prazer:

Não basta você exigir uma situação, você tem que preparar o aluno, ele tem que ter uma excelente preparação para ele encontrar essa vertente [da improvisação], senão ele vai estar sempre dependendo de uma situação ou de alguma coisa que lhe é dado, etc. Mas esse risco total, que eu acho que é o grande estímulo da improvisação e do teatro que se cria na cena, da dramaturgia que se compõe na cena, esse no meu caso é imensamente satisfatório (LOPES, 2008, p. 7).

Trabalhar com grupos numerosos de alunos/atores é o ideal para Lopes, que vê na diversidade um leque mais amplo de possibilidades, experimentação e amostragem, considerando que cada indivíduo carrega consigo uma bagagem pessoal e artística única e, conseqüentemente, vai abordar um tema ou exercício sugerido em aula de modo diferente dos colegas (LOPES, 2019). A ideia de trabalho em equipe, no qual “todos trabalham para todos” e as diferenças pessoais enriquecem o processo criativo, é característica da Escola Lecoq e também do Odin Teatret de Barba, que costumam contar com alunos/atores de diversas nacionalidades.

Lopes defende que as turmas do DAD permaneçam as mesmas em diferentes disciplinas, exatamente por acreditar na construção do espírito coletivo do grupo, que aprende e evolui em conjunto dentro de um espírito de pertencimento.

Outra situação que Lopes acredita ser relevante para o crescimento artístico dos alunos do DAD até hoje é a participação de estudantes de outros cursos da Universidade nas disciplinas do curso de Teatro, quando a oferta curricular permite. Alunos de cursos como Artes Visuais, Educação Física, entre outros, agregam conhecimentos e percepções diferentes às aulas, o que para a docente constitui uma experiência enriquecedora (LOPES, 2019).

A observação do trabalho desenvolvido pelos alunos colaborou para o aprimoramento do olhar da mestra, assim como contribuiu no seu desempenho junto ao *Tear*, que tinha como prática pedagógica incorporar ao grupo aprendizados adquiridos pelos seus membros em outros lugares, num processo de troca de saberes. A atriz Clarissa Malheiros, integrante do *Tear* no início do grupo, relata: “Depois que eu sai do Brasil, eu voltava e me incorporava aos processos coletivos, mas já não tinha como estar em cena, porque eu nunca ficava muito tempo no Brasil” (MALHEIROS, 2020, p. 2). Muito provavelmente, essa renovação e atualização de conhecimentos do grupo influenciava as dinâmicas das aulas de Lopes no DAD.

Outra prática pedagógica frequente da diretora junto ao *Tear* era a realização de uma lista de apontamentos para o aperfeiçoamento dos espetáculos no final de cada apresentação: “[...] não eram anotações, eram listas gigantescas e aquilo tudo era ponto pacífico, ninguém reclamava de nada [...] e a gente no outro dia ensaiava para arrumar aquela centena de coisas (GONZAGA, 2019, p.12). Lopes (2018) comenta que nas aulas também costumava fazer anotações sobre o desempenho dos estudantes, principalmente com relação às dificuldades apresentadas.

Segundo vários depoimentos dos entrevistados, se Lopes era exigente com os alunos do CAD/DAD, com os atores do *Tear* a exigência era maior: ensaios de segunda a sábado, sem hora para acabar, intolerância a faltas e atrasos, processos criativos longos e sem data prevista de estreia do espetáculo, além de cobranças diárias que pressionavam os atores:

Quisera eu que um dia vocês possam encontrar alguém com tamanho talento como a Maria Helena Lopes e vocês possam crer

como a gente acreditou, em algo que podia ser taxado de humilhação: 'Por que vocês aceitaram isso?' Porque havia algo muito maior, que nunca precisou ser dito, que era a crença de que ela tinha algo realmente espetacular, que logo cairia por terra se não houvesse, mas se manteve por toda uma vida. Tanto que até hoje as pessoas querem trabalhar com ela, mas hoje não funciona mais [...] ninguém mais quer ensaiar muito tempo e a Maria Helena não admite fazer um trabalho com pouco ensaio, com pouco domínio, então não tem como ela voltar (GONZAGA, 2019, p.12).

Gonzaga compara o trabalho desenvolvido junto ao *Tear* a alguns trabalhos de teatro que participou, posteriormente: “[...] não tem o simbolismo, a beleza, a estética e até a “violência” do trabalho da Lena para atingir um objetivo. Essa simbologia é a coisa mais linda dela, o quão simbólica ela pode ser sobre os mil diferentes assuntos, nunca sendo óbvia” (GONZAGA, 2019, p.10). Fica evidente, através das narrativas dos ex-alunos, que Lopes desenvolvia uma metodologia de trabalho, tanto em sala de aula como no *Tear*, que via na repetição a partir do erro uma forma de alcançar a qualidade e originalidade da criação. Segundo Gonzaga, Lopes insistia na repetição do trabalho junto aos atores “[...] até tu te abandonares completamente ao teu instinto” (GONZAGA, 2019, p. 8).

Lopes estimulava os alunos nas mais sutis descobertas da percepção ao incentivar a capacidade criadora de cada um através da sensibilização e de técnicas que desencadeavam os processos criativos de improvisação. A concentração, a imaginação e a capacidade de jogo eram indispensáveis nas aulas da mestra, que conduzia os processos de forma laboratorial e única. A criação dos personagens contava com uma ampla pesquisa sobre os mais variados aspectos que compõem a natureza humana, sempre conectados a questões sociais, o que ampliava o leque de referências e conhecimentos dos estudantes, algo essencial para uma educação transformadora, pois:

[...] não podemos deixar nossos alunos restritos à visão de mundo que trazem consigo. Enquanto professores, temos o dever de contribuir para a ampliação de sua visão de mundo [...] Como professores, temos um dever junto às gerações jovens; de uma maneira ou de outra, somos representantes de um legado da humanidade que nos cabe trazer à tona quando atuamos com elas [...] Se não trouxermos material instigante, que instaure desequilíbrios, que seja diferenciado de lugares-comuns, estaremos indiretamente reiterando modalidades de preconceito racial, de preconceito em relação à homossexualidade, estaremos alimentando o consumismo, a intolerância. Caso não manifestemos essa preocupação como professores, talvez

ninguém mais a manifeste, e acabaremos, assim, contribuindo, por omissão, para a reiteração de visões de mundo consagradas pela mídia (PUPO, 2010, p.16).

Portanto, é importante destacar que o trabalho docente da artista extravasava o espaço da sala de aula, na medida que ela realmente colocava os estudantes em estado de constante observação e pesquisa sobre a vida, assim como Lecoq (2010, p. 44) idealizava: “[...] a pedagogia do teatro é mais vasta que o próprio teatro”.

Um grande mérito da docente era propiciar aos alunos/atores que se apropriassem das suas propostas, a partir do espaço de experimentação que criava. A proposta pedagógica de busca da autonomia no ato da criação artística é inspirada por todas as referências de Lopes, seja da dança, da expressão corporal ou do teatro. Lecoq, explicita a importância dessa busca na sua escola: “Os alunos que seguem o nosso percurso adquirem uma inteligência de interpretação e desenvolvem seu imaginário. Isso lhes permitirá inventar seu próprio teatro ou interpretar textos, se assim o desejarem, mas de uma maneira nova” (LECOQ, 2010, p. 44).

Sobre a sua identidade como diretora, Lopes reflete:

É um pouco complicado pensar o que acontece comigo. O que é que eu sou dentro disto tudo? Eu sou diretora? Eu não sou muito diretora, eu não acho que eu seja. Encenadora? Enfim...Tem uma confusão, ainda hoje, eu não sei bem onde é que eu estou. Porque eu lido com o processo de criar, e criar também o texto, os atores entram nessa junto comigo (LOPES, 2000, p. 76).

Não raro, encontramos nas divulgações dos espetáculos do *Tear*, o nome de Lopes como dramaturga do espetáculo, informação que não parece correta, se pensarmos que os textos ou roteiros dos espetáculos eram criados pelos atores, a partir das improvisações por ela guiadas, mas que não é totalmente equivocada, visto que a seleção e o tratamento final do texto dependiam das suas escolhas.

Lopes revela, em mais de uma entrevista, que o CAD/DAD era a sua “tarefa principal”, e que reservava as noites para os seus projetos pessoais artísticos. No encontro *Segundas Dramáticas*, de 2008, ela ressalta: “Você vai dar aula, então está

sempre estudando, lendo, revisando e experimentando”. Essa fala sublinha o caráter de pesquisadora de Lopes, fundamental para o exercício do magistério, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

É evidente a dedicação intensa de Lopes para ambas as funções que exercia, seja de diretora ou professora de teatro, e as narrativas dos entrevistados indicam que ela desempenhava os dois papéis profissionais de forma conjunta, na maioria das vezes. Lopes era uma pesquisadora dedicada, pois investigava constantemente questões e problemáticas relacionadas à criação teatral e ao trabalho de atuação, no entanto, isso nem sempre ficava evidente para os seus alunos, devido à pouca exposição sobre a origem das suas práticas em sala de aula. Ao que parece, Lopes dava pouca ênfase à divulgação das suas referências, o que poderia despertar nos alunos uma maior curiosidade para pesquisa. Alguns entrevistados afirmam que ela indicava as referências usadas, enquanto outros, negam. Uma curiosidade é que após investigar o período de publicação das duas obras escritas sobre a metodologia de Lecoq, constato não ser possível Lopes ter compartilhado essas referências bibliográficas com os seus alunos, pois foram publicadas no Brasil após a sua aposentadoria.

Le théâtre du geste (1987) é o primeiro livro organizado por Lecoq, com uma série de artigos sobre mímica, movimento, história do teatro do gesto, *commedia dell'arte*, etc. *Le corps poétique* (1997) é o único livro do mestre francês, escrito em colaboração com Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias, no qual podemos conhecer a base estrutural da sua pedagogia, exercícios realizados e a sua filosofia com relação ao teatro e à vida. No caso específico da metodologia lecoquiiana, uma hipótese é que Lopes poderia comentar algo sobre a sua experiência prática na escola Lecoq durante as aulas, mas não de forma enfática ou repetida, por isso alguns ex-alunos não têm a lembrança das indicações da mestra sobre as suas inspirações teórico-práticas.

Alguns entrevistados comentam que, assim como Lopes, outros professores do DAD também não tinham o costume de indicar as suas referências durante as

aulas práticas de teatro. Podemos considerar que, atualmente, a escassa indicação de referências por parte dos professores é um grande equívoco.

Pela minha experiência como aluna do DAD de graduação, entre os anos de 2011-2015, posso afirmar que alguns professores de disciplinas práticas de atuação não fazem referências com relação à origem dos exercícios. É fato que muito do que é praticado faz parte do treinamento de vários cânones do teatro ou da dança há muito tempo, o que torna difícil a tarefa de apontar de forma precisa uma origem, o que não justifica, mas talvez colabore para a omissão de informações por parte dos professores. Acredito que a possibilidade de investigar e problematizar as diferentes origens de um mesmo exercício ou método de atuação é extremamente importante e significativa para a formação dos profissionais de teatro, principalmente dentro do espaço acadêmico, pois: “A universidade é o lugar do saber, da produção de conhecimento, da troca de ideias, da multiplicação de pensamentos” (SPRITZER, 2007, p. 25).

Para os alunos de Lopes, era um grande desafio a aprendizagem e execução de algumas das propostas, pois a mestra “[...] não explicava muito, não tinha essa preocupação, mas provocava seus alunos a passar pela prática, pela experiência e entendimento no corpo” (SACHS, 2018, p. 1). Nos ensaios do grupo *Tear* a diretora também fazia colocações sucintas e pontuais, reproduzindo a sua postura de sala de aula.

De acordo com Sachs (2018, p.1), a explicação sucinta dos procedimentos por parte de Lopes é proveniente da pedagogia de Lecoq, pois nas aulas que a entrevistada recebeu do mestre, as anotações não eram permitidas, sendo a atenção dos aprendizes centrada exclusivamente na experiência, com pouco espaço para comentários.

Lopes, como professora de teatro, transcendeu a simples transmissão de conhecimentos, pois a busca pelo desconhecido movia o trabalho desenvolvido por ela, assim como o domínio de uma técnica ou conhecimento através da intensa experimentação e aperfeiçoamento, o que, certamente, foi um desafio, pois “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente [...] pela vigilância constante que temos que exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras” (FREIRE, 1996, p. 52).

A “eterna insatisfação” alimentava o desejo de Lopes de ultrapassar os limites da criação, estado que podemos relacionar ao pensamento de Freire, que destaca a importância para o professor da consciência sobre o inacabamento das suas buscas e descobertas: “Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo [...] enquanto ser cultural, histórico, inacabado” (FREIRE, 1996, p. 53). Assim como Freire, o diretor inglês Peter Brook refere-se aos riscos de uma criação cênica “finalizada”, ao considerar que: “[...] desde o dia em que fica pronto [o espetáculo], alguma coisa invisível começa a morrer” (BROOK, 1970, p. 9).

Lopes é discípula daqueles que acreditam na constante transformação e aperfeiçoamento do conhecimento e da criação artística, por isso, buscar e lançar desafios, para si e para quem com ela trabalhava, seja aluno ou colega, foi parte essencial da sua prática de trabalho.

4.3 Escuta o silêncio

Outra hipótese com relação às poucas referências dadas aos estudantes sobre o seu trabalho prático, é relacionada ao próprio estilo da aula Lopes, caracterizada pela disciplina, silêncio e uma atmosfera de atenção diferente das outras aulas do CAD/DAD, segundo os ex-alunos entrevistados de diferentes gerações. A palavra “silêncio” aparece com frequência nos relatos: “[...] ela chegava, ficava quieta e em silêncio. Esperava que o grupo parasse, e daí ela começava a aula” (WEBER, 2018, p. 5). “Sempre guardou um certo silêncio na chegada, revisando coisas dela, que era um ato que aparecia no ensaio também, quando eu participei do *Tear*” (LULKIN, 2019, p.1).

Como já mencionado, Lopes não tinha o hábito de explicar de forma esmiuçada as propostas, ao invés disso, lançava ideias para os alunos desenvolverem de forma mais independente, em contraposição às aulas do DAD em geral, pois os outros professores costumavam ter aulas mais voltadas a teorias, ensaios de mesa e racionalizações sobre o processo criativo. Nas aulas de Lopes os grandes debates e explicações davam lugar ao silêncio, carregado de dúvidas e busca por respostas, que seriam externalizadas com o corpo, no ato da cena.

Comentários diretivos, do tipo “caminha de tal jeito” ou “usa tal voz” não faziam parte da metodologia da mestra, que usava apontamentos mais gerais como, por exemplo: “o teu personagem não está adequado, tenta buscar outra coisa”.

Era no silêncio que a docente e os estudantes se conectavam e aprendiam juntos, o que possibilitava um maior controle da ansiedade, a observação do presente e o entendimento prático das propostas. O encontro do tempo ideal para executar uma ação de forma íntegra, sem desviar ou perder o foco com atravessamentos ou imposições aos colegas de cena, era um objetivo importante da aula.

A entrevistada Gonzaga faz uma consideração interessante sobre as poucas colocações verbais de Lopes: “[...] ela não explicava, porque ela achava que no momento que eu descobrir onde estava o meu erro, eu não volto mais a cometer esse erro, eu tomo consciência de mim mesma como um todo” (GONZAGA, 2019, p.10). Podemos pensar no silêncio proposto por Lopes não apenas como propulsor de um espaço-tempo de criação para os alunos, mas também como um recurso para ela observar detalhadamente o processo criativo de cada um, como se ali estivesse o seu objeto de estudo:

A sensação que eu tinha é que ela [Lopes] estava eternamente em estado de pedagogia, em estado de estudo, sempre observando. A sensação que eu tinha é que numa conversa informal ela poderia tirar um exercício da energia do ombro e a partir daí ela iria pensar nisso e iria para casa pensando e no dia seguinte ela já ia tentar aplicar com os alunos. Eu acho que esse olhar da Maria Helena para o trabalho do ator é a chave de todo trabalho, de todo ator. Acho que a Maria Helena tem a chave, e é isso, é só o tempo de observar, se tu te dedicar a observar tu vai ser um bom ator, é só isso, não tem mais nada (MAGALHÃES E SILVA, 2017, p. 3).

O tema principal da Escola Lecoq é “a viagem” do silêncio à palavra, pois a metodologia de Lecoq inicia-se pelo silêncio, na busca da limpeza dos discursos fáceis, habituais e explicativos, onde as palavras carecem de fontes geradoras legítimas: “[...] peço para que silenciem, para compreender o debaixo das palavras” (LECOQ, 2010, p. 60). A improvisação parte do jogo silencioso, que exige o estado de neutralidade, calma e curiosidade que permitirá o surgimento de tipos e personagens. A neutralidade seria o ator em repouso, uma folha em branco para a

origem de qualquer movimento, ou seja, um ponto inicial à realização da ação usando somente a energia necessária.

O primeiro ano da Escola Lecoq busca resgatar o universo da criança, ou seja, a volta ao espírito lúdico e à brincadeira, por intermédio do jogo dramático: “Começamos pelo silêncio, pois a palavra ignora, na maioria das vezes, as raízes de onde saiu, e é desejável que, desde o princípio, os alunos se coloquem no âmbito da ingenuidade, da inocência e da curiosidade” (LECOQ, 2010, p. 60).

Nesse momento, não há preocupação com o público, que aparecerá posteriormente, quando o ator, consciente da dimensão teatral, dá uma forma à sua improvisação. Lecoq preconiza uma escola do olhar e da escuta de si e do outro, pois “[...] é do silêncio que nasce o verbo” (LECOQ, 2010, p. 68), assim como os atores criam e resolvem as cenas na ação, pois justificativas e explicações são dispensáveis.

A partir dessa ideia, é possível compreender os relatos dos entrevistados sobre certa dificuldade, ou a demora, dos aprendizes, no entendimento de enunciados e instruções fornecidos pela professora, que deixava lacunas sobre o que fazer, ou como fazer. O entendimento era possibilitado pelo tempo e por duas grandes mestras: a observação e a escuta. A reflexão de Sachs bem ilustra o significado do silêncio no trabalho de Lopes:

Eu identifico isso do silêncio lá na pedagogia do Lecoq, o silêncio é a base do trabalho, e tem a ideia do silêncio no corpo, que eu associo com a máscara neutra para tirar os ruídos parasitas e tal. O silêncio não do texto, o silêncio do corpo que não faz o que não precisa. E tem o silêncio da hierarquia professor/aluno, que eu identifico completamente com a escola do Lecoq [...] eu acho que isso, pensando pedagogicamente, faz uma diferença tamanha, esse exercício de escuta (SACHS, 2018, p. 2).

Podemos relacionar o silêncio ao espaço vazio necessário para um estado de concentração que impulsiona uma criação original, distante de estereótipos pré-estabelecidos de atuação. Ao realizar exercícios e improvisar o ator se coloca em estado de pesquisa, aprimora o corpo, a voz, os pensamentos e as emoções. Brook (1970) considera que o ator verdadeiramente criativo é sempre um espaço vazio, que não teme abandonar as formas fixadas, seja um gesto, uma fala ou marca, e sempre está disposto a recomeçar, pois a repetição pode e deve ser sempre diferente, por mais contraditório que isso possa parecer. O vazio para Brook é pleno

de possibilidades, ideia inspiradora para o trabalho de Lopes, que no programa da peça *Crônica da Cidade Pequena* (1984) escreveu:

É Peter Brook quem diz que o teatro é uma arte auto-destrutiva, escrita sobre a areia, destinada a não permanecer mais do que o tempo entre uma e outra onda. No momento mesmo em que, no processo de criação, chega-se a fixar um resultado, alguma coisa começa a enrijecer. E, nesse momento, começa minha preocupação com o espetáculo: é preciso retomar o espírito de descoberta, mantê-lo pulsando, vivo.

Nem sempre a improvisação vai fluir de modo fácil com poucos elementos iniciais definidos, por isso o silêncio também é essencial na pedagogia de Brook. Na sua perspectiva, é o silêncio que guia o ator ao esvaziamento, e não apenas o silêncio das palavras, como menciona a entrevistada Sachs, mas um silêncio do corpo, das ideias e emoções, ou seja, algo complexo que exige um treinamento constante e rigoroso dos atores. Identificamos esse processo de busca da criação a partir do silêncio no trabalho desenvolvido por Lopes desde o início da sua carreira docente e artística, tanto em sala de aula como nos ensaios dos grupos que integrou.

O silêncio permite a percepção do tempo presente e instiga os atores/alunos a arriscar, a abrir mão das soluções e recursos prévios em favor da exploração de novas possibilidades, mesmo sem qualquer garantia de sucesso. “Nós hoje temos muita pressa [...] O tempo da Maria Helena é o tempo do olhar vendo. Um sorriso, tu via como ele estava chegando, a sombra, é isso, os tempos” (MAGALHÃES E SILVA, 2017, p. 5).

4.4 A descoberta do corpo poético

Eu lembro bem do primeiro dia de aula, de uma colocação dela que ficou para minha vida, sobre o trabalho do ator. Ela comparou o corpo do ator com o instrumento de um músico, então isso ficou bem forte em mim. Ela disse: ‘O músico afina o seu instrumento, ele se exercita todos os dias para, na hora da *performance*, estar com tudo em cima, então, o instrumento do ator é o corpo, que precisa ser exercitado cotidianamente.’ Isso foi bem importante, até para eu deixar de ser atriz [risos] (ROSÁRIO, 2019, p. 1).

Antes de partir para um trabalho mais voltado à criação cênica, Lopes propunha e orientava uma série de exercícios para a preparação dos atores em

termos de consciência corporal, visando o desenvolvimento de um corpo habilidoso e disponível. As propostas trabalhadas por ela percorriam várias tradições teatrais, sendo que o conhecimento não surge de forma aleatória, mas se estabelece e transforma com o tempo.

Os objetivos dos planos de ensino da disciplina de Expressão Corporal, acessados durante a pesquisa, visavam a consciência e o desenvolvimento das possibilidades do aparelho psicomotor: postura, coordenação, alinhamento, apoio, equilíbrio, níveis de tensão muscular, relação do movimento com o espaço e suas possibilidades como linguagem expressiva através de jogos corporais.

Alguns ex-alunos relatam que nas aulas a professora, por vezes, utilizava músicas, assim como propunha exercícios que estimulavam a livre expressão e a improvisação de movimentos a partir de algumas motivações. O início do trabalho era realizado com atividades grupais, que depois passavam a ser em duplas, em pequenos grupos, até chegar aos solos, visando o desenvolvimento de algum exercício ou cena onde poderiam ser trabalhadas questões simples e complexas, como a manipulação de objetos, gestual, entre outras.

Figura 46 – Aula de Expressão Corporal (1972) de Maria Helena Lopes.



Foto: Rick Schneiders. Acervo Maria Helena Lopes.

Figura 47 – Nena Ainhoren conduz Cláudio Silveira na aula de Expressão Corporal (1972).



Foto: Rick Schneiders. Acervo Maria Helena Lopes.

A exploração de diferentes formas de caminhadas e locomoção pelo espaço da sala de aula faziam parte do trabalho inicial da disciplina, que contava com diferentes provocações da mestra aos alunos. A fala a seguir, expressa algumas questões propostas por Lopes:

Como todo corpo participa da caminhada? Como consigo preencher o espaço em grupo ou individualmente? Como é a própria caminhada? Como é a caminhada do outro? Como é a caminhada quando salto, pulo, corro ou mudo de direção? Como as diferentes posições dos pés (apoio na planta, nos calcanhares, nas bordas externas e internas) alteram os movimentos do corpo e a forma de caminhar? Como posso caminhar ou deslocar de formas diferentes explorando os três níveis (baixo, médio e alto)? O que acontece com a respiração quando altero o ritmo da caminhada? (LOPES, 2018, p. 3).

Sachs (2019, p. 4) lembra de uma dinâmica que estimulava caminhadas diferentes, de acordo com a hora do dia, e que, segundo ela, também é um exercício trabalhado na Escola Lecoq. A entrevistada menciona que Lopes incentivava seus

alunos a “prestarem atenção na rua” durante as caminhadas, observando as diferentes velocidades usadas nos trajetos e nos eventuais desvios de percurso.

Outro importante objetivo do trabalho de consciência corporal instigado pela professora foi o domínio da coluna vertebral, centro de energia do corpo e do fluxo dos movimentos, assim como o controle da respiração através do relaxamento muscular e da observação do ventre e das costelas ao inspirar e expirar. Os ex-alunos citam nas fichas de autoavaliação a realização de exercícios de descoberta dos pontos de contato da coluna com o solo ou com a parede e as suas possibilidades de movimento e flexibilidade. Observar a posição da coluna durante a execução dos exercícios, movimentar a coluna no chão com os joelhos próximos ao corpo ou com o corpo relaxado e de bruços, são outros exemplos de propostas executadas nas aulas de Lopes.

Um dos exercícios de consciência corporal citados é o do “relógio pélvico”, identificado por Sachs como oriundo dos estudos de Lopes na Escola Lecoq. Segundo a entrevistada:

[...] lá [na Escola Lecoq] tinha uma professora que tinha a formação de Feldenkrais⁷⁵ [...] É um exercício que a gente fica deitado, só fazendo exercício na lombar, deitado no chão, tu fica pressionando contra o chão e tu enxerga na lombar o doze e o seis, imaginando o relógio (SACHS, 2018, p. 3).

Na sequência da disciplina de Expressão Corporal, a pesquisa era estendida à exploração das possibilidades de materiais diversos e dos elementos da natureza. Várias experiências de sensibilização em relação aos colegas e ao espaço eram propostas a partir da atenção aos sentidos, tais como: descobrir o outro através do tato (de olhos fechados ou no escuro), sentir a forma, o peso, o calor, o cheiro e os sons do ambiente. Eram frequentes os exercícios de estímulo e resposta/ ação e reação, como o jogo do espelho, jogos com cordas e bastões, assim como propostas de contraste de movimentos em direções opostas ou velocidades diferentes. A composição de movimentos para o jogo da estátua ou a criação de pequenas cenas usando os três níveis também constituíam atividades das aulas da mestra. A entrevistada Ainhoren refere-se a um exercício específico que foi incorporado à sua rotina como professora de teatro:

⁷⁵ A professora é Monika Pagneux.

Eu lembro da sensação de descoberta, de ser algo muito prazeroso e profundo, porque mexia muito comigo [...] Eu fui muitos anos professora e uma coisa que eu levei para a vida toda foi um exercício que ela passava em aula, que era onde eu entrava em êxtase, que era o da semente. Tu te imaginava como uma semente e depois tu nascia do jeito que tu achava que tinha que nascer, eu adorava começar no sol, eu tinha uma identificação (AINHOREN, 2019, p. 2-3).

A acrobacia dramática, assim como na Escola Lecoq, era muito exercitada, não com foco na virtuosidade da execução, mas para desenvolver a liberdade corporal dos atores, baseada na expressividade de um corpo não padronizado pela sociedade, um corpo livre e repleto de possibilidades, como na infância (LECOQ, 2010, p. 115).

A acrobacia proporciona o domínio corporal e torna o corpo disponível e acostumado ao risco, desenvolve a confiança em si e nos colegas de cena, assim como possibilita que o medo de errar dê lugar a vontade de ultrapassar obstáculos, o que resulta na entrega total no palco (FRONCHETTI, 2019). Além de colaborar para o engrandecimento ou a economia do gesto para o alcance de um bom resultado dramático (LOPES, 2019).

Nas narrativas dos entrevistados e nas fichas de autoavaliação dos ex-alunos de Lopes, as oito principais ações básicas do movimento estabelecidas por Laban são citadas com frequência. As oito referidas ações de esforço e suas respectivas derivações são: socar (empurrar, chutar, cutucar), talhar (bater, atirar, chicotear ou açoitar), pontuar (palmadinha, pancadinha, abanar), sacudir (roçar, agitar, tranco), pressionar (prensar, partir, apertar), torcer (arrancar, colher, esticar), deslizar (alisar, lambuzar, borrar) e flutuar (espalhar, mexer, braçada, remada) (LABAN, 1978).

Através do trabalho com as ações básicas, os estudantes desenvolviam a atenção para importantes fatores do movimento, pois essas ações englobam: “[...] uma ordenação dentre as combinações possíveis dos elementos peso, tempo e espaço, a qual é estabelecida de acordo com duas atitudes mentais principais que envolvem, por um lado, uma função objetiva e, por outro, a sensação do movimento” (LABAN, 1978, p.117).

Para Laban (1978), podemos observar o esforço do corpo a partir do ritmo dos movimentos, que deve ser alvo de estudo para uma compreensão das variadas formas do esforço presentes na ação humana. Laban enfatiza que o ator ou bailarino

pode expressar a verdade interior através da ação do corpo, pois é entre a dinâmica interna e externa que a realidade é transmitida ao espectador.

A partir do trabalho com as oito ações, os alunos de Lopes improvisavam cenas: “Nesse exercício do Laban ela deixou a gente trabalhar mais de uma aula, e preparar em casa, porque isso não tinha muito no DAD, mas ela disse: ‘Preparem, tragam essa cena de oito ações!’, então, ela deu um tempo para gente trabalhar” (WEBER, 2018, p. 4).

Weber lembra também de uma improvisação coletiva, na qual toda a turma precisava montar uma lona usando as ações de Laban, o que foi um grande desafio: “Essa lona eu achei lindo. Eu lembro dessa montagem: tinha as ações básicas, um batia o martelo... eu lembro que ela [Lopes] nos ajudou” (WEBER, 2018, p. 4).

O entrevistado Magalhães e Silva, comenta que na sua experiência como aluno de Lopes, ela também trabalhou as oito ações básicas do movimento, que foram praticadas de modo exaustivo até o estágio de demonstração em cena. Magalhães e Silva, lembra que, para desafiar a professora, escolheu a ação de se masturbar, mas, para sua surpresa, Lopes levou a sério a proposta e não poupou esforços para incentivar o aluno a executá-la bem: “[...] e eu ficava ali batendo punheta toda aula, e ela dizia: ‘não, mas não é isto’. Eu fiz para implicar e ela implicou mais ainda, sempre dentro do exercício, porque ela me fez repetir várias vezes [risos]” (MAGALHÃES E SILVA, 2017, p.1-2).

Uma prática adotada por Lopes e muito mencionada pelos entrevistados é o treinamento contínuo de uma sequência de movimentos derivada da Escola Lecoq, intitulada *O Muro*, que era trabalhada ao longo de todo um semestre.

A análise dos movimentos é o cerne do aprendizado lecoquiano, que estuda o movimento através de onze categorias: puxar, empurrar, escalar, caminhar, correr, pular, saltar, levantar, carregar, atacar e defender (LECOQ, 2010). O conhecimento das leis do movimento é indispensável para a criação artística teatral, pois é a partir da mímica que as ações físicas são analisadas, mas a técnica de mimo da escola de Jacques Lecoq não é a da mímica, da pantomima, ou a do mimo corpóreo criado por Decroux, embora alguns princípios adaptados dessas técnicas são estudados como um meio e não como um fim.

Para entender o conceito de mimo abordado na Escola Lecoq é importante atentarmos para a diferença estabelecida por Jousse (1979) entre “mimetismo” e

“mimismo”, sendo que o primeiro está relacionado a simples imitação de uma forma, enquanto o segundo diz respeito ao sentido, ou seja, à dinâmica interna do sentido, a ser descoberta a partir do momento que o ator absorve algo externo e, conforme a sua percepção, reelabora, a fim de expressar-se de maneira individual e única (LECOQ, 2010, p. 51). Para Lecoq (2010, p. 51), a mímica é “[...] um ato da infância: a criança faz mímica do mundo para reconhecê-lo e preparar-se para vivê-lo”, portanto, a mímica não pode prender o ator a referências estáticas, pois ele precisa ter a capacidade de mudar e transformar imagens conforme a sua leitura e imaginação.

Em pedagogia, esse fenômeno é interessante: fazer mímica permite redescobrir a coisa com mais frescor. O ato de fazer mímica é aqui um conhecimento. Não vamos confundir essa mímica pedagógica com a arte da mímica, que atinge a grandeza da transposição, especialmente no teatro Nô japonês, quando o ator, apenas com o vibrar do leque, faz mímica de sua raiva (LECOQ, 2010, p. 2).

No primeiro ano da Escola Lecoq, os alunos aprendem os chamados vinte movimentos, que são sequências formais compostas por vários movimentos, uma espécie de alfabeto corporal meticulosamente desenvolvido para um domínio corporal. O *Muro* é apenas uma das sequências propostas, na qual se busca a limpeza e a precisão dos movimentos para além do virtuosismo, por isso os gestos são inseridos em sequências dramatizadas com início, meio e fim. Somente quando os alunos dominam a movimentação proposta é possível buscar a interpretação e o ritmo ideais para executar a sequência: “Trata-se aqui de uma disciplina do corpo a serviço da interpretação. De uma restrição a serviço da liberdade” (LECOQ, 2010, p.128).

No Brasil os vinte movimentos são conhecidos pelos seguintes nomes: ondulação, ondulação inversa, eclosão, braços, parada de mão, rolinho, estrelinha, *travelling*, nove atitudes (nove movimentos que passam pela postura do arlequim, do samurai, da mesa), ponto fixo, bastão, clava, barqueiro, o muro, natação, torniquete, disco, halteres, patinação e remo (SACHS, 2004).

O *Muro* consiste numa partitura composta por uma série de movimentos corporais criados com a finalidade de transpor (pular) um muro imaginário, constituindo esta a ação dramática. No primeiro momento havia um treino para a

precisão dos movimentos, mediante vários exercícios. Sobre esse treinamento, a entrevistada Backes menciona que a sua dedicação como aluna ultrapassava a sala de aula, o que indica a capacidade de Lopes de despertar o interesse dos alunos e envolvê-los nas suas propostas: “Tinha um exercício que tu botavas as mãos aqui [coloca as mãos lado a lado, na altura do peito] e tinha que baixar o corpo e, depois subir, sem tirar as mãos do lugar [...] Uma vez eu me peguei na fila do banco fazendo esse exercício [risos]” (BACKES, 2019, p. 2). Segundo Backes (2019, p. 2), Lopes narrava uma pequena história para orientar as ações dos alunos, que deveriam executá-las individualmente, e de forma sequencial:

[...] ‘tu estás fugindo, daí, tu te encostas na parede [...], aí tu vê o muro, e vais em direção a ele [...] olhas o muro, sobes o muro, tens o momento de saltar, colocar a mão, de ir subindo no muro, aí tu consegues botar o pé, sobes em cima do muro, saltas’ [...] e aí eu não lembro se segue correndo [...] eu acho que basicamente era isso.

Depois da criação das sequências individuais, os alunos organizavam-se em dois grupos (as turmas costumavam ter em torno de dez a doze integrantes), com a finalidade de criar uma improvisação coletiva na qual os elementos aprendidos nas partituras eram utilizados de forma mais livre:

Eu me lembro que o meu grupo fez uma história que a gente era uma *gang* de rua que queria ouvir música e dançar. Aí tinha uma perseguição da polícia. A gente vê o muro e o atravessa, e era como se a gente tivesse num terreno baldio, dançando [...] então, tinha toda uma coisa de dançar com os movimentos da partitura (BACKES, 2019, p. 2).

Sobre o trabalho com partituras, como os vinte movimentos, a diretora teatral, pesquisadora e professora do DAD, Inês Marocco, que cursou a Escola Lecoq entre os anos de 1983 e 1985, considera:

Essas partituras possibilitam ao ator desenvolver a consciência de si no espaço, de mover-se com o máximo de economia e eficácia. Trata-se de uma abordagem formal do movimento cênico, contendo os princípios da presença física, onde prioriza-se o desenho que o ator faz no espaço através dos seus movimentos. Assim, com o corpo treinado e organizado o ator /dançarino torna-se produtor de ficções a partir de seu próprio trabalho plástico, imagético (MAROCCO, 2011, p. 4).

Marocco realiza no DAD uma pesquisa⁷⁶prática voltada à formação de atores, na qual desenvolve um sistema de treinamento inspirado nos vinte movimentos da Escola Lecoq, que serve “[...] tanto como uma técnica pré-expressiva para a construção de espetáculos como material para a construção de dramaturgias” (MAROCCO, 2011, p. 4).

Sachs (2018) relata que, quando começou a fazer a Escola Lecoq, no início dos anos de 1990, identificou semelhanças com o trabalho realizado por Lopes no Brasil. Já a entrevistada Malheiros (2020), que cursou a Escola Lecoq nos anos de 1980 em busca da inquietude criadora de Lopes, que a fascinava no trabalho desenvolvido no *Tear*, comenta que não reconheceu total semelhança entre as estratégias pedagógicas de Lopes e Lecoq: “Acho que tinha uma mesma essência, mas eu não reconheço muito, não era uma coisa que eu dizia: isso eu já fiz (MALHEIROS, 2020, p. 5).

A estreita relação entre o trabalho de Lopes e Lecoq é constantemente reafirmada, como exemplifica a fala de Habeyche (2019, p. 2):

Quando eu fui fazer o sanduíche [período de estudos] do meu doutorado em Paris, uma pessoa me levou para ver os trabalhos de final de ano do Lecoq [escola]. Eu fiquei muito impressionada como eu era capaz de reconhecer naquele tipo de trabalho um pouco do que a Lena exigia de nós, porque tinha uma limpeza, uma precisão, uma entrega total. Era um trabalho que não tinha resguardo da parte dos atores [...] a questão corporal de criar imagens com o corpo era muito forte, e eu olhava aquilo e me remetia ao trabalho da Lena de alguma forma: um trabalho de conjunto.

A própria mestra reafirma constantemente a influência da Escola Lecoq na sua formação e cita momentos de aprendizagem que marcaram a sua memória: “Eu costumava chegar antes do início das aulas na escola [Lecoq] para observar o aquecimento e aprender com o trabalho corporal dos colegas, que eram artistas de diversas nacionalidades e com diferentes experiências, de acrobatas a bailarinos” (LOPES, 2019).

⁷⁶ A pesquisa *As Técnicas Corporais do Gaúcho e a sua relação com a Performance do Ator/dançarino*, coordenada pela professora Inês Marocco, iniciou no ano de 2001.

Nas aulas de Lopes, a busca da essência universal e do “fundo poético comum” de cada manifestação da natureza, como nomeia Lecoq (2010), era uma constante:

Uma coisa que eu acho que eu conheci com ela [Lopes] é o lugar onde realmente o teatro toca a vida [...] o homem de todos os homens, a mulher de todas as mulheres, que é uma coisa de encontrar a essência do ser humano, do ser mulher, do ser cachorro, do ser vento, que para mim é uma preciosidade que têm nessa pedagogia, esse entendimento de universos. Então tu estás ali na cena, mas tu estás em contato com uma outra dimensão, com o que poderia se equiparar à ideia de arquétipos (SACHS, 2018, p. 4).

Os atores devem buscar a dinâmica interna de cada elemento, a relação rítmica dos temas trabalhados com o corpo e como eles inspiram os movimentos internos e externos (SACHS, 2004). Nas palavras de Lecoq, os atores:

[...] devem encontrar um ritmo ao invés de um andamento. Andamento é geométrico, ritmo é orgânico. Andamento pode ser definido, enquanto o ritmo é difícil de pegar. Ritmo é o resultado da resposta de um ator a outro performer vivo. Ele pode ser encontrado em espera, mas também em ação. Entrar no ritmo é, precisamente, entrar na grande força motora da própria vida. Ritmo está na raiz de tudo, como um mistério. É claro que eu não digo isso para os alunos, ou eles não conseguiriam fazer nada. Eles devem descobrir isso por si mesmos (LECOQ, 2010, p. 66).

Muitas atividades propostas por Lopes envolviam exercícios de Máscara Neutra, técnica através da qual se busca o essencial, ou seja, a base comum e verdadeira de todas as coisas. A partir da sua experiência com Máscara Neutra na Escola Lecoq, Lopes introduz no DAD esse trabalho no início dos anos 1980.

Cabe destacar que a docente trabalhou com máscaras no espetáculo *La pazzia senile* (1969), o que revela a sua apreciação pelo uso da máscara em cena desde o início da sua carreira como professora e diretora teatral. Outra evidência do gosto de Lopes por máscaras são os diversos livros da sua biblioteca pessoal sobre o assunto.

Criada por Jacques Copeau na década de 1920, o trabalho com Máscara Neutra é um dos pilares do sistema pedagógico desenvolvido na Escola Lecoq, que consiste na utilização de uma máscara básica, fundamental para o uso posterior de outras máscaras expressivas. A Máscara Neutra é utilizada com a finalidade de

eliminar “vícios corporais” dos atores e possibilitar a descoberta de novas formas de expressão, para além da expressão facial.

Para Lecoq (2010, p. 69): “Esse objeto colocado no rosto deve servir para que se sinta o estado de neutralidade que precede a ação, um estado de receptividade ao que nos cerca, sem conflito interior”. O exercício da Máscara Neutra busca a economia e a limpeza do gesto, na medida em que desperta nos atores um estado orgânico, próximo do estado dos animais e crianças, ou seja, repleto de verdade.

Na Máscara Neutra não há personagem e sim um ser genérico neutro: “Um personagem tem conflitos, uma história, um passado, um contexto, paixões. A Máscara Neutra ao contrário, está em estado de equilíbrio, de economia de movimentos” (LECOQ, 2012, p. 71).

Ao usar a máscara os atores precisam ter atenção máxima a todos os recursos possíveis do corpo: a direção da visão, a respiração, o corpo relaxado, a medida certa das ações, a presença no palco e o jogo. Tudo que envolve a cena parece ser colocado a olho nu diante dos espectadores, não há palavras para distração do público, só a verdade da presença de um corpo com pleno equilíbrio.

O trabalho com a Máscara Neutra leva os atores a outra linguagem, com outra percepção do tempo, da realidade e de estados internos, que libertam a atuação de velhas e repetidas referências. Lopes (2019) comenta que a dificuldade para obter máscaras adequadas para as suas aulas era grande, o que fez ela trabalhar com a Máscara Neutra menos do que gostaria. Esse trabalho foi mencionado por alguns entrevistados, que relatam o uso de meias, ou de folhas de papel, confeccionadas pelos próprios alunos, para cobrir as expressões faciais particulares e dar lugar à expressividade absoluta do corpo. A mestra ressalta que não tinha interesse de repetir um modelo exato de máscara:

Eu precisava de uma máscara suficientemente neutra, mas que não fosse, necessariamente, a da escola de Lecoq, até porque para obter as máscaras de couro, era muito complicado. O importante era a máscara ter uma sensibilidade e eles conseguiam resultados que se aproximavam bastante da ideia de Máscara Neutra desenvolvida na escola de Jacques Lecoq (LOPES in COSTA, 2006, p. 8).

Algumas tarefas propostas aos alunos por Lopes, tais como, subir uma montanha, enfrentar uma tempestade, ser uma semente que se transforma em árvore, tornavam-se grandes desafios corporais, devido à ausência de

expressividade do rosto: “A natureza fala diretamente ao neutro. Quando atravesso a floresta, eu sou a floresta. No topo da montanha, tenho a impressão de que meus pés são o vale e de que sou, eu mesmo, a montanha” (LECOQ, 2010, p. 76).

Sachs menciona exercícios semelhantes aos de Máscara Neutra, que eram propostos por Lopes sem o uso da máscara propriamente dita, mas que, mesmo assim, marcaram a sua memória. Segundo conta, Lopes propunha uma situação imaginária em que os alunos, em pequenos grupos, entravam numa densa floresta, transpunham diversos obstáculos, até chegarem em um penhasco, do qual avistavam uma magnífica paisagem: “[...] eu tenho uma lembrança de imagens que brotavam ali, porque é um teatro de imagens, então, quando eu te conto isso, dessa trajetória da floresta, eu me lembro dessa floresta” (SACHS, 2018, p. 3).

O fato de Lopes dar poucas instruções sobre como usar a Máscara Neutra reflete a pedagogia proposta por Lecoq, que acredita que é preciso “[...] vivenciar sensações para chegar a compreensão” (LECOQ, 2010, p. 72). Ao professor cabe estimular a viagem pedagógica de cada aluno, através de uma narrativa que guie a busca pela descoberta das dinâmicas da natureza: “[...] vocês saem da floresta e encontram uma montanha. Vocês “absorvem” a imagem dessa montanha, depois se põem a subi-la [...] No topo da montanha, descortina-se uma vasta paisagem: um rio que atravessa um vale, mais adiante a planície” (LECOQ, 2010, p. 75).

Eugenio Barba aprofunda a investigação sobre a presença cênica, que podemos definir como a energia que emana do corpo do ator, capaz de prender a atenção do espectador, mesmo antes de qualquer palavra ou mensagem expressa de forma mais racional: “Trata-se de uma qualidade extracotidiana de energia que torna o corpo teatralmente “decidido”, “vivo”, “crível” (BARBA, 2009, p. 25).

As leis do movimento destacadas por Lecoq (2010): equilíbrio, desequilíbrio, oposição, alternância, compensação, ação e reação, compõem os princípios universais extracotidianos estabelecidos por Barba.

A busca pelo estado energético extracotidiano dos atores pressupõe uma pré-expressividade, que deve ser a base para o trabalho de atuação, sem envolver intenção, sentimento ou interpretação de personagens. Na fase pré-expressiva o objetivo principal não é expressar ou interpretar algo, mas promover a presença cênica, que é diferente da presença cotidiana e não teatral: “A utilização

extracotidiana do corpo-mente é aquilo a que se chama técnica” (BARBA, 2009, p. 25).

Os movimentos cotidianos são gestos e construções físicas do dia-a-dia, elementos naturais da rotina dos indivíduos, que exigem esforço mínimo do corpo. Já os extracotidianos propõem o inverso, utilizam esforço e um alto nível de energia, colocando o corpo em desafio contínuo. Atores ou bailarinos de diferentes gerações e lugares possuem princípios similares no seu trabalho de atuação e encontrar esses princípios que se repetem é um dos objetivos da antropologia teatral. Esses princípios repetidos não formam uma ciência, mas são indicações válidas para o aprimoramento da arte teatral (BARBA, 2009). A entrevistada Weber (2018, p. 4) lembra de um exercício proposto por Lopes marcado por uma simplicidade que tornava a tarefa difícil, pois nem todos os estudantes percebiam que estavam exercitando a presença cênica:

O exercício que eu mais aprendi com ela, era um exercício muito simples: entra em cena, pega algo e sai de cena, mais nada. Nesse exercício dramático, o que ela queria nos ensinar? O que ela queria nos dizer? Para tu tirares qualquer tipo de máscara, de personagem, de tipo [...] ela não queria nada disso, mas isso ela não dizia para gente, então até a gente entender o que ela queria, isso levava um tempo, mas esse exercício eu levei para a vida toda (WEBER, 2018, p. 4).

Se, num momento inicial o trabalho de corpo proposto por Lopes explora as ações básicas de Laban para o desenvolvimento da consciência corporal, seguido da metodologia inspirada na Escola Lecoq, num momento posterior, os estudos sobre o trabalho de Barba colaboraram para o aprofundamento da pesquisa corporal junto aos estudantes.

Um dos comentários repetidos pelos ex-alunos entrevistados é que Lopes era uma excelente diretora de atores, pois tinha a habilidade de conduzir os trabalhos de criação artística de modo a revelar ao máximo a presença cênica de cada um. O desenvolvimento dos estudos da mestra, desde o início da sua carreira até o trabalho proposto por Barba, com certeza colaboraram para a construção da sua didática pessoal para explorar e “lapidar” a atuação de cada artista com quem trabalhou.

4.5 A improvisação como princípio pedagógico

Um dos principais referenciais do trabalho de criação artística desenvolvido por Lopes, é, por certo, a improvisação. Não a toa, durante muito anos ela ministrou a disciplina de Improvisação Teatral nos cursos de formação em teatro do DAD. Através das narrativas dos ex-alunos entrevistados, fica evidente que nas aulas da disciplina de Expressão Corporal a improvisação também estava muito presente nas propostas lançadas pela mestra.

Nas aulas de *Expressão Corporal* eu lembro que tinham alguns temas: bar, restaurante, cozinha, lugares de coletivo, isso era bem comum, de ações coletivas, onde tem cotidiano de ações. Eu entro e faço uma coisa, todo mundo entra em cena e sabe o que o outro está fazendo, isso era outra regra também. Eu não posso entrar, passar por cima de uma porta imaginária, não, toda vez que eu entro eu tenho que saber o que cada um está fazendo, mesmo que disfarçado, na [visão] periférica, ter domínio do espaço. Ações coletivas, cotidianas, onde há um evento que rompe com isso e gera um acontecimento do cotidiano, algo que acontece e altera tudo. Isso com algumas interferências de direção, que ela ia botando algumas coisas que eu acho que era da cabeça de diretora, a partir de um olhar mais especial: 'eu quero descobrir tal coisa, perceber tal coisa' (LULKIN, 2019, p. 5).

Segundo os planos de ensino acessados na pesquisa, a disciplina de Improvisação Teatral tinha por objetivo o domínio prático da estrutura e das características básicas da ação dramática (desenvolvimento, continuidade, rupturas, ação interna, ação externa, conflito dramático e contracenação), a fim de aguçar nos alunos o espírito de descoberta, a percepção, a espontaneidade, a receptividade e a expressividade criativa, elementos fundamentais para os jogos de improvisação.

O ambiente da sala de aula de Lopes era costumeiramente organizado no formato "palco e plateia", de modo a delimitar o espaço cênico, onde eram desenvolvidas as improvisações, e o espaço reservado ao público, composto por alunos espectadores e pela professora.

A partir das narrativas dos entrevistados podemos observar uma mudança na perspectiva de Lopes sobre a improvisação durante o seu percurso docente, sendo a primeira fase do seu trabalho marcada pela influência de Stanislavski, via Eugênio Kusnet, por isso é importante destacarmos alguns importantes pontos da concepção stanislavskiana de teatro e improvisação.

Stanislavski revolucionou o teatro feito no início do século XX, caracterizado por atuações estereotipadas e artificiais (ROUBINE, 1998), ao colocar a verdade cênica como principal objetivo a ser alcançado nos palcos e buscar procedimentos para que os atores chegassem a essa verdade sem depender da intuição ou inspiração. A primeira fase do trabalho do diretor russo teve como foco a Linha de Forças Motivadas Interiores, metodologia que destaca alguns elementos, como: o se mágico⁷⁷, circunstâncias dadas pelo texto ou encenação, imaginação, concentração da atenção, memória emotiva, objetivos e acontecimentos⁷⁸, adaptação, comunhão entre atores e elementos do espetáculo, fé e sentimento da verdade (BONFITTO, 2012).

No entanto, podemos dizer que o trabalho pedagógico de Lopes foi influenciado pela segunda fase de Stanislavski, marcada pelo Método das Ações Físicas. Considerando ser difícil a fixação de sentimentos a serem reproduzidos de forma sistemática em cena, Stanislavski passou a focar o seu trabalho nas ações físicas, possíveis de serem reproduzidas pelos atores a cada nova apresentação. O princípio fundamental do trabalho, destaca Kusnet, é que toda ação deve ter um objetivo. Nas palavras do autor:

Portanto, convenhamos que em teatro não possamos admitir que ação cênica seja desprovida de objetivos. Como na vida real, a necessidade estimula a atividade do homem dentro de uma determinada situação, assim também em teatro o objetivo do personagem estimula a imaginação do ator e o induz a agir dentro das circunstâncias da obra dramática (KUSNET, 1992, p. 29).

O Método das Ações Físicas não rompe com o processo das Linhas de Forças Motivadas, mas propõe um procedimento a partir das ações físicas, que vão catalisar os sentimentos e as emoções (BONFITTO, 2012, p. 30). É uma criação em que o emocional, a imaginação e o físico trabalham juntos e de forma orgânica ao encontro da verdade cênica: “A ação exterior alcança seu significado e calor interiores, graças ao sentimento interior, e este último encontra sua expressão em termos físicos, a encarnação externa” (STANISLAVSKI, 1990, p. 163).

⁷⁷ Através de questionamentos os atores podem se perguntar o que fariam “se” estivessem na mesma situação dos personagens, de forma a compreender a complexidade individual e o universo de cada personagem.

⁷⁸ São divisões do texto teatral para facilitar o entendimento dos atores em relação à ação dramática dentro da lógica textual.

Stanislavski propõe o Método da Análise Ativa, segundo o qual os atores analisam o material dramático e os personagens através da improvisação, a partir de informações primárias da peça. A improvisação garante a espontaneidade da criação artística e deve estar presente tanto no processo de ensaios quanto nas apresentações para o público, a fim de combater “[...] o flagelo maior do teatro: a mecanização progressiva dos espetáculos” (KUSNET, 1992, p.100). O trabalho proposto por Stanislavski lança para os atores o desafio de realizar as mesmas ações “como se fosse a primeira vez”, a fim de manter o frescor da estreia. Mas como isso é possível, sendo que os objetivos físicos e psicológicos são fixos? Kusnet destaca que mesmo com marcações de cena fixas e texto decorados, os atores devem manter o “espírito de improvisação”, pois:

[...] num verdadeiro teatro o espírito de improvisação nunca perturba, nem prejudica a harmonia do espetáculo, porque todos os atores são acostumados a improvisar sem nunca perder de vista os objetivos comuns, e por isso, sempre improvisam dentro dos limites preestabelecidos. Isto é, dentro das circunstâncias propostas (KUSNET, 1992, p. 99).

Kusnet aponta alguns fatores variáveis durante uma temporada de apresentação, como o estado psicofísico dos atores, o jogo de cena e a reação da plateia. Segundo ele, os atores precisam estar em estado constante de atenção para reagir de forma espontânea, pois: “[...] é através da ação dos outros que nós concebemos o início de nossa própria ação [...] Graças ao seu poder de receber, o ator consegue captar, em seu espetáculo, novos detalhes da ação cênica, aos quais, por serem novos para ele, reage com autêntica surpresa” (KUSNET, 1992, p.100).

As propostas de Kusnet inspiraram Lopes no início da sua carreira, mas o divisor de águas do trabalho com improvisação da mestra foi a sua formação na Escola Lecoq e os seus estudos em Paris entre os anos de 1978 e 1979. Lopes afirma que antes de cursar a Escola Lecoq, apresentava entraves para lidar com a questão dramática, pois tinha dúvidas de como conduzir a improvisação de maneira a criar uma dramaturgia original. Ela lembra os ensinamentos de Lecoq, por ela utilizados tanto na sala de aula, quanto junto ao grupo *Tear* :

A improvisação te oferece uma matéria primeira. Falava-se muito na escola [de Lecoq] na questão da matéria primeira, ou seja, o primeiro resultado, que muitas vezes é perfeito, e muitas vezes não! Ele te

traz um embrião que precisas trabalhar e re-trabalhar até a loucura [...] Eu não faço as improvisações em separado da questão dramática, ou seja, eu tenho uma linha do que eu quero construir, eu tenho o espetáculo na cabeça e vou trabalhando as etapas para chegar nesse todo. Eu acho que isto é que é fundamental. (...) Vou dando para os atores os elementos que eles precisam para me devolver os aspectos que vão fazer parte dessa dramaturgia, que vão compô-la [...] Minhas ordens são absolutamente econômicas, isso eu aprendi na escola [Lecoq] também; eu passo para o ator apenas o essencial, nada mais, para dar inteira liberdade para ele (LOPES, 2017, p. 6).

Além da influência de Lecoq, observamos uma grande aproximação da metodologia desenvolvida por Lopes com o trabalho proposto por Peter Brook em relação à preparação dos atores para criação a partir da improvisação.

Brook reconhece a sua filiação em relação a Stanislavski, no entanto, sublinha uma importante diferença entre a improvisação que tem por base as ideias do mestre russo e o seu próprio trabalho.

Nas propostas stanislavskianas o professor, ou o diretor, antes da improvisação, orienta os atores sobre quem são os personagens, seus passados e circunstâncias do presente, de modo que os atores entram em cena com ideias prévias. Na improvisação proposta por Brook, os atores recebem poucas sugestões ou orientações do diretor/professor que pode, por exemplo, dar apenas um tema para o início da improvisação. O começo pode ser qualquer coisa, pois o ponto de partida é o vazio, e é na relação entre os atores na cena que vai surgir a história, as emoções e tudo que constitui um personagem.

Enquanto Stanislavski propõe um conjunto de técnicas e procedimentos mais palpáveis para os atores buscarem a verdade cênica, Peter Brook refere-se de modo mais metafórico e filosófico sobre a verdade no trabalho de atuação, que envolve uma incessante busca interior de redescoberta e a consciência absoluta da ação teatral no tempo presente: “[...] essa centelhazinha de vida tem de estar presente a todo instante” (BROOK, 2000, p. 10).

Para Brook os bons atores devem estabelecer uma tripla conexão: “O teatro talvez seja uma das artes mais difíceis porque requer três conexões que devem existir em perfeita harmonia: os vínculos do ator com a sua vida interior, com seus colegas e com o público” (BROOK, 2000, p. 26). A capacidade do ator de estabelecer tais vínculos não estaria próximo ao que Kusnet fala sobre desenvolver a receptividade do ator à ação dos outros?

Quando Brook menciona a importância de não cristalizar a atuação em cena para manter viva a verdade cênica ele se aproxima do discurso de Kusnet, que diz ser preciso “manter a presença de espírito da improvisação até o último espetáculo”.

O que Kusnet chama de espontaneidade não seria algo próximo à “Centelha de Vida” de Brook? Ao que tudo indica, essas diferenças são mais nominais e metodológicas do que essenciais, o que explica a identificação de Lopes com esses estudiosos da arte da atuação.

De modo geral, as improvisações nas aulas de Lopes, a partir dos anos 1980, partiam de temas sugeridos pela mestra, e eram criadas pelos alunos no momento da aula, sem combinações prévias: “Ela te deixava bem livre, te dava um início para tu voares” (COELHO, 2022, p. 2).

Havia exercícios individuais de improvisação, mas a maioria era realizada de forma coletiva: espontaneamente, um aluno entrava em cena e propunha algo, e, tão logo o jogo se estabelecia, entrava outro participante, e assim por diante.

O trabalho da disciplina de *Improvisação* desdobrava-se em alguns semestres: etapas, a serem cursadas de forma sequencial, e, conforme relata uma das entrevistadas, alguns alunos, numa tirada bem humorada, chamavam de “Tortura I”, “Tortura II”, “Tortura III”, e assim por diante. A brincadeira com o nome da disciplina revela o quanto alguns estudantes se sentiam desconfortáveis nas aulas de Lopes e vários relatos mencionam o receio dos alunos de ir para a cena improvisar:

Para mim era super difícil, porque eu chegava cansada do trabalho. Ia entrando um, entrando outro e eu tinha que entrar. Eu era uma das últimas, quando não tinha mais como me esconder [risos]. Eu entrava e em seguida já tinha que sair de novo, porque ela mandava sair (ROSÁRIO, 2019, p.1).

Lopes costumava sugerir aos alunos para não demorarem a entrar na improvisação, e alguns entrevistados até lembram de falas comuns da mestra: “Não deixa para ser a última a entrar, se tu esperares muito, a coisa morre” (HABEYCHE, 2019, p. 2) ou “Quanto mais tu esperas, pior vai ficando” (CARLI, 2019, p. 3).

Muitos estudantes receavam entrar nas improvisações devido à crítica de Lopes, que costumava interromper ou interferir quando julgava que a cena não estava se desenvolvendo a contento, sinalizando, sem reservas, que não

funcionava: “Eu lembro dela orientar a cena de fora, sugerir, pedir e criar situações. Era o externo falando com o interno [...] O grande elogio da Lena era deixar a cena acontecer” (HABEYCHE, 2019, p. 2). Esse comentário de Habeyche sintetiza a postura de Lopes diante do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos alunos: deixar acontecer, deixar fluir os acontecimentos quando o caminho da espontaneidade em direção à verdade cênica era encontrado. Quando isso acontecia ela não precisava mais interferir, assumia o papel de espectadora, de olhar encantado diante da magia do teatro.

Sobre a improvisação, a docente acredita ser raro encontrar um ótimo resultado em um primeiro momento, pois a repetição é fundamental para o aperfeiçoamento, consistência e significação do trabalho (LOPES, 2019). A dificuldade para ela é o trampolim para o crescimento artístico, por isso, a provocação foi parte importante da sua pedagogia, no sentido dela descobrir onde o ator ficava desconfortável, a fim de instigar a busca pelo autoconhecimento humano e artístico através de um processo de desacomodação:

O trabalho com ator é o trabalho mais delicado que eu conheço, o mais prazeroso, o mais desgraçado e o mais difícil, porque você tem que conhecer a natureza humana, você tem que conhecer as reações físicas, você tem que conhecer tudo a respeito do assunto, as dinâmicas, você tem que conhecer as pontuações [...] Eu não acredito que se possa criar confortavelmente instalado, eu não consigo, se tem que ficar aqui na cadeira, eu não relaxo (LOPES, 2008, p.11-12).

Apesar da insegurança de muitos alunos nas aulas de Lopes, alguns não se deixavam intimidar pelo olhar crítico da mestra, como relembra Velho sobre o trabalho de um colega:

Ele era muito engraçado! Ele começou a cena de improviso [...] fez que estava fumando. E a Maria Helena disse assim: ‘De onde saiu esse cigarro?’ E ele disse: ‘Acabei de acender!’ Ai ela não embrabeceu, e eu tive um acesso de riso” (VELHO, 2019, p. 1).

Vários relatos dos entrevistados revelam que Lopes entregava-se ao deleite de assistir uma cena quando os alunos ou atores encontravam a fluidez e a justeza da atuação: “Eu lembro de olhar para a Lena quando a improvisação começava a ficar muito interessante, e ver que aí não era aquela Lena [severa], era outra Lena, [...] entregue completamente” (HABEYCHE, 2019, p. 2). Lopes valorizava o jogo de

improvisação no qual os atores estavam atentos para escutar os outros jogadores da cena, dispostos a responderem verdadeiramente às propostas lançadas.

A expressão “não telefona” era muito usada pela docente, no sentido de alertar os atores para as saídas fáceis dos problemas da cena. Não “telefonar” significava não usar a fala para resolver algo que podia ser resolvido pela ação no jogo. O entrevistado Lulkin comenta que uma expressão utilizada no grupo *Tear* era “entra e canta”, ou seja, entrar sem medo da cena e sem descuidar do “tom”: “[...] um código que era ‘Vai e te atira! Vai, te joga! Vai, faz!’ Deu de cara no chão, levanta e sai, limpa e volta uma segunda vez. Aprende com os teus colegas, te beneficia de uma coisa bem feita por um colega” (LULKIN, 2019, p. 5).

O trabalho com objetos imaginários era muito frequente nas improvisações que buscavam a limpeza e precisão dos movimentos, assim como a verdade cênica calcada na ação, que muitas vezes envolvia a transformação do objeto imaginário.

A grande força dela estava nessa improvisação, uma improvisação mais ligada ao drama, ao drama da cena, ao drama criado na cena através da improvisação, não é o da ficção, nem o literário. A força dela para mim estava na ação dramática, porque nessa cena tem uma ação, eu entro pego algo e saio, tem começo, meio e fim. Eu não trago personagens, eu não trago histórias comigo. E quando tu começa no teatro, tu ingenuamente pensas em contar uma história [...] cada um com a sua ficção, e, nesse sentido, ela tinha um olho muito clínico, muito cirúrgico (WEBER, 2019, p. 2).

Lopes desenvolvia muitos exercícios voltados à busca da neutralidade, a fim de “limpar” os atores de vícios de atuação, gestos superficiais e desnecessários, ou construções sem base na verdade da cena ou no objetivo da ação. Rosário exemplifica esse tipo de exercício, reportando-se a uma cena criada por ela:

[...] eu lembro que eu fiz uma salada de batata, cozinhei as batatas, tinha que lidar com os objetos imaginários. Esse exercício também foi bom, porque eu desliguei o fogo, joguei as batatas dentro da pia e abri a torneira para as batatas esfriarem mais rápido. Ela [Lopes] disse: ‘uma boa ideia’ (ROSÁRIO, 2019, p. 1)!

No trabalho desenvolvido por Kusnet é destacada a importância da ação respeitar uma lógica, motivo pelo qual Lopes, provavelmente, elogiou a cena improvisada pela aluna Rosário, visto que: “A ação é sempre contínua e ininterrupta.

A ação sempre tem, simultaneamente, dois aspectos: ação interior e ação exterior” (KUSNET, 1992, p. 35).

Carli lembra a sua primeira aula com Lopes, na qual o exercício aparentemente simples, proposto ao grupo de alunos, era abrir uma janela e enxergar um pássaro. A proposta era realizada pela turma em conjunto, com todos os alunos improvisando ao mesmo tempo, mas ninguém conseguia atingir a “verdade” solicitada pela mestra. Até que, num momento fortuito, em meio a um comentário de Lopes, Carli (CARLI, 2019, p. 1) cumpriu a proposta e, sem condições de compreender o próprio feito, é surpreendida com a aprovação da professora: “Ah, agora aconteceu!”. Essa expressão era muito utilizada por Lopes para chamar a atenção dos alunos quando algo fluía bem na cena ou improvisação, com algumas variações como: “Tá vendo aqui? Aqui acontece!”

A narrativa de Carli sobre o episódio evidencia a compreensão processual da atriz acerca dos princípios da mestra.

Eu não entendi nada, porque para mim eu estava fazendo a mesma coisa de antes. Com o passar do tempo eu percebo, e hoje eu entendo, o que ela estava querendo falar era realmente sobre a verdade. Quando eu estava na cena com a preocupação de enxergar um pássaro, eu não estava enxergando, estava demonstrando, querendo mostrar. Quando eu faço sem esse estado, na realidade, ela vê que eu enxergo mesmo [...] para mim isso é muito definitivo do trabalho dela (CARLI, 2019, p. 1).

A busca da verdade cênica é algo complexo de explicar ou entender conceitualmente, por isso a observação atenta da cena é tão necessária para essa compreensão, muitas vezes difícil de alcançar. O silêncio e a escuta podem abrir a imaginação que leva ao encontro da “verdade”, palavra tão mencionada nas entrevistas: “No teatro tem a questão da verdade, aquilo é a verdade [...] a questão era como achar a verdade. Em volta da Maria Helena tinha esse mito, de que ali estaria a verdade” (WEBER, 2018, p. 2). É importante considerar o caráter da verdade na arte, pois:

As verdades da ciência são invioláveis, indiscutíveis, pelo menos até o momento em que a própria ciência as refute. As verdades da arte podem ser submetidas a dúvidas a qualquer momento, basta para isso submetê-las a novas experiências e oferecer o seu resultado à apreciação dos homens. Em resultado final (mas na verdade sempre temporário!) dessa apreciação poderá surgir nova verdade, cuja duração dependerá da apreciação da maioria (KUSNET, 1992, p. 3).

Difícil definir o que é verdadeiro ou não em uma atuação, mas pelas narrativas dos entrevistados a “verdade” no trabalho de Lopes é o oposto do estereótipo e do clichê. É o resultado de muita escuta e entrega ao tempo presente da cena. Outra importante referência para a mestra é o ator e diretor japonês Yoshi Oida (1933), parceiro de trabalho de Brook, que destaca a ideia de ator “invisível”, ou seja, aquele que faz o público “esquecer” o ator, tamanha entrega e verdade na atuação.

Para Oida, interpretar não tem relação com exibicionismo ou virtuosismo técnico, mas sim com uma sensibilidade que traz “algo a mais” para a cena, algo além da vida cotidiana. Oida considera essencial conhecer e cuidar de cada parte do corpo humano, por isso o estudo do movimento é proposto a partir da exploração de níveis e possibilidades de padrões de movimentação para atingir a consciência desperta de um corpo vivo no qual o interno e o externo estão conectados. É por meio de técnicas do teatro Nô, que Oida busca uma estrutura de espaço e tempo-ritmo teatral para que as ações em cena sejam consistentes e verdadeiras, a ponto do ator parecer maior do que é no palco, devido à energia humana que emana.

Oida filosofa sobre a dificuldade dos atores para encontrar as emoções na hora da atuação: “É extremamente difícil repetir a mesma emoção uma atrás da outra [...] Por outro lado, podem-se repetir os detalhes do corpo exatamente do mesmo jeito todos os dias. Trabalhar com as formas físicas é muito útil aos atores” (OIDA, 2001, p. 99).

Na biblioteca pessoal de Lopes encontramos os livros *Ator Invisível* (1995), *O Ator Errante* (1992) e *Artimanhas do Ator* (2007), de Oida, o que revela o seu interesse pelo olhar oriental para o teatro feito no ocidente. Outra curiosidade é que Lopes fez uma viagem de alguns meses ao Japão na década de 1970 e compartilhou, durante as entrevistas realizadas para a tese, o seu fascínio pela cultura japonesa de modo geral, assim como o apreço e curiosidade pelas lutas de sumo e pelo Nô e Kabuki, tradicionais manifestações artísticas orientais.

A descoberta da verdade que Lopes buscava junto aos alunos e atores não estava necessariamente relacionada a uma interpretação realista da natureza e do comportamento humano. Um exemplo disso é uma atividade proposta por Lopes que envolvia a criação de uma improvisação em grupo, na qual os corpos representavam outra matéria: “Eu lembro que o meu grupo [...] ia fazer uma polenta,

então a gente era, ora mais líquido, ora começava a ferver, começava a engrossar [...] era a gente tentando descobrir outros estados de matéria (HABEYCHE, 2019, p. 2).

Há relatos de alguns alunos que não poupavam esforços para a descoberta de novas formas de estar em cena com a verdade. Magalhães e Silva (2017) conta que um colega fez um pudim em casa e se esfregou no doce para tentar entender como interpretaria um pudim na aula de Lopes: “[...] as pessoas iam a um grau de loucura para atender a expectativa da Maria Helena [risos]” (MAGALHÃES E SILVA, 2017, p. 6).

Sachs (2019, p. 1) destaca que as improvisações corporais inspiradas em materialidades diversas, que expandam o campo de referências dos atores, são comuns na Escola Lecoq, o que constitui mais um indício da forte influência do mestre francês. Alimentos, por exemplo, oportunizam ricas possibilidades de análise e de representação, pois “[...] o pastoso, o oleoso, o cremoso, o viscoso...possuem dinâmicas diferentes, têm sutileza nas nuances (LECOQ, 2010, p. 79). Além disso “A análise técnica das matérias passa, enfim, da manipulação da matéria à interpretação da matéria em si” (LECOQ, 2010, p. 136), com o objetivo de realizar uma transposição teatral, distanciada da interpretação realista.

Outra proposta comumente lançada nas aulas de Lopes era o exercício da “sala de espera”, um dos principais temas das improvisações silenciosas da Escola Lecoq: “Na vida, esperamos o tempo todo, em toda parte, com pessoas que não conhecemos: no banco, no dentista. Essa espera nunca é abstrata: ela se nutre de diferentes contatos: age-se e reage-se” (LECOQ, 2010, p. 62).

A mestra solicitava aos alunos que improvisassem a situação de espera de forma livre, como em quase todos os exercícios, mas a falta de explicações mais detalhadas sobre o que deveria ser feito costumava confundir alguns alunos:

[...] para mim no começo era difícil de entender. O que eu tenho que fazer? Até que olhando os meus colegas eu comecei a entender, eu tinha a impressão de que tinha que chegar em algum lugar, de que a cena iria vir depois daquilo, eu não me dava conta de que aquilo era o que interessava na cena (HABEYCHE, 2019, p. 3).

Rosário (2019, p.1) relata ter recebido um único elogio da parte de Lopes, justamente na improvisação da “sala de espera”. Depois de um dia exaustivo no trabalho, a aluna chegou na sala de aula muito cansada, e acabou cochilando de

verdade durante o improviso: “[...] ela disse que eu estava numa espera bacana [risos]”. O relato sobre essa situação inusitada confirma o olhar clínico de Lopes para a verdade cênica.

Outro exercício bem conhecido de Lecoq é citado por alguns entrevistados. Nele cada aluno deve voltar ao quarto da sua infância e reconhecer o espaço guardado na memória: “Tu entras como adulto, mas é possível passar para um outro estado de jogo infantil, e aquilo ganha outra dimensão, outra importância, é um exercício bastante complicado, bastante difícil” (LULKIN, 2019, p. 2-3).

Para Lecoq (2010, p. 61): “O quarto desse tema não é o da minha infância, mas um quarto de criança, onde se interpreta a redescoberta. A dinâmica da lembrança importa mais que a lembrança em si”. É a busca no presente por imagens do passado, e a relação dessas imagens de tempos diferentes traz aos atores a inspiração para o desenvolvimento da interpretação.

Uma questão bastante apontada por Lopes aos alunos era a necessidade de manter a ação durante a fala na cena, pois muitos atores iniciantes têm a tendência de falar parados e com olhar fixo na plateia, como se na vida real isso fosse comum. Nesse sentido, um exercício sugerido pela docente era o da “sala de aula”, no qual cada ator escolhia um tema para explicar na frente dos seus “alunos”. Começava a aula e o ator poderia usar um quadro ou qualquer outro objeto imaginário para auxiliar no seu discurso até entrar em um estado de entrega ao personagem, assim que isso acontecesse outro aluno deveria desestabilizar o “professor”, seja jogando um giz ou cometendo outro tipo de infração: “Esse [exercício] eu me lembro bem porque foi marcante, porque eram transições de estados” (LULKIN, 2019, p. 2-3).

As falas dos ex-alunos entrevistados evidenciam que a improvisação foi a base do trabalho de Lopes, na sala de aula e no *Tear*, tanto na criação de uma cena como do próprio texto de um espetáculo, o que implicava muitos desafios para atores e direção, porém “[...] a presença da improvisação, numa ou noutra forma, é absolutamente necessária em todas as etapas do trabalho, a começar do primeiro ensaio e terminando pelo último espetáculo” (KUSNET, 1992, p. 99).

A improvisação parece ser um dos pilares do trabalho desenvolvido pela maior parte das referências de Lopes ao longo da sua carreira, seja no campo da dança ou do teatro, por isso não podia ser diferente com a metodologia desenvolvida por ela, totalmente baseada no jogo que acontecia em cena entre os protagonistas

da criação cênica: os atores. Lulkin (2019, p. 4) refere-se ao refinamento das relações estabelecidas na sala de aula, ou de ensaio, sob a orientação de Lopes:

[...] a palavra acordo era importante, e serve para a improvisação depois. É um acordo sem a palavra, que passa por um nível de percepção finíssima, que é essa dos fluxos [...] trabalhar com o desconhecido. Isso é muito reforçado no trabalho com o *Tear*, mas eu tenho certeza que na sala de aula estava presente também.

Todos os entrevistados lembram com carinho e orgulho algum momento de improvisação no qual foram bem-sucedidos aos olhos exigentes de Lopes, não apenas por terem agradado a mestra, mas por perceberem a beleza e a potência de uma criação própria, original e coerente com o que é proposto, como bem relata Backes:

As vezes que eu consegui fazer algo legal com a Lena são memórias com estrelinhas, porque tinha o lado de não ter a saída fácil, de tu criares uma saída com inteligência. Quando tu consegues fazer isso, tem uma saída que é muito tua e muito integrada contigo. Tu acessas essa inteligência fabular real do humano. Para mim, ela sempre trabalhava com essa ideia do ator fabulador, um ator que ele mesmo cria a fábula [...] ela quer ver a inteligência do ator na cena, e isso para mim é muito bárbaro [...] o ator não é um fantoche dela, que ela vai dizer o que tem que fazer, como ele vai resolver, não, ela quer contar com a inteligência de quem está trabalhando com ela (BACKES, 2019, p. 3).

É interessante o conceito de “ator fabulador”, citado por Backes, que remete a um ator consciente das suas ações, que fabula de forma criativa, espontânea e coerente com alguma verdade, seja a verdade de alguém que sofre, de uma folha que viaja com o vento ou um pudim que desliza em um prato. Para Lopes é preciso transpor a realidade para a cena de forma poética, é essa a difícil artesanaria dos atores que pretendem tocar de alguma maneira o espírito dos espectadores.

Lopes exemplifica essa transposição tão prezada por ela no trabalho de criação:

Uma vez pedi aos alunos que eles fizessem um coro, imediatamente, eles formaram um bloco e começaram a reproduzir movimentos iguais. Eu quero mais do que isso. Pensa na natureza, na copa de uma árvore, onde o movimento de cada folha é diferente, mas em harmonia com o todo. Isso pode ser um coro. É preciso ir além na imaginação, transpor, poetizar (LOPES, 2019, p. 2).

Habeyche conta que trabalhou na composição de uma personagem muito solitária, que chega a mandar flores para si mesma; e lembra que Lopes apontou que o fato dela ter mandado as flores estabelecia um nível de jogo interessante, no qual a personagem precisava ser mais vulnerável e não estar no controle da situação, como Habeyche previra:

Eu lembro muito dela mostrando nessas improvisações: 'não resolve, deixa assim, fica com a imagem de que ela mandou flores para ela mesma, te permite dar um passo atrás e aceitar que ela mandou as flores, que na verdade ela está jogando com a solidão dela' (HABEYCHE, 2019, p.1).

Mais uma vez temos uma evidência de que Lopes ensinava sobre o teatro, mas também sobre o humano. É o teatro como arte que faz o ator reaprender a ser humano no palco, humano no movimento, na voz, no sentimento e na ação; e, para Lopes, o humano é revelado através dos detalhes. No teatro, como destaca Pupo (2010, p.12-13):

[...] a ficção passa pelo corpo de quem a vive, por todo o dispositivo intelectual e sensorial que temos dentro de nós. Portanto, a primeira noção para a qual eu gostaria de chamar a atenção é a noção de alteridade. Teatro é uma arte que me permite conhecer melhor o mundo, já que ela me possibilita sair de mim e ver o ponto de vista do outro.

Em certa improvisação, na qual o mote era ver alguém na rua se atirando de um prédio, os alunos tinham a tarefa de representar essa cena em três imagens estáticas (congeladas), como se fossem fotos. Backes conta que uma das colegas recebeu uma valiosa sugestão de Lopes para a sua última imagem, na qual ela se aproximava do corpo de um morto. Ela precisava apenas chegar mais perto do corpo para tentar checar a respiração. Um detalhe de cena, uma sutileza, a continuidade de uma ação, que traz à tona o humano. Segundo Lopes (2006, p.140), “[...] a câmera fotográfica é diferente da câmera filmadora, que leva esse momento adiante. Acho que o teatro precisa dessas paradas, que enfatizam o que está sendo representado”. O apreço da mestra pela arte da fotografia pode ser evidenciado através dos livros do seu acervo pessoal dedicados a essa arte.

O trabalho com fotos, que alguns entrevistados chamam de “história em quadrinhos”, era uma atividade usada por Lopes para levar o ator entender o que é o essencial na cena improvisada, pois, ao ter que reduzir uma cena a poucas imagens estáticas, os movimentos ou ações dispensáveis tendem a ser eliminados. Sobre o domínio da linguagem da história em quadrinhos para a composição de cenas, Marocco (2011, p. 5), considera:

[...] além de possibilitar a precisão, clareza e eficácia gestual, ensina a olhar os outros e a si mesmo no espaço, e a desenvolver a consciência do mecanismo de seus corpos [...] libera a imaginação possibilitando uma disponibilidade maior no espaço de jogo, oportunizando a realização de formas plásticas na criação dos climas e atmosferas, assim como dos estados e situações em que se encontram os personagens.

Outro exercício em grupo proposto por Lopes, tinha como ponto de partida a escolha, por parte dos estudantes de teatro, de um local real da cidade para a observação. Poderia ser qualquer lugar: uma praça, uma escola, um hospital, um mercado, dentre outros espaços urbanos de convívio social.

[...] o meu grupo escolheu a *Praça da Alfândega* [Centro de Porto Alegre]. Então você combinava de ir com o grupo em diferentes horários observar a cor local, os habitantes, os personagens que existiam lá. Depois tinha que criar toda uma situação com começo, meio e fim. Você elaborava uma situação com esses personagens, criava um roteiro e apresentava para os colegas na sala (PRADO, 2018, p. 5).

Jogos de *status*, que estimulam uma disputa para ver quem tem mais poder em cena, também são relatados pelos entrevistados: “[...] uma situação onde um grupo defende uma lei e outro defende outra. Trabalho de *status*, por exemplo, se alguém tem uma dinâmica mais lenta e firme terá mais *status* do que alguém que se move muito” (MALHEIROS, 2020, p. 4).

Nos anos 1960 e 1970 temos registros de textos dramáticos trabalhados de forma mais direta por Lopes junto aos alunos. Em entrevista ao jornal *Folha da Tarde*, no ano de 1973, ela comentou sobre o seu desejo de encontrar um texto dramático ideal para montagem: “[...] tentei encontrar uma boa peça, com certa facilidade de montagem. Há textos que eu gostaria de montar, mas são onerosos, de montagem cara, nem dá para pensar” (LOPES in LISBOA, 1973, n. p).

A maioria dos entrevistados formados nas décadas de 1980 e 1990 disse não lembrar de Lopes trazer algum texto dramático ou de outro tipo para ser diretamente trabalhado em cena, porém, dois ex-alunos citaram o uso de textos do escritor uruguaio Eduardo Galeano como fonte de inspiração para improvisações.

A partir da década de 1980, após sua formação na Europa, Lopes passou a priorizar a dramaturgia construída em cena junto aos atores. Tanto em sala de aula quanto no *Tear*, os textos quase sempre surgiam de improvisações, que eram estimuladas por Lopes a partir de um tema, uma palavra, uma frase ou até mesmo uma sonoridade que a inquietava, ou que ela desejava ver traduzida na linguagem teatral: “Então, eu acho que se um dia eu tiver que desenvolver uma tese vai ser que os atores são capazes sim, de criar o texto do espetáculo” (LOPES, 2000, p. 76).

Em grande parte das improvisações propostas por Lopes os alunos não usavam a palavra, mas algumas atividades com fala foram citadas pelos entrevistados. Uma delas era realizar uma improvisação usando como texto apenas a palavra “laranja”, o que obrigava os atores a buscar formas precisas de dizer a mesma palavra, com intensidades, velocidades e tons diferentes, que revelassem as mais diversas intenções, sentimentos e significados.

Os jogos propostos por Lopes tinham potencial de desenvolver a inteligência dos atores de forma bastante prática, a partir das próprias regras. Backes menciona um jogo no qual dois atores contam juntos a mesma história. Um ator deve começar a narrativa e o outro deve continuar do ponto que o colega parou, e assim sucessivamente. Esse jogo estimula a escuta ao outro, tendendo a eliminar o trabalho com ideias pré-estabelecidas, pois é impossível prever para onde o outro jogador vai levar a história:

[...] tu tens que estar o tempo inteiro abrindo mão do que tu queres para conseguir chegar junto. E ela [Lopes] era muito atenta a isso: quando tu desvias e não joga com o que o outro traz, e o quanto tu estavas, nesse sentido, aberto ao outro [...] se tu estás fechado na tua imaginação, tu não vais ser provocado pelo outro (BACKES, 2019, p. 5).

A criação de personagens muitas vezes era inspirada pela composição de um figurino, e, com frequência, Lopes sugeria instigantes proposições aos alunos. Uma delas é lembrada por Habeyche (2019, p.1):

Eu lembro dela pedir para a gente vir de casa com o personagem da gente, não só montar quando estivesse lá [no DAD], mas tentar levar o personagem na rua, caminhando, saindo de casa figurinado. Eu e a Ilana Kaplan⁷⁹, a gente fazia umas coisas de se encontrar fora do DAD e de ficar improvisando com as figuras. Eu lembro que era um trabalho que mexia com a gente para além do momento da disciplina.

Na obra de Lecoq constam reflexões sobre esse exercício, onde os alunos:

[...] já saem de casa nos personagens, a tal ponto que algumas vezes não os reconhecemos, de tanto que se transformaram fisicamente. Nós os recebemos, então, como a alunos novos [...] perguntamos sobre sua identidade: nome, idade, estado civil, sua origem, seu trabalho [...] Depois disso, nós os colocamos em situação (LECOQ, 2010, p. 103).

A entrevistada Prado reflete sobre os propósitos dessa atividade, muito explorada por Lopes junto aos estudantes, a fim de: “[...] fortalecer a lógica daquele personagem, daquela situação, e para dar confiança para o ator depois jogar, para ele poder raciocinar com o personagem [...] A ideia era você fazer algo diferente de você, o mais extremo oposto de você” (PRADO, 2018, p. 4).

Por ocasião do contato com Gonzaga, tive oportunidade de assistir esse exercício sendo desenvolvido em uma de suas aulas, o que aponta a influência de Lopes e das propostas lecoquianas no trabalho dos seus ex-alunos que hoje são professores de teatro.

Na disciplina de Interpretação Teatral, outro componente curricular ministrado por Lopes, além do aspecto prático também tinha o enfoque teórico, com a realização de alguns trabalhos de leitura e escrita. Entre os principais objetivos da disciplina, que encontramos listados nos planos de ensino, temos o estudo da estrutura e linguagem do texto dramático, a identificação da ação dramática nos textos, assim como a lógica do seu desenvolvimento para analisar a situação dramática e o relacionamento entre os antecedentes e as consequências da ação.

⁷⁹ Ilana Kaplan (1965), atriz gaúcha radicada em São Paulo desde 1995, trabalhou com diversos diretores, entre eles: Maria Helena Lopes, Gerald Thomas, Guel Arraes e Jô Soares. Na televisão tem destaque nos papéis de comédia em novelas e programas humorísticos como *Sai de Baixo* (1997) e *Sob Nova Direção* (2006).

A disciplina era dedicada à análise de personagens dramáticas nos mais diferentes aspectos – físicos, psicológicos, sociais e circunstanciais, contextualizados dentro da obra dramática ou literária. O trabalho de composição de personagem e contracenação era aprofundado conforme a disciplina evoluía, pois os alunos deveriam aplicar os conhecimentos adquiridos nas suas criações artísticas.

A entrevistada Mottola (2017) relata uma experiência pessoal na qual Lopes sugeriu aos alunos que cada um escolhesse um personagem de Shakespeare a fim de criar e apresentar um pequeno monólogo para a turma. Mottola escolheu criar uma cena a partir de uma enfermeira, personagem que cuida da Lady Macbeth, ideia censurada pela mestra por se tratar de uma personagem com poucos desafios cênicos. Mottola narra a história aos risos, por reconhecer que Lopes estava correta ao reprovar a sua escolha fácil. A entrevistada lembra ter escolhido outra personagem mais complexa: “[...] eu acho que eu acabei fazendo a própria Lady Macbeth, não lembro. Eu lembro que a gente apresentou em uma roda para os colegas” (Mottola, 2017, p. 3).

Nas etapas finais da disciplina de Interpretação Teatral eram desenvolvidos projetos dos professores com foco em um ou mais tópicos das principais teorias da interpretação teatral ou poéticas de encenação contemporânea, assim como projetos individuais ou grupais dos estudantes, com orientação dos docentes no sentido de oportunizar uma experiência cênica próxima à realidade das montagens profissionais.

Após a formação de Lopes na Europa (1978/1979), a disciplina de Interpretação Teatral passou a explorar, em algumas ocasiões, a linguagem do *clown*. A adoção de novas técnicas e metodologias, consistia um desafio para a docente:

Eu levei muito tempo trabalhando os *clowns*, antes de me atrever a fazer *clown*. E isso tem acontecido sempre: enquanto eu não incorporo, não torno meus esses conhecimentos, eu não posso mexer com eles. Nem posso transmitir, nem posso gerar criação com eles. Desse modo, é preciso introjetar profundamente esses conhecimentos, torná-los meus e, assim, eu tenho a liberdade para usá-los, já transformados, evidentemente. Quando a coisa se torna tua, já tem uma transformação (LOPES, 2012, p. 3).

Alguns relatos dos entrevistados demonstram o quanto eram difíceis para os estudantes os desafios lançados com base nessa técnica:

Eu nunca sofri tanto, eu chorava todos os dias porque eu não conseguia fazer nada [...] eu me lembro que fui colega da Nora Prado, e ela já trabalhava com a Lena e mandava super bem, mas a gente sofria horrores. Eu não sabia o que ela queria na verdade, quer dizer, sabia um pouco, mas eu não consegui fazer, não conseguia chegar onde ela queria fazer a gente chegar (CARLI, 2019, p. 2).

O curioso dessa narrativa é que Prado, colega destacada por Carli pelo desempenho na referida técnica, também revela ter enfrentado sérias dificuldades: “[...] para mim foi difícil fazer o *clown*, alguns anos depois eu fui fazer de novo, fiquei traumatizada com *clown*. Cada vez que você estava fora do jogo, ela simplesmente pegava o lápis e dava três batidinhas, e a gente já sabia: ‘deu seu tempo’” (PRADO, 2018, p. 3).

Backes relata que a sua turma também teve a oportunidade de trabalhar a linguagem do *clown*. Ela conta que, embora a súmula da disciplina previsse que o professor escolheria o tema/linguagem a ser trabalhado, na prática, Lopes fazia um acerto com os alunos: “Ela [Lopes] dizia: ‘eu não vejo sentido de eu vir com uma ideia na cabeça, se não tem a ver com os desejos de vocês’” (BACKES, 2019, p. 4).

O trabalho fundado em objetos para estimular a imaginação e a criação artística *clownesca* era bastante incentivado: “Eu lembro que eu tinha [vestia] uma saia, e aí eu brincava de desaparecer e reaparecer pela saia” (BACKES, 2019, p. 4).

Os objetos poderiam ser usados de modo inusitado, mas sem a perda da precisão e limpeza na manipulação, assim como o figurino também servia de inspiração para a composição dos personagens:

A gente trouxe vários elementos e teve um momento que era de composição do personagem. Teve um primeiro que eu fazia uma mulher peituda, que para mim era uma coisa meio felliniana, tinha um vestido vermelho meio colante [justo] com uma peruca. Eu acho que a gente tinha que varrer, a ação era varrer e seduzir o público, eu lembro que nesse personagem eu tinha me encontrado [...] foi muito divertido [...] achei onde estava o ponto que ela queria. Foi uma alegria muito grande, tem uma alegria muito grande de achar esse lugar (BACKES, 2019, p. 4).

Outra atividade desenvolvida era a de “achar o subtexto pelo nariz”, um subtexto não psicológico, “[...] muito real e direto” (BACKES, 2019, p. 4). Backes (2019, p. 4) exemplifica e explica essa prática:

Estou procurando a minha chave, estaria debaixo da mesa?’ E aí o nariz vai para debaixo da mesa [...] para tu definires para onde o nariz ia, tinha que ter o subtexto, porque isso dá foco para o nariz [...] O nariz dá essa precisão do olhar e conecta com esse pensamento, que está antes da ação e que direciona a ação.

A máscara do nariz materializada, “a menor máscara do mundo” como cita Lecoq, era usada apenas próximo ao final do semestre, quando algumas vezes era realizada uma apresentação pública, visto que o foco do trabalho de Lopes estava no processo de criação artística.

A gente começou a improvisar uma cena no parque, que foi a que apresentamos como resultado final daquele semestre. Eu lembro até hoje do figurino. Eu lembro que era uma história que tinha um cara no parque, que tinha combinado um daqueles encontros “às cegas”, que tu dizes como vais estar, e, na hora [do encontro] tinha duas mulheres iguais, que tinham combinado a mesma coisa. Então, era uma disputa de quem ia ficar com o cara, e uma disputa pelo banco do parque [risos] (BACKES, 2019, p. 4).

Cabe considerar, conforme indicam as narrativas dos entrevistados que, nem sempre Lopes trabalhava a linguagem do *clown* de maneira explícita, no entanto, muitos exercícios, como os de acrobacia, por exemplo, traziam o tom jocoso e surpreendente do *clown* para a sala de aula, principalmente no que diz respeito às falhas, pois a máscara do *clown* permite que o indivíduo revele todas as suas fragilidades de forma poética. No programa da peça *Os Reis Vagabundos*, de 1982, Lopes fornece pistas à compreensão da sua visão sobre o *clown*:

O *clown*, em si, já é uma visão de mundo. Um *clown* agindo, sem nenhuma intencionalidade de origem intelectual, sintetiza todas as possíveis denúncias à ordem estabelecida. Ele é o reverso do habitual, do conhecido, do cotidiano e é justamente nessa sua constante inversão inesperada que o cotidiano se revela mais claramente em todo o seu absurdo.

Exercícios envolvendo o domínio do tempo/ritmo, muito usuais no trabalho de *clown*, eram realizados por Lopes nas aulas, de modo geral. A mestra costumava dar pequenas batidas com o lápis na mesa, que indicavam o momento de um ator “passar a bola” a outro ator, ou seja, constituía-se um jogo ritmado de ação e reação.

Para Lecoq é preciso encontrar o ritmo na cena, que seria “[...] a resposta a um elemento vivo. Pode ser uma espera, ou uma ação. Entrar no ritmo significa entrar exatamente no grade motor da vida. O ritmo está no fundo das coisas, como um mistério” (LECOQ, 2010, p. 64).

As batidas na mesa de Lopes podem ser comparadas às batidas de tambor que Lecoq costuma usar em algumas de suas aulas para auxiliar os alunos a encontrarem um ritmo adequado para a atuação: “[...] se eu esperar tempo demais, ou se for rápido demais, perco o tema. Para essa aula coletiva o pedagogo torna-se diretor” (LECOQ, 2010, p. 68).

O tempo e o ritmo foram elementos abordados e conceituados nas últimas pesquisas de Stanislavski, entre os anos de 1934 e 1937:

O tempo é a rapidez com que se alteram períodos iguais, de uma medida qualquer, que por convenção se tomam por unidades. Ritmo é a relação quantitativa dos períodos efetivos (de movimentos, sons) em respeito aos períodos estabelecidos por convenção como unidades em um tempo e medida determinada. Medida é a soma repetida (ou que se presume repetida) de períodos iguais, que por convenção se estabelecem como unidades e assinaladas pela acentuação de uma delas (duração do movimento do som) (STANISLAVSKI, 1997, p.133)⁸⁰.

Stanislavski relaciona o tempo-ritmo com o conceito de ação física, pois no trabalho prático dos atores ele afeta não somente o físico, mas também os sentimentos: “[...] o tempo-ritmo se conserva em nossa memória, e é adequado para finalidade criadora” (STANISLAVSKI, 1997, p. 143)⁸¹.

Lopes chega a ministrar a disciplina de Direção Teatral, o que parecer ser bastante conveniente, diante do seu conhecimento prático como diretora teatral no meio profissional, no entanto, ela confessa não ter gostado da experiência, que dura apenas um semestre: “[...] é um absoluto fracasso [...] causa um alvoroço tão grande e a pessoa que era orientada ficou tão infeliz, que eu resolvi desistir. Achei

⁸⁰ “El tiempo es la rapidez con que se alternan períodos iguales, de una medida cualquiera, que por convención se toman como unidades. Ritmo es la relación cuantitativa de los períodos efectivos (de movimiento, sonido) respecto de los períodos establecidos por convención como unidades em un tiempo y medida determinada. Medida es la suma repetida (o que se presume repetida), dos períodos iguales, que por convención se establecen como unidades y señaladas por la acentuación de una de ellas (duración del movimiento del sonido)” (STANISLÁVSKI, 1997, p.133).

⁸¹ “[...] el tempo-ritmo se conserva en nuestra memoria, y es apto para la finalidad creadora (STANISLAVSKI, 1997, p.143).

realmente que a minha vocação não era passar adiante o meu conhecimento como diretora” (LOPES, 2008, p.1).

Podemos supor que a alta exigência que Lopes tinha em relação ao próprio trabalho de diretora teatral e a sua concepção de montagem de espetáculo ser livre de fórmulas prontas e calcada na improvisação dos atores, podem ter dificultado a organização de um “método” de trabalho que pudesse ser compartilhado com os estudantes do curso de direção, ainda mais em um espaço de tempo tão curto como um semestre acadêmico.

Um fato a ser considerado é que a maioria dos entrevistados não soube relacionar com precisão as memórias de sala de aula com Lopes a alguma disciplina específica. Podemos entender esse “esquecimento” como algo revelador da pedagogia de Lopes, pois segundo a historiadora Almeida:

Faz parte da memória, igualmente, aquilo que é esquecido. Processos envolvendo memória, portanto, articulam lembrança e esquecimento. De acordo com a pesquisadora, a memória é uma teia de subjetividades, por mais que haja imersão, por mais que se provoque o/a narrador/a, por mais que se evite a superficialidade durante a entrevista, não há como atingir a totalidade daquilo que foi vivido no passado. Portanto, a memória constitui-se dos atos de lembrar e de esquecer, a um só tempo, e estes são produzidos socialmente (ALMEIDA, 2009, p. 215).

O fato dos ex-alunos não diferenciarem as aulas de Lopes, seja das disciplinas de Expressão Corporal, Improvisação ou Interpretação, aponta para uma certa uniformidade e continuidade da sua metodologia de trabalho, na qual o desenvolvimento da expressão corporal é a base para a improvisação, que culmina na interpretação. A entrevistada Coelho (2022, p. 5), resume: “Estava tudo junto, tu não ficavas pensando: ‘tô na aula de Expressão Corporal’. Estava tudo interligado, eram etapas. Tu te conscientizas dos movimentos e a partir deste trabalho tu chegas à criação, à percepção, ao trabalho em grupo”.

As disciplinas como formalidades da universidade separam algo inseparável, pois a formação do ator se dá dentro de uma integralidade psicofísica, emocional e social. O que Lopes proporcionou para os seus alunos foi uma experiência de imersão em um trabalho teatral que envolvia pesquisa, sensibilidade e autoconhecimento. Muitos ex-alunos entrevistados, ao serem questionados sobre o que aprenderam com Lopes, deram uma resposta semelhante a de Mottola (2017,

p.1): “A forma como eu penso o teatro, como eu vejo o teatro, veio muito da Maria Helena”.

4.6 Do rigor à autonomia na criação

Algumas exigências básicas de Lopes eram bem conhecidas dos estudantes, tais como a pontualidade, a presença assídua, a vestimenta neutra (confortável e sem estampas que desviassem a atenção da figura na cena) e que permitisse a movimentação do corpo, a postura e o alongamento prévio individual antes do início da aula. Essa disciplina exigida, que englobava compromisso, dedicação e atenção em aula e ao tema em desenvolvimento é característica da área da dança clássica e também da Escola Lecoq, onde os professores acompanham cada aluno de forma atenta e detalhada, com colocações simples, diretas, porém precisas e profundas.

Cabe considerar que muitos estudantes embarcavam na aventura pelo desconhecido com coragem e prazer, mas outros não se entregavam ao convite e apresentavam muitas dificuldades nas aulas de Lopes:

[...] nessa questão do risco acho que ela tem culpa ou responsabilidade pelas mágoas e decepções, porque ela não sabia trazer de volta, às vezes ela apostava em pessoas e provocava a pessoa para ter uma reação, a pessoa não aguentava e ela era incapaz de dar o colinho depois, botar uma rede correndo, não tinha rede. E aí algumas pessoas não seguravam [...], era *ça va, ça va*⁸², não tinha um colinho, não tinha um abraço, não tinha conversa no corredor (MAGALHÃES E SILVA, 2017, p. 5-6).

É muito provável que a maneira de Lopes lecionar e dirigir também tenha relação com a sua formação na escola de freiras, assim como a educação familiar. Lopes conta um episódio da sua infância, em que a avó lhe repreendeu a postura, com a seguinte frase: “Uma menina educada não senta no chão”. A entrevistada Sachs avalia o assunto, a partir da sua experiência:

[...] eu identifico isso na Maria Helena, que o Lecoq traz, não que ele tenha inventado, mas ele traz nessa pedagogia dele, as regras básicas do teatro, do fazer teatro. E eu acho que a Maria Helena também, ela foi essa pessoa que trouxe as bases do como fazer

⁸² *Ça va* é uma das expressões informais mais utilizadas na França, pode ter vários significados, entre eles: “está bem”.

teatro [...] Tinha essa coisa de levar a sério o que tu estavas fazendo, e esse olhar minucioso do movimento, do gesto, de que não é qualquer coisa (SACHS, 2018, p. 4).

Um dos elementos da aula de Lopes que impactava alguns alunos era a forma direta e por vezes irônica, das colocações da professora. Segundo Weber, Lopes “[...] tinha uma ironia, um certo humor que para muitos não era fácil”, o que “[...] pode ser divertido para alguns alunos, mas para outros é duro” (WEBER, 2019, p. 3). Velho (2019) conta a história de uma colega muito tímida que fora cursar o DAD porque o pai a teria inscrito, e lembra uma ocasião em que Lopes, diante do pouco envolvimento e empenho da referida colega em sala de aula, perguntou-lhe o que ela fazia ali. Mas não eram somente as palavras de Lopes que impressionavam os alunos: “Um olhar da Lena já colocava a gente num estado diferente. Ela era realmente muito severa” (HABEYCHE, 2019, p. 2).

Os entrevistados comentam que a maneira cotidiana doce e reservada de Lopes, no trato com as pessoas, mudava dentro da sala de aula:

Ela diz a verdade nua e crua, tinha dias que tu saia da aula e pensava: ‘pelo amor de Deus, o que eu tô fazendo aqui?’, mas ao mesmo tempo isso te ajuda a crescer [...] Tinha coisas incríveis que tu ouvia, mas tinha dias que tu saia muito ruim da aula. Eu dizia para as gurias: ‘Na próxima aula eu vou trazer um envelope, porque ai a Maria Helena me bota no envelope, e me passa por baixo da porta [risos] (VELHO, 2019, p. 1).

Alguns entrevistados que foram alunos de Lopes antes da experiência dela com Lecoq (final dos anos 1970), comentam que a mestra não era tão rígida em sala de aula, além de explicar com paciência cada proposta a ser realizada ou corrigida: “[...] ela era muito direta e eu não sei, ela tinha uma magia, ela era seca, porém...tem um ditado que é espanhol: ‘sem perder a ternura’” (AINHOREN, 2019, p. 3).

Outros entrevistados enfatizam que, mesmo no início da carreira como professora e diretora teatral, Lopes já revelava possuir um alto padrão de exigência nas montagens dos espetáculos do CAD. Algumas pessoas relatam momentos de choro em ensaios dos estudantes/atores que não correspondiam às expectativas de Lopes. Outras lembram de críticas severas realizadas pela docente: “Tinha muita coisa que era falada. Acho que ela não tinha encontrado ainda a maneira de fazer a coisa acontecer. Por exemplo, ela criticava muito o meu movimento de mão e eu ficava paranóica, porque eu não sabia usar as mãos” (SILVEIRA, 2019, p. 2).

O entrevistado L.A.Nunes (2020, p. 2) comenta um dos motivos constantes de crítica da mestra a alguns alunos: “[...] você sabe que o histrionismo é muito baseado no estereótipo, na caricatura. Ela abominava o histrionismo. Não sabia ser tolerante, não conseguia sequer ser um pouco mais gentil ou delicada com eles [alunos], era muito severa, muito exigente, e isso fez com que fosse odiada por muita gente”.

Muitos ex-alunos trouxeram nas suas narrativas a questão da crítica severa da docente em sala de aula, e salientaram como essa experiência os influenciou posteriormente, na atitude como professores, no sentido da escolha de uma abordagem crítica mais sutil e delicada com os alunos.

Embora a Escola Lecoq tenha o discurso de que o prazer deve acompanhar os alunos durante todo o trabalho realizado na escola, o fato é que o ensino se dá através da chamada via negativa, conforme a qual o aluno não recebe muitas instruções sobre o que deve ser feito. É através da observação de si e dos colegas que os alunos começam a entender o processo criativo proposto pelos professores. É através de tentativas, erros e repetições que os alunos buscam o aperfeiçoamento de qualquer proposta. Os professores dificilmente elogiam os resultados alcançados pelos estudantes, que têm como *feedback* o que precisa melhorar em cada trabalho. Nesse sentido, reflito sobre como a experiência francesa na Escola Lecoq influenciou a postura de Lopes, pois o que na França era um comportamento comum e considerado profissional, aqui no Brasil provocou estranheza. A mestra mesma admite: “Eu cheguei mal humorada, com um outro nível de exigência e ponto de vista sobre o teatro (Lopes, 2018, p. 2). A entrevistada Graça Nunes, relata:

“[...] depois ela veio da França, ela veio assim com uma espada na mão. Lecoq era rígido, ‘ou tu faz ou cai fora’ [...] A Maria Helena pegou um tipo de trabalho lá que não era de formação de um ator, mas o desenvolvimento técnico de um ator. Então [...] ela era rígida no sentido de que essa era a formação na Europa, não é como aqui no Brasil, aquela coisa de todos muito amigos, muito emocional. Até na direção o diretor convida quem ele gosta, quem ele conhece e tal, uma relação muito pessoal. Na Europa e nos EUA não, é profissionalismo, é direto, tu vem e tu me mostra o que tu sabe. Se tu não me mostra nada, desce, não vou perder o meu tempo contigo. Então, as pessoas ficavam loucas, principalmente os do primeiro semestre que não sabiam o que fazer (G. NUNES, 2019, p. 2-3).

Lopes revela que também sofreu com a abordagem pela via negativa durante a sua formação na Escola Lecoq, porém adotou o mesmo caminho com alunos e atores: “[...] passa a ser também a minha via, o que vai talvez complicar a vida de algumas pessoas, mas para mim era profundamente instigante chegar à conclusão de que agora sim, eu sabia” (LOPES, 2008, p. 9). A expressão “agora sim, eu sabia” evidencia o quanto a formação lecoquiana trouxe segurança para o trabalho de Lopes ao orientar improvisações e criações cênicas através da via negativa.

A via negativa opõe-se a uma forma de fazer teatro calcada no uso excessivo da razão e da teoria, na qual o texto dramático tem importância central em detrimento a outros elementos do espetáculo teatral, o que o teórico francês Jean-Jacques Roubine (1998) chama de “textocentrismo ocidental”.

No início do século XX, diretores teatrais como Meyerhold e Stanislavski propõem métodos de trabalho físico aos atores, como a biomecânica e o método das ações físicas, que alteram a forma de preparação dos atores para atuar. Mas, segundo o diretor e pedagogo teatral Gilberto Icle (2006): foi Copeau que lançou o termo “via negativa” ao elaborar um método de trabalho voltado para a eliminação dos bloqueios dos atores, na busca por diminuir os processos racionais e emocionais que prejudicam a expressividade e a livre criação. O trabalho a partir da via negativa é inspirado no budismo e em outras filosofias orientais, que têm a não-ação como princípio elementar.

Na segunda metade do século XX, Antonin Artaud⁸³ e Jerzy Grotowski⁸⁴ são importantes referências no trabalho com a via negativa, que critica a demasiada racionalização do pensamento e as “técnicas corporais” instituídas nas sociedades capitalistas ocidentais. Lecoq, Barba e Brook são outros exemplos de diretores que apostam nesse método de trabalho, assim como no Brasil temos em Antunes Filho, José Celso Martinez Correa⁸⁵ e Maria Helena Lopes, importantes adeptos dessa linha pedagógica de atuação.

“Técnicas corporais” é uma expressão utilizada pelo sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss (1974) para nomear as atitudes corporais peculiares a cada

⁸³ Antonin Artaud (1896-1948), ator, diretor e poeta francês, que propõe o Teatro da Crueldade, a partir da ideia de uma crueldade libertadora contra a sociedade do espetáculo.

⁸⁴ Jerzy Grotowski (1933-1999), diretor de teatro polonês de importante destaque no século XX. Desenvolveu um teatro experimental de vanguarda, baseado no trabalho psicofísico do ator.

⁸⁵ José Celso Martinez Corrêa (1937), diretor, ator e dramaturgo brasileiro, fundador do Teatro Oficina (SP).

sociedade, relacionadas às técnicas que envolvem a corporalidade humana como por exemplo, andar, sentar e dançar. Essas técnicas são constituídas ao longo do tempo por cada sociedade, de forma a normatizar e padronizar os corpos a favor de uma docilidade e autocontrole corporal que facilite a convivência e a obediência aos detentores do poder.

Mauss menciona até mesmo a capacidade de conter as emoções exacerbadas como algo que diferencia as sociedades ditas primitivas das civilizadas. Esse condicionamento dos corpos humanos para um melhor controle social pode ser relacionado ao pensamento de Michel Foucault (1997), que vê na disciplina imposta aos corpos uma política de controle dos indivíduos em prol da produtividade capitalista.

Sendo assim, a via negativa teatral propõe a desconstrução da disciplina normalizadora ao transformar a relação que os indivíduos constroem com o próprio corpo e consigo, privilegiando as sensibilidades individuais como ponto de partida para a criação artística. Sobre a desconstrução e desbloqueio do corpo dos atores, Brook (1994, p. 63) elucida:

[...] preparar uma personagem é o oposto de construir – é demolir, remover tijolo por tijolo os entraves dos músculos, ideias e inibições do ator que se interpõem entre ele e o papel, até que um dia, numa lufada de vento, o personagem penetra por todos os seus poros.

Além dos apontamentos diretos e precisos de Lopes quanto à realização dos exercícios e improvisações, chamava a atenção, aos olhos da maioria dos alunos, o fato dela pedir para que alguém deixasse a cena logo no início de uma improvisação, sem que a pessoa tivesse ao menos começado. Pode-se pensar, a princípio, que Lopes tivesse uma visão muito particular da teatralidade, que lhe possibilitasse perceber quando a energia, o nível de disponibilidade ou a ansiedade do ator estivessem inadequados para o jogo.

O método de Feldenkrais (1988), referência citada na bibliografia das aulas de Lopes de Expressão Corporal, destaca que toda a ação origina-se na atividade muscular, até mesmo para ver, falar ou ouvir precisamos da ação muscular. Quando o ator usa a quantidade de energia inadequada para uma ação, seja maior ou menor, ele tem o seu tônus e o seu estado nervoso alterado e, conseqüentemente,

um estado de jogo inapropriado. A consciência cinestésica é capaz de equilibrar o nosso tônus, sintonizar o nosso corpo à ação necessária, como um aparelho de rádio que precisa de uma boa sintonia, pois cada personagem tem uma tonicidade, um ritmo e um mecanismo de funcionamento próprio. Sobre esse processo, o entrevistado Lulkin (2019, p. 5) explica: “Quando tu ‘desarmas’ [relaxas], ela [Lopes] diz: ‘é isso que eu quero, tu estavas todo montado, impostou [a voz] e trancou tudo’. De repente tu relaxas, não é a tua vez [de estar em cena], tu te encostas lá... e ela [Lopes] diz: ‘é isso que eu quero”.

A atitude de Lopes solicitar a alguns alunos que se retirassem de cena antes mesmo do início da improvisação estava calcada na sua observação apurada do tônus corporal. Para os leigos poderia parecer uma injustiça que alguém tivesse a sua chance de entrar em cena negada sumariamente, mas o fato é que ela deveria constatar que naquele momento alguns corpos não se mostravam preparados para atuar.

A sensibilidade adquirida através da consciência cinestésica leva à precisão, que se reflete numa postura segura e disponível por parte do ator, que passa a reagir aos estímulos emocionais e sensoriais de uma forma espontânea, orgânica e não manipulada.

Backes (2019, p. 3) compartilha suas impressões sobre Lopes solicitar a saída de cena de alguns alunos: “[...] eu nunca senti que quando ela disse alguma vez ‘volta’ [para fora da cena], era um exercício de carrasco dela. Eu nunca vi alguém com um olhar preciso para essa verdade como o dela, então nunca era algo gratuito” (BACKES, 2019, p. 3).

Alguns entrevistados relatam que era comum alguns alunos passarem mal durante as aulas de Lopes, principalmente na disciplina de Improvisação Teatral, alegando estar com dor de barriga ou de cabeça para não participar da aula: “Teve um dia que metade da turma estava passando mal, daí ela deu um discurso: ‘Mas o que é isso? O ator tem que cuidar do seu corpo, está todo mundo gripado, todo mundo com dor de barriga’, ela pegou na tampinha” (LULKIN, 2019, p. 3). O relato de Lulkin nos aponta a perspicácia de Lopes para avaliar a postura dos alunos diante dos desafios da sua aula e expressar o seu descontentamento com aqueles que estavam pouco disponíveis para a realização das atividades propostas.

A improvisação por si só já tem um risco que lhe é inerente, mas podemos concluir que a alta exigência de Lopes tornava o jogo improvisacional ainda mais desafiador. Nas palavras de Prado (2018, p. 7):

Eu aprendi que na arte quem sobrevive são os mais fortes, você tem que aguentar o tranco, você vai ter aprovação e desaprovação. Eu aprendi basicamente que fracasso e sucesso são extremos muito subjetivos, que às vezes você tem que ponderar que você também aprende muito no fracasso.

Lopes raramente elogiava o desempenho de um aluno, e os seus comentários eram bastante sintéticos e objetivos, o que dava a eles um caráter de mistério a ser desvendado. Talvez a expectativa dos alunos quanto a uma resposta categórica da mestra com relação aos trabalhos realizados, como “certo” ou “errado”, levasse muitos à frustração, mas esse não era o foco do trabalho da docente, como podemos perceber através das falas de duas entrevistadas:

A Maria Helena percebe claramente o estado do ator, como ele está, o que ele tem que fazer, o que ele precisa. Então, ela sempre apontou essa característica minha da ansiedade, ou eu retardava o jogo, ou eu acelerava, geralmente eu acelerava. Então, aos poucos, eu fui entendendo esse estado que ela pede para os atores. O estado criativo que você respira, que você estabelece o contato visual e corporal, que você compreende todos esses princípios do teatro, do jogo (PRADO, 2018, p.1).

A Lena aponta algo e a gente não questiona, porque é uma observação, e é correta, mas muitas vezes ela não é direta. A Lena fala por... não é nem por metáforas, mas é um outro entendimento. Ela não diz: ‘o teu braço que não funciona, ou é a tua caminhada que não funciona’. Tem outro lugar, tem um jeito que tu vai aprendendo com o tempo como ela se relaciona com aquela metodologia (CARLI, 2018, p. 2).

Um aspecto já mencionado, mas que vale enfatizar, é que o corpo de Lopes também comunicava, complementando as indicações verbais referentes às suas buscas junto aos estudantes, uma característica bastante pessoal que colaborava na sua prática de ensino. Na avaliação de Magalhães e Silva, a colocação postural de Maria Helena Lopes:

[...] dava uma noção do que ela queria, um estado que ela queria. Ela não fazia, mas enquanto ela estava procurando um discurso, a coisa acontecia nela, ou seja, ela sabia, mas ela não sabia dizer. Até inconscientemente ela estava ali dizendo ao procurar como ela ia

dizer, e ai ela fazia, se tu tivesse no mesmo grau de observação tu via (MAGALHÃES E SILVA, 2017, p. 5).

Alguns entrevistados mencionam o quanto aprendiam através da observação, não apenas do próprio desempenho ou dos colegas de aula, mas também a partir do olhar que a mestra tinha para a cena, as suas palavras e expressões de aprovação ou desaprovação. Ou seja, observar as ações da mestra em sala de aula também era uma forma de aprender, principalmente para os que almejavam atuar na área da direção teatral: “Sempre quando eu não estava em cena eu observava de onde ela via. Ela sempre insistiu que eu devia ser diretor” (FRONCHETTI, 2019, p.1).

Apesar da postura bastante exigente e crítica de Lopes, muitos entrevistados chamam a atenção para o fato dela ter um trabalho diferenciado com relação à direção de atores, visto que nem todos os diretores teatrais têm sensibilidade para desencadear o processo criativo de atuação, pois muitos priorizam a concepção do espetáculo, marcações de cena, memorização de textos e outros fatores ligados à produção teatral. O entrevistado Fronchetti, conclui de forma saudosista: “Ela faz muita falta neste momento, nesta cidade, as pessoas não tem mais noção do que é trabalho de ator, é conceito e tal, e o ator? Eu acho que se tivesse alguém como ela sacudindo essas pessoas, ia ser bem produtivo [risos]” (FRONCHETTI, 2019, p. 3).

As observações da mestra instigavam e provocavam os estudantes a encontrar a “medida certa” na atuação/ improvisação: “Tinha uma coisa de conseguir fazer a Maria Helena gostar, então isso era muito legal, porque a gente tinha que se puxar muito, não era qualquer coisinha” (SACHS, 2018, p. 3). Os comentários da mestra sobre a atuação dos alunos não raro revelavam questões pessoais a serem superadas: “Essa crítica é muito certa, tem um olho muito preciso, e claro, dai, muitas vezes, você tem que procurar dentro de você aquilo que você tem que modificar para encontrar o estado do jogo, para encontrar a medida que ela quer e que precisa” (PRADO, 2018, p. 5).

Carli conta que ficou muito contente quando Lopes escolheu orientá-la no seu Trabalho de Conclusão de Curso, dentre os diversos colegas que também desejavam a sua orientação. Ela lembra que, logo no primeiro ensaio, Lopes censurou a sua escolha de cenas, mas que não isso não abalou a sua confiança na sabedoria da mestra:

[...] ela me disse que estava tudo errado, não que a cena estava errada, mas que eu tinha escolhido momentos não adequados desses personagens [...] que eu tinha que ver os momentos críticos dos personagens. E hoje é uma coisa que eu digo para os meus alunos [...] escolham com o coração o que vocês querem dizer e peguem os momentos críticos, que o personagem está frágil ou que tem alguma coisa [...] Para mim, isso é mais importante, esse olhar sofisticado para o teatro é o que eu acho que a Maria Helena super tem (CARLI, 2019, p. 3).

Se, por um lado, os entrevistados relatam que alguns estudantes não conseguiam lidar com os desafios propostos por Lopes, e desistiam do curso, devido à frustração e abalo emocional, por outro lado, muitos se sentiam instigados pela alta exigência da mestra:

A Lena era dura mesmo, mas isso nunca me fez desistir, pelo contrário, eu passei por coisas com ela, por exemplo, disso de trabalhar um semestre e não acertar uma vírgula, mas isso não me fez não querer trabalhar com ela ou desistir do teatro. Eu acho que também é da pessoa, porque pelo contrário, me fez pedir ela como orientadora, porque para mim ela me provocava, me tirava o tapete e era isso que eu queria! Eu nunca quis, claro, todo mundo quer acertar, mas eu entendi que se eu não estava acertando, não era por causa dela, era porque eu realmente não estava acertando, e isso me instigava (CARLI, 2019, p. 4).

Eu acho curioso [que] eu, sendo má aluna, como eu era na época, a gente nunca ter nenhum embate por conta disso, acho que aquilo me mostrou que eu gostava de teatro, de um jeito diferente que as outras disciplinas me mostravam [...] Por mais duro que fosse trabalhar com a Lena, quando acontecia uma improvisação, parecia que a gente se alimentava daquilo, como se aquele imaginário que a gente tinha conseguido fazer viver, continuasse vivendo na gente, sabe? (HABEYCHE, 2019, p. 1-2).

Percebe-se pelos relatos dos entrevistados o interesse de Lopes pelos erros dos alunos/atores, não como forma de humilhar, mas sim de alertar para aspectos que detectava com o seu olhar clínico:

[...] ela estava sempre dando aula e sempre em aula, e mesmo na rua, mesmo no cafezinho [...] Ela tem uma associação distinta, não é senso comum, ela vai por caminhos nada fáceis e ela quer que os atores cheguem nisso, não necessariamente pelo mesmo caminho. É impressionante e ao mesmo tempo delicioso essa ideia de uma vida inteira buscando (MAGALHÃES E SILVA, 2017, p. 6).

A entrevistada Gonzaga, que foi aluna do DAD e atriz do *Tear*, comenta como era difícil para algum aluno ou ator do grupo confrontar as regras ou decisões tomadas por Lopes. Segundo ela, somente Ilda, sua personagem *clown* no espetáculo *Os Reis Vagabundos*, uma catadora de lixo que se dizia muito poderosa e detentora de muitas terras, é que confrontava Lopes nos ensaios. A cada tomada de decisão considerada autoritária, como ensaiar em um feriado, por exemplo, Ilda corria para um lado e para o outro chamando Lopes de “Tiraaaana”. À diretora, não restava outra saída além do riso, pois ela mesma declarou em uma entrevista sobre personagens com o caráter de “Ilda”: “Eles têm uma função crítica e não podem ser punidos por dizerem a verdade” (LOPES in OS BUFÕES..., 1987, n. p).

Outro comentário dos entrevistados que pertenceram ao grupo *Tear* é sobre um apelido dado por eles a Lopes: Deus! “Deus disse tal coisa, Deus quer assim, Deus gostou e não gostou”. A brincadeira carinhosa e engraçada dos atores também revela o quanto Lopes tinha um poder absoluto sobre os ensaios, espetáculos e tudo que estava relacionado ao *Tear*.

Gonzaga comenta que o trabalho de Lopes como diretora diferenciava-se da maioria dos outros profissionais da área, pois exigia um treinamento físico do ator muito intenso no momento inicial do trabalho, o que colaborava para um corpo disponível, flexível e sem resistências, além de exercitar o sentimento de vitória ou frustração. Posteriormente, quando o trabalho entrava para a fase de criação artística do espetáculo, os atores já estavam mais preparados, tanto no aspecto físico quanto no emocional, o que nos leva a considerar o caráter formador do trabalho da diretora, pois os seus atores, mesmo fora do DAD, não deixavam de ser seus alunos. Gonzaga conclui: “Hoje em dia me parece que esse ator físico ele é muito físico, ele não consegue criar o simbolismo como a Maria Helena queria, e essa união só tinha uma pessoa que fazia em Porto Alegre, que era ela, mas eu não entendia isso, assim logicamente” (GONZAGA, 2019, p. 5).

Alguns entrevistados destacam que o rigor e a seriedade com que Lopes conduzia o trabalho fez com que eles desenvolvessem um grande respeito pelo ofício do teatro e adotassem práticas como valorizar o espaço de ensaio, não interromper ou desviar o foco dos colegas de cena, esperar o exercício de cena terminar para comentar, dentre outros aspectos. Magalhães e Silva, comenta: “[...] ela não tem ideia do que ela ensinava [...] Difícil: essa palavra diz muito do trabalho

da Maria Helena, ela fazia questão de mostrar que era um ofício difícil, que fazer teatro não era fácil, que construir um personagem era algo que tu tinha que ralar muito” (MAGALHÃES E SILVA, 2017, p. 6).

Magalhães e Silva (2017) narra que em determinada aula um colega, durante o intervalo, saiu da sala de aula para fumar, trajando seu figurino de “vovó”. Quando Lopes passou por ele lançou a pergunta: “Tu fumas, vovó?”. Uma situação simples e humorada, mas que revela a seriedade que Lopes encarava o trabalho, a ponto de questionar um aluno fora de cena, que, portando o figurino da personagem, não age como ela.

Backes (2019) relata que, no primeiro semestre de aulas com Lopes, ela já teve o mito da “professora carrasca” desfeito, a partir de uma situação pessoal. Num dado momento da disciplina, em que Backes havia atingido o número máximo de faltas permitido por Lopes, surgiu um imprevisto: a babá do seu filho bebê comunicou que não poderia tomar conta dele no horário da aula. Para mostrar à professora que a falta não seria por um motivo banal, Backes decidiu ir até a sala de aula com o bebê no colo e justificar antecipadamente a sua falta. E, para a sua surpresa, Lopes convidou ela para entrar na sala de aula com o filho, pediu para colocar o bebê a engatinhar, e solicitou aos alunos que observassem com atenção e reproduzissem os movimentos do pequeno: “Todo mundo tinha que imitar ele [o bebê] engatinhando, e eu lembro que ela destruía todo mundo, porque ninguém conseguia imitar [risos] [...] ela aproveitou essa verdade da criança para ajudar a inculcar verdade no que os outros faziam” (BACKES, 2019, p. 3).

A história de Backes leva a pensar não somente na sensibilidade da professora para com a jovem aluna, que enfrentava as responsabilidades da maternidade, mas na abertura de Lopes, que flexibilizou a sua aula diante do imprevisto, aproveitando-o para potencializar o seu trabalho a partir da realidade de sua aluna, atitude que nos remete a uma importante indagação de Freire (1996, p. 33): “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Backes comenta que Lopes não modificou o plano de aula do dia, mas todo o momento inicial da aula foi em torno das possibilidades de aprendizagem que a presença do bebê trazia à sala de aula. No momento posterior da aula, quando Lopes e Backes perceberam não ser mais possível ao bebê participar, a aluna foi

dispensada pela mestra. Nesse sentido, outros entrevistados relatam que Lopes não tinha o menor problema em transformar a aula a partir dos acontecimentos do dia, como deixar dois atores improvisando durante muito tempo, enquanto os outros alunos observavam, por exemplo. Ou seja, quando a professora via que poderia tirar proveito de um exercício para uma maior aprendizagem de todos, não exitava em fazê-lo.

É importante destacar que os entrevistados tiveram aulas com Lopes entre o final dos anos de 1960 até início dos anos de 1990, época em que era mais comum os professores terem uma postura rigorosa relacionada ao desempenho e à disciplina dos alunos, como se pode inferir a partir da fala de Weber sobre outro professor do DAD:

[...] esse era o momento que a gente vivia, no qual os professores tinham muito mais poder, e isso era aceito, claro, às vezes, tinham críticas. Mas hoje em dia está muito mais complexo, tu tem que ter muito mais diplomacia [...] O Ivo Bender dizia assim para gente: 'quem não leu o texto tenha a dignidade de sair da sala, ou fique quieto para não sugar a ideia dos colegas' [risos] (WEBER, 2019, p.1).

A partir das falas dos ex-alunos é possível concluir que a exigência imposta pela professora tinha por propósito a busca constante pelo aperfeiçoamento técnico e o alcance de algo artisticamente potente. No entanto, a crítica severa relacionada ao desempenho dos estudantes era questionada por muitos deles e se reproduzida hoje em sala de aula, provavelmente seria motivo de atrito e polêmica.

A entrevistada Coelho (2022, p. 6), coloca: “ Tu poderia dizer para ela: ‘ Eu quero ser atriz’. Ela te olhava bem no olho e devolvia: ‘Tu queres?’ [...] Ela não fechava campo de ninguém, mas ela se impunha pelo trabalho e isso exigia muita maturidade dos alunos”. Alguns ex-alunos de Lopes desistiram de fazer teatro, o que impossibilitou a sua localização para possíveis entrevistas, que seriam interessantes para fazer contraponto às narrativas que exaltam Lopes como um “mito”. Mas o fato de saber que existiram pessoas que foram afetadas de modo negativo pela conduta da mestra, traz uma reflexão significativa sobre o papel do professor na proposição e condução das suas aulas.

Freire (1996) reflete sobre a importância do professor posicionar-se como um sujeito da escuta no contexto educativo, mesmo que exista divergência de ideias com os alunos, pois na sua concepção, é a partir da troca e do debate que o

educador é capaz de transformar o seu discurso. Nessa perspectiva, o professor que não tem a disponibilidade para ouvir os alunos, e que acredita que apenas a sua fala é válida, afirma o seu autoritarismo.

Na relação de Lopes com os estudantes a hierarquia estava estabelecida: ela era a professora com o poder de propor, avaliar e criticar. Embora não tenhamos registros de narrativas que exemplifiquem a falta de escuta de Lopes a possíveis sugestões ou críticas ao seu trabalho, temos várias falas que apontam o temor que alguns alunos tinham de questionar e, principalmente, desapontar a mestra, o que leva a crer que a postura da docente, mais do que o seu discurso, instaurava essa relação de respeito, muitas vezes atravessada pelo medo. Não raro, em algum momento das entrevistas realizadas na tese, os colaboradores, após fazerem alguma crítica ao trabalho de Lopes, comentavam: “Tu não vai falar isso para ela [Lopes]”, o que revela a força da sua autoridade ainda hoje.

Importante destacar que Freire critica o autoritarismo e não a autoridade: “Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais.” (FREIRE, 1996, p. 99). A partir da análise dos relatos dos entrevistados, sabemos que Lopes exercia a sua autoridade em sala de aula, o que não significa que ela era autoritária. Segundo Freire (1996), quando não existe equilíbrio entre a autoridade e a liberdade, surge a indisciplina por parte dos alunos, o que estimula uma conduta autoritária do professor.

Associado ao autoritarismo, Freire (2020) problematiza o conceito de erro, tradicionalmente compreendido pela nossa sociedade como algo ruim e motivo de vergonha. Para Freire, o erro faz parte do processo de aprendizagem, e cabe ao professor apontar essa perspectiva aos estudantes.

No momento em que, portanto, a compreensão do erro muda, primeiro, você necessariamente melhora o processamento da busca do conhecimento [...] e, segundo, faz a educadora assumir-se mais humildemente. Terceiro, necessariamente faz a educadora diminuir sua carga de autoritarismo (FREIRE, 2020, p. 180).

Na metodologia desenvolvida por Lopes, o erro faz parte do processo de autoconhecimento e aprendizagem, sendo que ele estimula a busca por alternativas

e modos de fazer as atividades propostas, pois: “Se não houver o erro, cessa o movimento. É a morte!” (LECOQ, 2010, p. 50).

No entanto, muitos estudantes, principalmente os que não lidam bem com frustrações, acabam por considerar esse tipo de metodologia de trabalho torturante.

Relações de poder são difíceis de analisar, pois são entremeadas a subjetividades e sensibilidades inerentes aos indivíduos envolvidos em situações específicas. O fato é que Lopes, passados alguns anos da sua aposentadoria, admite que “hoje” seria uma professora “melhor”, ou seja, ela reavalia a própria postura em sala de aula (LOPES, 2008).

O rigor que Lopes tinha com os alunos parece também se aplicar a ela, pois os espetáculos do *Tear*, mesmo após a estreia, tinham constantes ensaios e modificações. Além disso, ela negou convites para dirigir muitos artistas reconhecidos, até mesmo de fora da cidade, como Fernanda Montenegro, Marília Pêra e Denise Stoklos, por não ter disponível o tempo de trabalho que considerava necessário para desenvolver de forma eficaz o seu processo de criação. Sobre a alta exigência com o próprio trabalho, ela comenta:

[...] quando assisto a uma peça que estou dirigindo, fico lá no fundo, desesperada, sozinha, abandonada, sem poder fazer nada. É a pior solidão que existe. No momento em que os atores estão em cena, eu não tenho mais nenhum poder, é tudo com eles. Morro a cada vez que eles fazem uma burrada e, se eles encontram aquele momento absoluto, eu me enteneço, participo de tudo que acontece na cena como se estivesse no palco (LOPES, 2006, p. 139).

Lopes tem consciência do quanto foi temida e, ao mesmo tempo, amada pelos alunos, e comenta que o seu interesse não estava focado no que os alunos/atores sabiam fazer bem: “[...] isso não interessa. Vamos ver o que você não sabe fazer. E aí começa a acontecer o processo de desvelar das camadas, das coisas que tem por baixo e que só vão enriquecendo a medida que a gente vai retirando o que não serve” (LOPES, 2000, p. 77).

Esse interesse de Lopes por instigar os estudantes a buscar novos conhecimentos aponta para o seu distanciamento de uma concepção tradicional de educação, baseada na transmissão de saberes pelo professor e armazenamento de informações por parte dos educandos. Lopes estava em constante estado de busca junto aos estudantes, oportunizando o pensar e a percepção das infinitas

possibilidades individuais de cada um, pois: “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26). Backes reflete sobre o trabalho de Lopes como docente:

Tem uma escuta, acho que por isso eu nunca vi ela como carrasca, porque é uma escuta enorme, ela generosamente te escuta para ver como tu podes ir adiante. E essa escuta com toda essa bagagem por trás do humano, é o humano que interessa ela, não é a virtuose pela virtuose, apesar de ter essa exigência do detalhe e da precisão. Eu acho que é importante falar que não é uma precisão para o lado do abstrato, apesar de ela brincar, às vezes, com isso, mas é uma precisão a serviço do humano, a serviço de um coração entregue, de uma presença. Ela não queria que as pessoas fizessem sem inteireza as coisas, eu sentia que era uma cobrança para estar inteiro ali, inteiro humanamente naquilo que está fazendo, isso é uma coisa muito preciosa dela, que está no centro do seu trabalho [se emociona] (BACKES, 2019, p. 3).

O trabalho de Lopes como docente e artista tinha como ponto de partida a descoberta de algo novo e desafiador, capaz de instigar uma busca com poucas certezas, afinal, como elucida Freire (1996, p. 28): “[...] pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.

4.7 A arte de avaliar

A forma como um professor avalia os seus alunos diz muito a respeito da sua metodologia de trabalho. No caso de Lopes, pude ter informações sobre a sua prática avaliativa através da análise das narrativas dos entrevistados, de quatorze fichas de autoavaliação e de dois trabalhos escritos por ex-alunos, assim como dos planos de ensino das disciplinas de Expressão Corporal, Interpretação Teatral e Improvisação.

Apesar de parte do material escrito acessado ser referente apenas a um período da trajetória docente de Lopes (as fichas de autoavaliação compreendem os anos de 1971 até 1974, 1987 e 1990/ os dois trabalhos citados não têm data), foi possível ter uma visão panorâmica da sua forma de avaliar, pois o conteúdo escrito

dialoga com as narrativas dos entrevistados, ex-alunos de Lopes nas mais diferentes épocas.

A avaliação de Lopes em relação ao desempenho dos alunos era constante, nos seus planos de ensino, no item avaliação, consta: “observação do professor do desempenho do aluno, trabalhos práticos e teórico-práticos individuais e coletivos, autoavaliação verbal e escrita”. Nos planos da disciplina de Interpretação, a avaliação é acrescida da exigência de “fichas e relatórios”, geralmente, de trabalhos teóricos relativos à leitura e análise de textos dramáticos.

Sobre o processo autoavaliativo, a ficha de uma aluna da disciplina de Expressão Corporal I, do ano de 1990, traz uma relevante consideração:

A autoavaliação sempre foi um desejo do “aluno consciente”: é um instrumento sério e que exige muita responsabilidade e honestidade por parte do autoavaliador. Porém, é de difícil execução (até por falta de prática), tendo em vista a complexidade de fatores que influenciam e determinam uma avaliação mais próxima do real ou do desejável (o que é/ o que se quer). Só o autoavaliado pode precisar a motivação e o nível de realização do objetivo interno alcançado. E isto, muitas vezes não corresponde ao “externo” ou ao que parece ou aparece (M. M).

Alguns adjetivos com relação ao trabalho de Lopes são repetidos nas fichas de autoavaliação dos estudantes, como: “singular”, “envolvente”, “significativo”, “exigente” e “disciplinado”. Na ficha de uma estudante da disciplina de Expressão Corporal III, do ano de 1978, consta que ela esperava uma mera repetição da experiência que teve com o trabalho sobre as ações básicas de Laban, desenvolvido nas disciplinas anteriores de forma mais expositiva, mas foi surpreendida com a metodologia de Lopes, pois finalmente conseguiu relacionar a aula ao seu cotidiano.

A maior parte dos alunos elogia a postura exigente da mestra e a considera exemplar no sentido de despertar a seriedade para o trabalho com arte, muitas vezes desvalorizado em função de uma falsa percepção, de parte da sociedade, de ser um “trabalho fácil”. Em mais de uma ficha analisada das disciplinas finais do curso, os estudantes lamentam não ter mais aulas com Lopes e mencionam o desejo de realizar oficinas com a mestra fora da universidade, o que indica que a postura exigente da docente, apesar de assustar alguns alunos, contemplava a maioria.

Outro fator comentado nas fichas avaliativas é o modo como Lopes conduzia as aulas, sem explicações detalhadas: “Nunca falaste muito sobre os trabalhos que pedias, deixavas que escolhêssemos a solução ou a melhor maneira de desenvolvê-los e, mal ou bem, chegávamos a um resultado. Se errado, fazias com que víssemos uma maneira mais certa de executá-lo”, escreve A. M, aluna de Expressão Corporal do ano de 1973.

A leitura das fichas de autoavaliação possibilita verificarmos como a aula de Lopes impactava de modo diferente os estudantes, o que é natural, a pensar nas sensibilidades e particularidades de cada indivíduo. A aluna M. F. da disciplina de Expressão Corporal II do ano de 1972, escreveu:

A expressão corporal inicia no psíquico, no sensível das pessoas. Na minha experiência posso dizer que me possibilitou maiores condições de relacionamento com as pessoas, dimensionando-as física e psiquicamente, percebendo a riqueza de possibilidades e expressões delas em relação a mim e de mim em relação a elas.

O estudante E. U., da mesma turma, avaliou o seu desempenho de forma bem diferente: “[...] quando se tratava de trabalhar com outra criatura ou em conjunto, já me sentia perturbado, embrulhado, sei lá, como se tivesse algum obstáculo invisível entre eu e os outros”.

O fato da avaliação dos alunos por Lopes se dar de forma diária, através da observação e da conversa em grupo ao final dos trabalhos, colocava alguns estudantes em estado de tensão durante as aulas, pois a sua crítica ou sugestão vinham no momento da realização das atividades, ou logo após, o que instigava um permanente estado de autoavaliação nos alunos. Weber lembra alguns comentários da mestra após os exercícios de improvisação:

Ela dizia: ‘O que vocês viram’? E ela rebatia com a gente [...] era muito atenta, porque a gente falava e ela rebatia também ‘acho que não vimos a mesma coisa’. Mas isso era um momento bom, muito pedagógico, no sentido que a gente falava e depois ela dava o *feedback* (WEBER, 2019, p. 4).

As narrativas dos entrevistados e as fichas de autoavaliação acessadas demonstram, de modo geral, que os alunos eram conscientes dessa avaliação contínua, pois mencionam esse aspecto e usam a expressão “avaliação informal”

para definir a prática avaliativa de Lopes, talvez por considerarem que “formal” seria a avaliação com provas e trabalhos escritos.

Apesar da avaliação de Lopes ter como cerne a observação diária das atividades práticas realizadas pelos estudantes, estes realizavam alguns trabalhos de caráter teórico, como por exemplo, análises de peças ou obras artísticas e fichas de personagem. Tive a oportunidade de analisar dois trabalhos teóricos realizados por alunos e guardados no acervo pessoal de Lopes. Um deles (sem data) realizado na disciplina de Expressão Corporal, consiste na análise de uma escultura do corpo humano.

O aluno M.L.M escolheu analisar a obra *A idade do Bronze*, do escultor francês Auguste Rodin (1840-1917), que traz a figura de um homem nu. O aluno descreveu a postura física do homem representado, com detalhamento sobre cada parte do corpo, e a seguir, respondeu algumas questões formuladas pela mestra para analisar a escultura: “De onde parte a força? Onde está o centro de equilíbrio do corpo? Quais movimentos o corpo pode fazer? Com relação à postura física analisada, qual a ação anterior? Qual a ação presente? Qual a ação posterior?”. A proposta de analisar uma figura humana, eternizada pelas mãos de um artista como Rodin, é o tipo de atividade que promove um estudo artístico interdisciplinar aprofundado e sensível sobre o movimento do corpo humano.

Outro trabalho analisado (também sem data), relacionado à disciplina de Interpretação III, consiste na análise de uma peça teatral, para a qual Lopes exigiu uma ficha com as seguintes informações: título da peça, autor, gênero dramático, personagens, local, época, argumento, temas abordados, função das personagens (protagonistas/antagonistas) e gráfico da evolução da intensidade dramática da encenação. Além das informações sobre a peça, há uma ficha de personagem, na qual aparecem aspectos físicos (raça, sexo, idade, altura), sociais (nacionalidade, onde vive, classe social, estado civil, vida familiar), psicológicos (vida sexual, atitude frente à vida, ambições) e teatrais (em que parte da peça aparece, que tipo de relacionamento tem com outros personagens, qual objetivo máximo da personagem) a serem investigados e detalhados por escrito. Essa ficha remete ao trabalho proposto por Stanislavski para a construção de personagens.

Sobre os trabalhos práticos, como já mencionado, quando Lopes aprovava a execução de um exercício, cena ou improvisação, não elogiava o desempenho dos

alunos de forma direta, mas demonstrava aprovação através de reações como uma risada solta, um olhar de encantamento, uma contida expressão de emoção ou frases como: “Vocês viram isso?” ou “Como surgiu essa ideia?”.

Em um pequeno papel amarelado e sem data, encontrado dentro de um livro da mestra que recebi por doação, temos a seguinte anotação:

Avaliação

Compromisso (frequência, entrosamento e solidariedade com o grupo)

Engajamento (interesse e esforço pessoal)

Desempenho (domínio do corpo, execução dos movimentos segundo as propostas oferecidas, capacidade de reelaboração)

Crítérios: disciplina, aproveitamento do tempo, disponibilidade, empenho/engajamento

O pequeno papel traz, de forma resumida, um abrangente sistema de avaliação utilizado por Lopes, que envolve não apenas a responsabilidade e o compromisso individual de cada aluno com a disciplina, mas também o desempenho técnico e artístico. Vale destacar o item “solidariedade com o grupo”, considerando que o teatro é uma arte do coletivo, na qual o espírito de equipe é essencial para o bom andamento das propostas cênicas. Os tópicos da avaliação organizados por Lopes revelam uma preocupação da mestra em estabelecer um padrão avaliativo isento de preferências pessoais ou notas meramente “intuitivas”, sem critérios específicos.

Como ocorre regularmente nas disciplinas pertencentes ao sistema educacional, a avaliação reflete-se num conceito (ou nota), atribuído a cada estudante no final de cada semestre letivo. A UFRGS tem a avaliação feita através dos seguintes conceitos de aprovação: A (conceito ótimo), B (conceito bom) e C (conceito regular). Os estudantes podem ser reprovados com os conceitos D (conceito insatisfatório) ou FF (falta de frequência).

A atribuição do conceito final ficava a cargo de Lopes, embora os entrevistados formados nas décadas de 1970, 1980 e 1990 mencionem a existência de conversas individuais com cada aluno sobre o seu desempenho, ficha de

autoavaliação ou uma conversa coletiva no final do semestre, quando a professora dava um *feedback* para cada aluno.

Sobre a autoavaliação por conceito temos o registro da aluna N.A.S, da disciplina de Expressão Corporal do ano de 1973, que expressa a sua opinião crítica: “As pessoas possuem a mania de avaliar tudo e todos. Quando perguntam o valor que o indivíduo dá a si próprio e este diz ser A, pensam: ‘que falta de modéstia’. Se for B ou C, dizem que não está se valorizando”.

O entrevistado Lulkin destaca que a conversa final coletiva tinha uma abertura limitada, pois Lopes sempre dava as coordenadas para que os alunos não fizessem uma avaliação influenciada por laços pessoais de amizade ou antipatia: “[...] nunca foi democracia total na fala, porque a gente sabe que muitas vezes não favorece, em termos políticos sim, mas em sala de aula tu vais aprendendo, tem um limite de abertura” (LULKIN, 2019, p. 5).

Um dos relatos das entrevistadas revela muito sobre a seriedade de Lopes ao atribuir os conceitos finais aos estudantes:

Teve a avaliação que ela fazia conversando com cada pessoa, e, nessa avaliação final, ela perguntou o que eu estava fazendo lá [risos]. Eu já tinha descoberto que o meu prazer maior era dirigir, não era estar em cena, e eu disse isso para ela, que eu estava no curso de Interpretação, mas que eu pretendia trocar para Direção. E ela disse: ‘Bom, se tu vai trocar para direção, eu preciso saber mais a respeito de ti como diretora, quais são os alunos aqui, que tu já orientou como diretora?’ (ROSÁRIO, 2019, p. 1).

A entrevistada Shirley Rosário conta que, após essa conversa, na qual ela citou os colegas que ajudara a “dirigir”, Lopes procurou alguns desses colegas, para saber se o desempenho da aluna como diretora era satisfatório, e, assim, atribuir à ela um conceito final.

Alguns entrevistados da década de 1960 afirmam que a avaliação de Lopes era limitada aos conceitos de aprovado ou reprovado sem maiores explicações, o que certamente reproduz muito a mentalidade de uma época na qual o professor era figura de autoridade máxima e a avaliação não era um procedimento a ser compartilhado com os alunos.

Na Escola Lecoq, a avaliação após os improvisos e atividades realizadas pelos alunos é feita pelo professor através de uma constatação, que é diferente de opinião: “O pneu de um carro estoura, isso não é uma opinião, é uma verdade! Eu

constato. Opiniões só podem ser enunciadas depois, a partir de uma referência ao fato real” (LECOQ, 2010, p. 48). Segundo Lecoq, a crítica realizada pelo professor deve ter por base o que é justo, pois o público reconhece quando algo é justo, ou seja, está na medida certa de duração, emoção e qualidade artística. O professor, como especialista que é, deve saber orientar o olhar dos alunos para a avaliação dos próprios trabalhos. Sob esse aspecto, Lopes também segue os preceitos do mestre francês, não à toa era comum ela usar a expressão francesa *Voilà* em sala de aula, que entre outras traduções possíveis, quer dizer: “eis aí”, “aí está”.

Entre silêncios, gestos, tentativas bem sucedidas ou não dos estudantes na cena, o *voilà* era como uma seta indicativa de um caminho a ser desvendado, afinal uma das frases preferidas de Lopes é: “Não há caminho, se faz caminho ao andar”, trecho de um poema do espanhol Antonio Machado (1899-1992), intitulado *Cantares*. Esse poema faz parte do livro *Provérbios e Cantares* (2009) e traduz de forma poética, ao meu ver, a forma como Lopes pensa e concebe o seu trabalho, tanto artístico como pedagógico.

*Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar*

*Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar*

*Caminhante não há caminho
senão há marcas no mar...*

Uns meses depois da ida de Lopes à minha casa, ao telefone, ela me contou uma história da sua infância.

Quando ela era pequena morava numa grande chácara. Assim que uma tempestade se anunciava, sua mãe corria para cobrir todos os espelhos da casa. Depois sentava em uma cadeira no meio de uma grande sala e rezava.

Maria Helena ficava aterrorizada junto à mãe. Até que numa dessas ocasiões, o padrasto pegou-a pelo braço e a levou até a varanda. E enquanto olhavam a tempestade, disse à menina: "Não fica nervosa! Olha o céu! Olha como é bonito"!

Ela finaliza a história:

"hoje eu sou absolutamente apaixonada por tempestades".

A CIRANDA NÃO PODE PARAR

Tudo que eu fiz foi um aprendizado! Como eu não seguia muito as regras, foi um constante aprendizado. E foi surpreendente, porque eu morria de medo e não sabia no que ia dar (LOPES, 2017, p. 5).

Os ex-alunos de Lopes talvez nem imaginassem que a mestra também carregava medos durante o processo de ensino-aprendizagem junto a eles. Quantas dúvidas dela não devem ter passado despercebidas atrás dos seus silêncios? E não seria o medo um dos combustíveis essenciais para a transformação humana, quando superado pela ousadia? Qual docente nunca sentiu um frio na barriga antes de entrar em sala de aula? Não sentiu o peso da responsabilidade ao assumir o papel de quem ensina? Não ficou desalentado diante do fracasso de algum aluno e diante do seu próprio fracasso? A docência, assim como a vida, é atravessada por tantos desafios quanto sentimentos, entre certezas e inseguranças, realizações e frustrações que tornam cada dia único dentro de uma sala de aula. É como no palco, ninguém sabe se o espetáculo do dia vai ser bom, pois quando o fator humano entra no jogo, as nuances e subjetividades podem alterar qualquer clima.

Quando Lopes diz que ela “não seguia muito as regras” é porque cumprir metas institucionais ou objetivos de planos de ensino que estivessem distantes da realidade que ela via em sala de aula não eram prioridade na sua metodologia de ensino. Sua prática, guiada pela intuição, privilegiava as necessidades do tempo presente, tanto que, nas disciplinas que ministrava, dificilmente os estudantes realizavam apresentação de exercícios aberta ao público no final do semestre, prática comum entre outros professores do curso e que até hoje se mantém, sob diferentes abordagens e justificativas. O conceito de mestra parece ser o que melhor define Lopes, uma mestra na formação de atores, que não “semestraliza” ou institucionaliza o seu trabalho docente. Uma mestra de uma escola de teatro, cuja lei maior é a investigação dos caminhos artísticos que potencializam o que cada estudante tem de melhor.

Os processos de criação artística mobilizam o trabalho de Lopes, mais do que a apresentação de um produto final, pois um mundo criativo fervilha de modo constante na sua mente, estimulado pelo seu olhar cinematográfico, que enxerga a potência poética nos detalhes cotidianos. Um “olhar” que inspira e constrói uma visão de mundo, seja a partir da observação da rua, das composições físicas entre as pessoas ou do comportamento humano: “[...] daqui a pouco passa um carro, um ônibus vermelho, a coincidência das cores! Ela tem um olho plástico,

cinematográfico, afinadíssimo” (LULKIN, 2019, p. 8). As palavras de Lopes sublinham a afirmação de Lulkin e enfatizam a importância do “saber olhar”: “[...] o meu trabalho visa educar o olhar, a percepção. Isso é fundamental, absolutamente fundamental, sobretudo para quem leciona e para quem dirige. Você tem que saber o que você está vendo, porque senão você não tem seleção” (LOPES, 2008, p. 7).

As aulas da mestra começavam com alguma proposição, que deveria ser desenvolvida de maneira livre, a fim de inspirar o fluxo criativo, o que nos leva a pensar na importância do relaxamento (físico e mental) e da intuição para a compreensão das suas propostas. Uma habilidade de intuir que não está relacionada a qualquer tipo de misticismo e sim à capacidade de ver, escutar, sentir e experienciar a partir de sensações e respostas individuais aos estímulos recebidos. Ao que parece, Lopes procurava despertar nos atores esse instinto criativo que é capaz de abrir as portas da percepção para que cada um possa compartilhar com o coletivo da cena o que tem de mais pessoal e precioso, e é isso que tornou o seu trabalho diferenciado, seja como docente na sala de aula, ou como diretora teatral, junto aos processos de criação do seu grupo.

Lopes provocava o instinto de pesquisa corporal dos alunos/atores na busca do desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criatividade para uma efetiva aprendizagem, baseada na diminuição da dicotomia mente-corpo e na autoconsciência para libertar bloqueios capazes de impedir uma verdadeira relação consigo e com o outro.

O grande objetivo de Lopes era fazer com que os alunos fossem capazes de criar a partir das suas próprias descobertas como atores pesquisadores, para assim comunicar algo de forma poética e verdadeira através da cena. Na sua trajetória pessoal e profissional, a curiosidade pela vida e a busca incessante por conhecimentos marcam o seu perfil inquieto, que se revela nesta fala sobre a experimentação:

Eu trabalho com a experimentação. Eu dei uma palestra em Belo Horizonte, e uma pessoa da plateia perguntou porque teatro de experimentação, e não experimental? Porque me dá esse sentido de continuidade. Não é uma coisa que foi experimentada uma vez, ela é, em si, um teatro de experimentação. Porque eu acho que o teatro é riquíssimo, ele é vasto, ele é rico. E na escola do Lecoq, eu tive bem essa dimensão, da infinita riqueza, das grandes formas. Eu fui ao Japão, vi de perto o Nô e o Kabuki, e essas experiências foram muito marcantes, então eu não posso fazer teatro sempre do mesmo

jeito. Ele me oferece possibilidades de variações que vai ser sempre isso: eu quero falar de determinadas coisas, qual é a melhor maneira, qual é a melhor linguagem que vai traduzir isso? De que forma estética, visual, emocional? Como é que eu trato isso? E a cada vez é diferente, surge uma forma diferente. Isso é muito animador (LOPES, 2012, p. 5).

Considero que um dos grandes méritos da docente foi ultrapassar os limites da sala de aula e estimular nos seus alunos a prática da observação atenta e da visão crítica, reflexiva e transformadora na cena e na vida. As palavras de Gonzaga (2019, p. 4) exemplificam esse aspecto do trabalho de Lopes:

Eu descobri, que as coisas que eram negativas para mim no meu cotidiano, que aparentemente me tiravam o mérito da minha vida, que eu era muito ridícula ou que eu era muito excessiva, ou que eu era muito espontânea, eram os valores que ela levava em consideração. E isso então me deu uma nova vida, aonde eu pude realmente me autorizar de ser eu mesma com valia, mas eu quero te dizer que foi tudo difícil de entender.

Uma das questões mais importantes que lancei aos entrevistados da pesquisa foi com relação ao que aprenderam de mais importante nas aulas de Lopes; e acredito que as respostas revelam muito a essência do seu trabalho, aquilo que fica registrado no corpo e na memória. Todos os entrevistados, mesmo aqueles que criticaram a postura rigorosa da mestra, admitem a qualidade e peculiaridade do trabalho desenvolvido por ela e de difícil comparação com outros profissionais.

Muitos colaboradores da pesquisa, que hoje atuam como professores de teatro, relatam usar exercícios que Lopes propunha em aula com os seus alunos, além de se dizerem inspirados pela maneira que a mestra conduzia as improvisações e a criação cênica, instigando os atores a novas descobertas sem “entregar o ouro”:

É esse o cerne do trabalho dela, porque ela ensina um monte de coisas para tu teres essa inteligência cênica. Isso me emociona porque eu não sei de onde isso vem de dentro dela, eu acho que não é da escola que ela passou, tem algo que é dela, essa ideia de criar a fabulação em ação, tu crias a história igual a de um livro, com o mesmo grau de exigência e verossimilhança [...] criada na hora, em cena, eu via muito isso, que ela te dava elementos para criar essa fábula (BACKES, 2019, p. 3).

Tecnicamente, o olhar para o trabalho dos atores e a busca por precisão, limpeza e verdade na ação corporal cênica foram os aspectos que mais marcaram a formação dos entrevistados. Porém, a visão de teatro e de mundo de Lopes parece ter marcado ainda mais os alunos que por ela cruzaram.

A seriedade e o respeito com que Lopes encarava o ofício de professora, colocando máxima atenção e dedicação ao mínimo detalhe, é marcante nas narrativas: “Uma devoção ao trabalho, e isso é uma coisa que poucas vezes eu encontrei com essa generosidade [...] Eu acho que eu não consigo dizer tudo o que eu aprendi com a Lena, porque eu aprendi muita coisa” (HABEYCHE, 2019, p. 3).

Lopes partia da ideia de que com trabalho e esforço os resultados surgiriam, e por isso os atores não podiam se contentar apenas com um talento natural ou uma inspiração passageira: “Uma das coisas que a gente aprende com ela, se tu estás fazendo aquilo é porque tu acreditas e porque tu gostas [...] eu acho que é isso que a Maria Helena traz: nós somos trabalhadores, o nosso trabalho é esse” (VELHO, 2019, p. 2)!

O olhar crítico da mestra incentivou a mudança de hábitos e atitudes de muitos alunos frente às dificuldades, pois a perspectiva de superar os desafios levava os estudantes ao autoconhecimento e à alegria da descoberta de si em cena. É importante pontuar, entretanto, que vários estudantes não avaliavam de forma positiva a postura e os comentários críticos da docente, o que nos leva a refletir o quanto pode ser variável a perspectiva sobre algo. A via negativa, que visa a liberação dos atores de bloqueios físicos e psíquicos, assim como de clichês ou fórmulas preconcebidas de atuação, até hoje é questionável e divide opiniões entre críticos e simpatizantes. Após a sua aposentadoria, Lopes reconsiderou a sua postura como docente no passado e comentou em uma entrevista que levou bastante tempo para atingir a maturidade da profissão ao mencionar que deu “várias patinadas”, expressão que resume as dificuldades do caminho, fundamentais para a busca de novos conhecimentos:

[...] e eu fui traçando o meu próprio caminho, essa frase sempre me vem: ‘o caminho se faz andando’. Então, é isso, é dinâmico, é vivo, transforma como transforma a vida, assim como um dia não é igual ao outro, e assim vai. E contudo, eu acho que agora eu seria uma excelente professora [risos], mas agora depois de muito pensar sobre o assunto e de refletir sobre muitos enganos e patinadas. O que fica, entretanto, é que eu trabalhei sempre de uma maneira

muito apaixonada, isso foi para o bem e para o mal (LOPES, 2008, p. 7).

Na narrativa acima, a expressão “para o bem e para o mal”, parece relacionar-se à paixão de Lopes pelo seu trabalho, caracterizado por uma excelência construída a partir do rigor e da exigência: “[...] essa contundência desperta o interesse em outras pessoas, ou incomoda, então, a pedagogia passa um pouco por ai, compreende?” (LOPES, 2008, p. 7).

A afirmação “eu acho que agora eu seria uma excelente professora”, torna explícita a reflexão crítica que Lopes faz sobre o próprio trabalho, como alguém que observa e avalia os erros e acertos de toda uma vida dedicada ao ensino do teatro. É do conhecimento de Lopes as críticas com relação à sua alta exigência em sala de aula e nos ensaios junto aos atores; e reconhecer que essa postura era incômoda para algumas pessoas, e poderia ser repensada e revista, denota uma maturidade profissional da mestra.

As entrevistas realizadas para a pesquisa permitem afirmar que Lopes está presente na vida de grande parte dos ex-alunos, como uma importante referência. Muitos relatam que talvez a mestra não tenha noção do quanto ela transformou as pessoas, do quanto ela impactou na formação de tantos artistas e professores. As vezes que comentei com ela sobre os relatos dos seus ex-alunos a respeito da sua importância na formação deles, suas reações foram sempre algo entre a surpresa, a emoção e o orgulho. A expressão “divisor de águas” foi muito usada pelos entrevistados para definir a relevância de Lopes nas suas trajetórias, e não faltaram narrativas apaixonadas:

Para mim ela foi um meteoro luminoso que passou pelo DAD e deixou marcas profundas em todos aqueles pelos quais ela tangenciou [...] essa busca pessoal que ninguém pode te adiantar e nem conduzir a tua busca, porque ela nunca será tua se for conduzida por alguém, a Lena buscava conduzir o mínimo possível, tanto que quando tu conseguia descobrir era uma alegria infundável depois de toda aquela desgraceira que tu passou até ali [...] O tempo inteirinho ela está presente na minha vida, em cada uma das minhas montagens, em cada uma das minhas aulas e de tempos em tempos na minha aula eu falo de Maria Helena Lopes e conto para eles [os alunos] a trajetória dessa deusa do teatro gaúcho, porque ninguém sabe (GONZAGA, 2019, p. 14).

O comentário crítico, as avaliações, o comentário de uma sala de aula pela Maria Helena, ou no ensaio do grupo, eles te nutrem, te

educam para uma visão de mundo para uma posição do artista, homem cidadão, mulher cidadã. Então, quando as pessoas te dizem que teriam o máximo prazer em narrar a passagem por essa experiência de formação é porque ela é transformadora para muita gente, realmente transformadora, como entender e como enxergar. Aprendi a ver a dinâmica do mundo, da natureza, porque ela sempre olhou muito para a natureza e os animais, essa dinâmica da natureza e da vida a gente aprendeu muito com ela, aprende muito com ela. Então, é um exercício ético constante, é um exercício estético constante e quase que não te deixa dormir muitas vezes, porque é tão intenso e permanente. Que bom, tu acaba assimilando, por isso que as pessoas têm esse prazer em te dizer o quanto ela marcou e transformou a vida de cada um numa dimensão de mundo, para além do aspecto artístico (LULKIN, 2019, p. 8).

É inegável a existência da ideia de mito associada a Lopes: “[...] todo mundo só falava na Maria Helena, todo mundo queria ser aluno dela, porque ela tinha um método de trabalho e um conhecimento muito grande” (VELHO, 2019, p.1). A sua trajetória artística consagrada e o seu afastamento precoce dos palcos também ajudaram a consolidar a mitificação em torno da sua figura. O curioso é que essa idealização acerca do trabalho e da personalidade de Lopes vigora desde o início da sua carreira, pois os artistas entrevistados relatam memórias antigas de acontecimentos e concepções que ilustram essa visão.

Um fato que contribuiu para a “mitificação” da sua personalidade foi o reconhecimento e projeção do seu trabalho artístico e docente fora do estado, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, dois importantes pólos artísticos do país, o que ainda hoje é um desafio para os artistas gaúchos. Sobre o trabalho de Lopes, um dos mais renomados críticos teatrais do país, escreveu: “É alentador saber que o Rio Grande do Sul, uma das fontes mais ricas do teatro brasileiro, continua a produzir valores apreciáveis” (MAGALDI, 1983, n. p).

Fausto Fuser (1987, n. p), outra importante referência nacional do teatro também dispendeu elogios a Lopes, destacando o seu papel de professora, pois os seus atores, podemos concluir, nunca deixaram de ser seus alunos: “Maria Helena Lopes [...] é decididamente ótima diretora (e professora). Entre nossos melhores encenadores, poucos dominam o espaço do palco como ela. Seus alunos-atores apresentam-se límpidos como cristal, com movimentos depurados e sofisticados”.

Junto aos atores do *Tear*, na maioria ex-alunos de Lopes no DAD, a diretora não deixava de ser professora, pois tinha a constante preocupação de formar os artistas, seja a partir da linguagem do *clown*, do bufão ou outra qualquer. Os seus

processos de criação cênica tinham como base um trabalho pedagógico junto ao grupo, sempre desafiado com novas experiências. Com os alunos do DAD, a mestra não deixava de carregar consigo o olhar de diretora, que buscava o refinamento da criação cênica desde os mais simples detalhes. O trânsito intenso entre a sala de aula, a sala de ensaio e o palco, foi fundamental para a formação de Lopes, calcada na experiência e acompanhada por aprofundados e diversificados estudos teóricos.

Considero as referências teórico-práticas citadas na tese como essenciais para a constituição da metodologia de trabalho desenvolvida por Lopes junto a seus alunos, o que não exclui outras tantas, sendo a sua trajetória profissional extensa e marcada por muitos cursos e formações com variados profissionais. Porém, acredito que os nomes citados foram os mais marcantes e relacionados ao seu modo de pensar o teatro e o seu ensino.

Com relação à pedagogia do teatro desenvolvida por Lopes, poderia usar o termo no plural, pedagogias do teatro, visto que as suas referências e formas de trabalhar mudam com o passar do tempo. No entanto, penso que a transformação é uma das principais qualidades de qualquer pedagogia, então escolho a versão no singular, que não deixa de ser múltipla.

Apesar da rica transformação da pedagogia de Lopes, desde os seus passos iniciais como docente até a sua aposentadoria, é possível identificar princípios de trabalho elementares que caracterizam a sua prática, de modo geral: a busca por um corpo criativo, livre e expressivo, capaz de atuar de forma orgânica e atenta ao ritmo, ao espaço e ao jogo da cena. Um método de trabalho artesanal, calcado na escuta, na sensibilidade e na gestação de processos criativos que precisam de tempo para a repetição e o amadurecer das ideias. A originalidade nas produções, enriquecidas pela bagagem pessoal dos artistas/alunos envolvidos. O que a distingue, para além disso, é a intensidade da sua personalidade, sua postura coerente diante da vida e das questões da arte, convicção na criação e no aperfeiçoamento artístico e humano, além da dedicação absoluta ao trabalho.

Um privilégio conviver com Maria Helena Lopes e escutar suas narrativas sobre o teatro e sobre a vida. Eu, que durante as entrevistas sou quase só ouvidos, de repente, me vi contando histórias e compartilhando com ela experiências e anseios, principalmente ao telefone. Um hábito que eu não tinha desde a adolescência: “jogar conversa fora” ao telefone. Por vezes, mais de uma hora em

cada ligação, afinal, os tempos de Lopes são outros, e é impossível não sentir prazer em conversar com quem realmente escuta, em tempos de aceleração e mensagens rápidas, via redes sociais ou *WhatsApp*.

Lembro de uma das nossas longas conversas, dentre tantas, falávamos sobre maternidade, eu contei que não sabia se queria ter filhos, pela responsabilidade e perda da liberdade. Ela ouviu e disse: “É verdade, mas é uma experiência maravilhosa, inigualável”. Hoje eu sei. “É verdade”.

No meio destes cinco anos de dedicação ao doutorado, toda uma vida se transformou. Principalmente com a pandemia, que trouxe a todos uma experiência nunca antes vivida, o isolamento social, o medo de respirar ar contaminado, o medo da morte, as mortes, a banalização da morte, a dor da perda de tantas pessoas queridas, o estado de saúde de Lopes, enfim, a perda do sentido de tantas coisas. Teria sentido eu escrever uma tese de doutorado para ser lida em um futuro totalmente incerto? No meio de tudo isso, sou surpreendida pela vida, com uma nova vida. Grávida. Mistura de sentimentos, medo, alegria, pessimismo e esperança. Gerar uma vida em meio ao caos?

Faltava energia para escrever a tese. Como criar um ser humano? Mas o tempo acalma e ensina que tudo tem sua hora, a vida dá conta dos medos e as vezes passa tão rápido que eles nem tem tempo ou razão para ficar, pois é preciso “dar conta” do corpo que se transforma, da rotina alterada, da chegada de um novo ser, dos sorrisos, dos choros, das noites que não podem mais ser dormidas e, de repente, a tese deixou de ser a tarefa mais difícil e mais importante durante os meses em que precisei começar a aprender a ser mãe.

Na jornada em busca de informações sobre o passado de Lopes esbarrei em muitas outras histórias sobre o teatro de Porto Alegre em diferentes períodos, o que me levou a criar um canal do *YouTube* para compartilhar conteúdos que não caberiam nesta tese, mas que julguei importante publicizar. Essa ideia, surgiu no início da pandemia, antes da gravidez, e tomou uma proporção maior do que a esperada, desde comentários nas mídias da cidade, até convites para aulas especiais e eventos virtuais, o que aponta um interesse e uma necessidade da comunidade artística local de conhecer a própria história. A convite do professor Luís Augusto Fischer, comecei a escrever alguns textos sobre a história do teatro gaúcho para a *Revista Parêntese*, do grupo *Matinal Jornalismo*. Além disso, fui convidada a

escrever um livro sobre a história do DAD para um projeto comemorativo aos 65 anos de existência da instituição.

Mergulhar na história de vida de uma artista professora como Maria Helena Lopes, mesmo com um objetivo definido, no caso, a investigação sobre a metodologia de ensino de teatro por ela desenvolvida dentro do CAD/DAD, foi uma grande aventura, pois:

É na universidade que o ensino de arte encontra o seu lugar mais autônomo, já que independe de mercado e, portanto, é nesse espaço que se aprofunda a ideia de arte como um sistema de conhecimento que não prescinde da percepção e que foi e é capaz de fazer conexões que nem sempre o discurso científico pode dar conta (SPRITZER, 2007, p. 25).

Foram inúmeras cenas da história de uma vida, repleta de personagens que vi passarem por mim. Muitos deles consegui escutar, outros ainda são incógnitas silenciosas a serem decifradas. Que fascinante e surpreendente é o mundo de um único ser humano, e que prazer desvendar parte do universo de Maria Helena Lopes.

A pesquisa e a escrita da tese revelaram-se ricas oportunidades de conhecer muitas pessoas e aprender através da escuta das experiências de outros artistas, pois a cada relato pessoal, “vivi”, mesmo que sem querer, um pouco da experiência dos entrevistados, como bem consegue sintetizar a pesquisadora Antoinette Errante (2000, p. 153):

Com cada memória íntima, pessoalmente importante, que os narradores me ofereciam, eles revelavam sua humanidade. Isso estabelecia ressonância com a minha própria humanidade. Eu parava de escutar o que eu podia extrair da narrativa e começava a ouvir a pessoa toda. Não há uma forma fácil para transformar isso em metodologia; não é uma atitude que você pode fingir; mas o resultado é que narradores sentem que eles têm um público respeitador e apreciador. Ao mesmo tempo, minhas vulnerabilidades - minha inexperiência, minha juventude, minhas perguntas bobas - tudo revelava minha própria humanidade e desmistificava noções que os narradores podiam ter tido sobre meu poder e posição como uma acadêmica.

Era eu com o filho no colo na porta da aula de Lopes, era eu sentada no canto da sala, com medo de entrar na improvisação, era eu que não entendia a crítica, era eu sentindo o gozo de um elogio, era eu admirada da postura pedagógica

da mestra, eu aluna, eu atriz, eu professora. Posso dizer que, na minha imaginação, pude ser um pouco de todos entrevistados.

Agradeço a todas as pessoas que entraram na ciranda comigo e compartilharam de forma generosa memórias tão sensíveis e delicadas, isso evidencia o quanto Lopes marcou a trajetória de tantos artistas e docentes. As memórias de cada entrevistado carregam reflexões e ressignificações, não só do plano da memória pessoal, mas também da memória coletiva: “E, portanto, antes de nós decidirmos se deveríamos pesquisar memórias com questionários, ou com redes de borboleta, precisamos primeiro compreender o que determinadas memórias significam para as pessoas e os grupos que as têm em determinados momentos” (ERRANTE, 2000, p.169).

No início da pesquisa pensei ter diante de mim um caminho mais fácil do que o trilhado no mestrado, quando investiguei um espaço institucional, afinal, o foco do meu doutorado recaía sobre a trajetória docente de uma única pessoa, e eu adquirira experiência e mais segurança com a metodologia da história oral. Grande ingenuidade a minha. Obviamente, uma vida não cabe em uma tese, e eu nunca acreditei que caberia, mas não imaginava que o desafio seria tão complexo, pois o percurso trilhado por Lopes nos seus quase trinta anos de magistério revelou-se para mim com uma diversidade e riqueza admiráveis, superando em muito as minhas expectativas. Além disso, o acesso ao acervo pessoal da mestra permitiu o contato com numerosas e diversificadas fontes, que, se por um lado colaboraram para um conhecimento mais detalhado da trajetória da artista, trouxeram também outras questões possíveis de serem lançadas e, quem sabe, respondidas na pesquisa, ou pelo menos problematizadas.

Se alguns pesquisadores padecem por falta de material de pesquisa, eu me vi, a certa altura, em situação oposta, em meio a um mar de documentos e informações preciosas, à mercê das minhas próprias escolhas em relação a eles. A decisão de não ignorar o material do acervo pessoal que me foi disponibilizado demandou um ano de trabalho intenso, de exploração de um grande volume de documentos, no sentido de fazer com que eles dialogassem com os demais materiais produzidos no trabalho de campo e com a tese em si, que já estava encaminhada.

Escolhi um tema muito rico a ser explorado, e, dentro das minhas possibilidades, acredito ter realizado uma pesquisa que pode ser útil aqueles que desejam conhecer a trajetória de Maria Helena Lopes, ou refletir acerca das relações entre os fazeres docentes e artísticos no campo das Artes Cênicas. Reuni documentos raros, entre fotos, jornais e memórias, criei fontes históricas a partir do registro das narrativas dos entrevistados, sendo assim, me sinto satisfeita com o trabalho que aqui encerro, tanto pelas contribuições da própria tese, como pela possibilidade de abertura de novas portas, para futuras pesquisas.

Finalizo a escrita do meu texto com um brinde à arte livre de censuras, à valorização da educação, à escrita crítica da nossa história e à Universidade pública de qualidade. Em um momento do país em que a universidade pública e os artistas são alvos de ataque da extrema-direita e seus simpatizantes, assim como carecem de políticas públicas de investimento. Que a partir do conhecimento crítico e sensível possamos construir novos tempos, nos quais a arte seja parte essencial do cotidiano, hoje tão carente de poesia. No programa da peça *Crônica da Cidade Pequena* (1984), Lopes compartilhou um pouco da utopia que habita naqueles que escolheram o teatro como profissão de fé:

[...] a sensação de estar mais uma vez no começo, enriquecida por um entendimento mais profundo de aspectos que, por outro lado, só o amadurecimento de um trabalho permite. A vida está em permanente evolução, as modas se sucedem, outras artes ocupam cada vez mais espaço entre o público que nos frequenta....então, se não pudermos conservar a delicada diferença que caracteriza a expressão cênica e que a torna única - essa corrente de vida que é o encontro entre as pessoas - estaremos destinados a desaparecer. Por amor ao teatro e à vida, por acreditar que enquanto eles aí estiverem haverá esperança de renovação, continuamos a nossa viagem (LOPES, p.1, 1984).

Desejo que a minha pesquisa e a tese dela decorrente possam inspirar artistas e professores de teatro a partir do conhecimento de aspectos da metodologia de ensino de teatro de Maria Helena Lopes, assim como deixar um registro escrito de parte da trajetória dessa importante mulher, que habita tantas memórias e merece destaque na nossa História.

Figura 46 - Juliana Wolkmer e Maria Helena Lopes nos jardins do Theatro São Pedro (2018).



Foto: Adriana Marchiori.

REFERÊNCIAS⁸⁶

ALBERTI, Verena. Fontes Orais. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Orais**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALMEIDA, Dóris. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, FGV, v.11, n. 21, 1998, p. 9-34.

AVELAR, A. de S. **A biografia como escrita da História**: possibilidades, limites e tensões. *Dimensões*, v. 24, 2010.

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel: tratado de antropologia teatral**. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BELLOTTO, Heloísa L. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BONFITTO, M. **O Ator Compositor**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BORGES, Vavy Pacheco. O “eu” e o “outro” na relação biográfica: algumas reflexões. In: NAXARA, Márcia, MARSON, Izabel e BREPOHL, Marion (orgs). **Figurações do outro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 2. ed. Trad. de Mateus Soares Azevedo, et al., Petrópolis: Vozes, 1998.

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. tradução: Oscar Araripe e Tessy Calado. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. **A porta Aberta**. 2ª ed. Trad. Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

⁸⁶ Escolhi organizar as referências usadas na tese em quatro categorias diferentes, de forma a facilitar o acesso às informações, considerando o grande volume de entrevistas, fontes jornalísticas e fontes diversas. Na primeira lista, livros, artigos e trabalhos acadêmicos. Na segunda lista, as entrevistas. Na terceira lista, as fontes jornalísticas e, por último, na quarta lista, documentos diversos.

_____. **O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987.** tradução: Antônio Mercado e Elena Gaidano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. **Fios do tempo: memórias.** tradução: Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COSTA, Felisberto Sadino da. Duas vezes Lopes + Zigrino: três experiências com máscara no Brasil. **Revista Sala Preta.** v. 6, p. 71-78, 2006.

DUBY, Georges e PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente.** A Antiguidade, Vol 1, Porto: Edições Afrontamento, 1990.

ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, A Memória é de Quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. In: **História da educação.** Pelotas (8): 141-174, set. 2000.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **A ciranda das mulheres sábias.** Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FELDENKRAIS, Moshe. **Vida e movimento.** São Paulo: Summus, 1988.

FICHTNER, Marília Papaléo. **A leitura literária: e o despertar da auto-reflexividade na formação do leitor.** Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Fac. de Letras PUC-RS, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FRONCHETTI, Marco Antônio. **O aprendizado de um cenógrafo: o processo de criação e as cenografias do Grupo tear (1982-1987).** Monografia de Especialização em design cenográfico, Faculdade de Arquitetura, UFRGS, 2021.

GINZBURG, Carlo. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais.** Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRUPO TEAR. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.** São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo510512/grupo-tear>>. Acesso em: 13 de Jul. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ICLE, Gilberto. **O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

JACOBBI, Ruggero. Aula Inaugural: Introdução à poética do espetáculo. **Cena**, Porto Alegre, v.1, p. 6-9, Abril, 2000.

JOBIM, Danton. **Espírito do Jornalismo**. São Paulo: EDUSP, 1992.

JOUSSE, Marcel. **L'antropologia del gesto**, Roma: Edizioni Paoline, 1979.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**. Uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: Ed. SENAC, 2010.

LEVI, G. Comportamentos, recursos, processos: antes da “revolução” do consumo. In: REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x: da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MACHADO, Antonio. **Provérbios e cantares**. Tradução: Ronald Polito. Belo Horizonte: 2009.

MACHADO, Janete da Rocha. Lya Bastian Meier: a grande dama do ballet clássico gaúcho. **Anais XI ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUHRS**. Rio Grande: FURG, 2012. Disponível <http://www.eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/18/1345937501>

MARIA HELENA LOPES. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa109245/maria-helena-lobes>>. Acesso em: 13 de Jul. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

MAROCCO, Inês Alcaraz. Abordagem do jogo como criação de formas plásticas no espaço. In: **VI Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, 2011, Porto Alegre.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e antropologia**, vol. II. São Paulo: Epu, 1974.

MEDEIROS, Elizabeth, **Os reis vagabundos e as reminiscências no tear de Penélope**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFRGS, 2010.

MEIHY, J. C. S. B. & HOLANDA, Fabíola. **História oral. Como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNIZ, Diva do C. G. Feminismos, epistemologia feminista e História das Mulheres: leituras cruzadas. In: **Revista OPSIS**. Catalão/GO/UFG, v. 15, n. 2, p. 316-329, 2015.

NAVARRO-SWAIN, Tania. Histórias feministas, história do possível. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane de; ZANELLO, Valeska (orgs.). **Estudos Feministas e de Gênero: articulações e perspectivas**. Santa Catarina/Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

OIDA, Yoshi. **O Ator invisível**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

_____. **Um Ator Errante**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

PEIXOTO, Fernando. **Um teatro fora do eixo – Porto Alegre 1943-1953**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. História (sexuação da). In: HIRATA, Helena (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PESAVENTO, S. J. Esta história que chamam micro. In: GUAZZELLI, C. A. B.; et al. (Org.). **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

_____. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. História e Literatura: uma velha-nova história. In: DA COSTA, Cléria Botelho, MACHADO, Maria Clara Tomaz (orgs.). **História e Literatura: identidades e fronteiras**. Uberlândia: MG: EDUFU, 2006.

_____. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique [orgs.]. **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. Rev. Sociol. Polit. [online]. 2010, vol.18, n.36.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p.13-49, abr. 1997.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Teatro e educação formal. In: CORADESQUI, Glauber (ORG.). **Teatro na Escola: Experiências e Olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pillar (orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Santa Catarina/Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Memória e experiência de vida, de cena e de sala de aula**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3074>.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHMIDT, Benito. Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema. In: SCHMIDT, Benito (Org.). **O biográfico: perspectivas interdisciplinares**. 1ed. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2000.

_____. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: Ética e narrativa biográfica. **Conferência pronunciada no XXV Simpósio Nacional de História – “História e Ética”**. Fortaleza, 2009.

SILVA, Newton Pinto da. **Palcos da vida: o vídeo como documento do teatro em Porto Alegre nos anos 1980**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFRGS, 2010.

SPRITZER, Mirna. **A Formação do Ator: um diálogo de ações**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

STANISLAVSKI. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. **El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación**. Argentina: Quetzal, 1997.

STOKOE, P. (1993) “Expresión Corporal-Danza: ese lenguaje silenciado”, en **Revista Topía**, nº 9, noviembre de 1993.

TILLY, Louise A. **Gênero, História das Mulheres e História Social**. Cadernos Pagu, 1994.

VAINFAS, R. Micro-história. **Os protagonistas anônimos da história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

WOLKMER, Juliana R. **Formação em teatro na UFRGS (1960-1973)**: memórias de tempos de ousadia e paixão. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFRGS, 2017.

Entrevistas

AINHOREN, Evani Meimes. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

BACKES, Laura Beatriz. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

BRAGA, Hamilton Dias. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2016.

CARLI, Jezebel Maria Guidalli De. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2018.

CELINA, Ida Weber Silveira. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

COELHO, Carmem Lenora Martins. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2022.

DAMASCENO, Luiz Roberto. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2020.

FRONCHETTI, Marco Antônio. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

GONZAGA, Angela Maria. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

HABEYCHE, Gisela Costa. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

LOPES, Maria Helena Mendieta. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

_____. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2018.

_____. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2017.

_____. **Entrevista concedida à pesquisadora Cláudia Sachs (Revista Cena N.12)**. Porto Alegre, 2012.

_____. **Entrevista Projeto Segundas Dramáticas: Encontros DAD 50 Anos**. Transcrição Juliana Wolkmer. Porto Alegre, 2008.

_____. **Entrevista concedida a Ruy Carlos Ostermann (Encontros com o Professor, Volume I)**. Porto Alegre, 2006.

_____. **Entrevista concedida a Doutores da Alegria (Cadernos dos Doutores da Alegria, N°1)**. São Paulo, 2005.

_____. **Entrevista no Seminário Teatro brasileiro: o que fazer amanhã?** Porto Alegre: UE/Secretaria Municipal da Cultura, 2000.

_____. **Entrevista concedida ao Sindicato dos Metalúrgicos**. Porto Alegre, 1967.

LULKIN, Sergio Andrés. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

MAGALHÃES E SILVA, Alexandre. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2017.

MALHEIROS, Clarissa. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2020.

MÖDINGER, Carlos. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2015.

MOTTOLA, Adriane Cecília Pinto. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2017.

NUNES, Luís Artur Ferreira Freire. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2020.

NUNES, Maria da Graça Ferreira Freire. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

PRADO, Eleonora Bettiol da Silva. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2018.

ROSA, Renato. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2020.

ROSÁRIO, Shirley Santos. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

SACHS, Cláudia Muller. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2018.

VELHO, Rosa Maria de Campos. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2019.

WEBER, Suzane da Silva. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, 2018.

Jornais

A IDEIA de “Quem Manda na Banda”. **Zero Hora**. Porto Alegre, 26 set. 1981, p. 5.

AMARANTE, Leonor. E chega ao fim o I Festival das Mulheres. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 set. 1982, p.40.

ATENÇÃO, pais: leiam que é muito importante. Porto Alegre, Ago.1971, n.p.

AUTO da Lusitânia denuncia problemas de grande atualidade. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 29 ago.1965, n.p.

CAD apresenta “Variações sobre o Teatro”. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 13 jun. 1967, n.p.

CAMPUOCO, Antônio de. A falsa relação consentida. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 28 nov. 1970, p.13.

CRUZ, Ulysses. Os reis vagabundos: uma farsa trágica exuberante. **Diário do Grande ABC**, São Paulo, 14 set. 1982.

DONA Rosita pelo CAD no interior. **Correio do Povo**. Porto Alegre, 15 out. 1967, n.p.

DON Xicote é um espetáculo sério. Mas sisudo demais. **Folha da Manhã**, 9 out, 1976, p. 42.

É O SUCESSO no CAD, **Folha da Tarde**, Porto Alegre, 4 out. 1969, p. 40.

ESTUDANTES gaúchos visitam JB. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 6 fev.1968, p.10.

FALEIRO, José Ronaldo. Dona Rosita, a Solteira ou a Linguagem do CAD. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 11 set. 1967, p.12.

FUSER, Fausto. Sobram talentos, mas falta teatro. **Visão**, São Paulo, 8 abr, 1987.

GOLDFEDER, Sonia. Sem escrúpulos nem piedade. **IstoÉ**, São Paulo, 8 abr.1987.

GRUPO Tear prepara seu novo espetáculo. **Zero Hora**, Porto Alegre, 24 jan. 1987, p. 4.

HELPER, Dulce. Maria Helena: cinco sonhos. **Zero Hora**, Porto Alegre, 31 dez.1989, p.12.

HEEMANN, Cláudio. Boa montagem de “La Serva Padrona”. **Zero Hora**, Porto Alegre, 29 out.1988, p. 21.

_____. Tear em espetáculo-exercício. **Zero Hora**, 28 nov.1989, p.11.

HOHLFELDT, Antonio. Esteia de “Dom Xicote” alcançou grande sucesso em Santa Bárbara. **Correio do Povo**, 6 mai. 1976, n.p.

_____. A condição feminina infantil em nova peça que entra em cartaz. **Correio do Povo**. Porto Alegre, n.p.

_____. Uma excelente proposta. **Correio do Povo**. Porto Alegre, 17 set. 1981, n.p.

_____. “Na piscina”, a rebelião que permanece metáfora. **Diário do Sul**, 16 dez. 1986, n. p.

LISBOA, Luís Carlos. Há ou não classe teatral em Porto Alegre. **Folha da Tarde**, Porto Alegre, 30 nov. 1967, p. 40.

_____. Dos espetáculos de Paris ao teatro porto-alegrense. **Folha da Tarde**, Porto Alegre, 05 abr. 1973, n.p.

MAGALDI, Sábado. Um clima de poesia, sem palavras. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 18 mai. 1983, n.p.

MENDONÇA, Renato. Contendas da razão. **Zero Hora**, Porto Alegre, 28 set. 2000, p.1.

MENEZES, Rogério. Os podres poderes entram em cena. **Folha da Tarde**, São Paulo, 24 mar. 1987, p.14).

MORGANTI, Vera Regina. A expressiva linguagem do corpo. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 3 out. 1971, p. 32.

MOSTAÇO, Edelcio. Império da Cobiça. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 mar.1987, n. p.

O AMANTE no Círculo.**Correio do Povo**, Porto Alegre, 29 out.1970, n.p.

OS BUFÕES do império, aqui e sempre. O Estado de São Paulo, São Paulo, 24 mar. 1987, n.p.

PARA o teatro físico é necessária expressão corporal. **Folha da Tarde**, Porto Alegre, 30 mar. 1970, p. 60.

PINTER fala do homem universal. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 14 nov.1970, n.p.

PORNOGRAFIA estadual. **Zero Hora**, Porto Alegre, 30 mai. 1967, p. 8.

PÓVOAS, Glênio.Tecendo uma nova história, agora na Espanha. **Diário do Sul**, Porto Alegre, 17 set. 1987, n.p.

_____.Vencidos e vencedores do Império da Cobiça. **Diário do Sul**, Porto Alegre, 25 jul. 1987, p.13.

PRESSER, Décio. Apareceu a Margarida. **Folha da Tarde**, Porto Alegre, 9 dez.1977, p. 67.

_____. Temos de adquirir confiança e parar de imitar os europeus. **Folha da Tarde**. 16 mar.1973, p. 48.

_____. Maria Helena de volta, com Brecht. **Folha da Tarde**. 1974, p. 11.

QUATRO pessoas passam enquanto as lentilhas cozinham. **Folha da Tarde**, Porto Alegre, 22 set.1966, p. 3.

VENHA conhecer “O Amante”. **Folha da Tarde**, Porto Alegre, 28 out. 1970, p. 52.

VOLTARÁ ao cartaz terça-feira Teatro Variações sobre o Tema. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 11 jun. 1967, n.p.

Documentos diversos

ARQUIVO HISTÓRICO DO INSTITUTO DE ARTES. **Planos de ensino da disciplina de Expressão Corporal - DAD**. Porto Alegre. 1970-1979.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INSTITUTO DE ARTES. **Planos de ensino da disciplina de Expressão Corporal - DAD**. Porto Alegre. 1980-1989.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INSTITUTO DE ARTES. **Planos de ensino da disciplina de Interpretação - DAD**. Porto Alegre. 1970-1979.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INSTITUTO DE ARTES. **Planos de ensino da disciplina de Interpretação - DAD**. Porto Alegre. 1980-1989.

ARQUIVO MARIA HELENA LOPES. **Trecho da peça A Revolução das Mulheres**. Porto Alegre, sem data.

ARQUIVO MARIA HELENA LOPES. **Trabalho para a disciplina de Expressão Corporal: *Recriação corporal de uma estátua***. Porto Alegre, sem data.

ARQUIVO MARIA HELENA LOPES. **Programa da peça *Quem Manda na banda***, Porto Alegre, 1981.

ARQUIVO MARIA HELENA LOPES. **Fichas de autoavaliação dos alunos da disciplina de Expressão Corporal – DAD, ministrada por Maria Helena Lopes**. Porto Alegre, anos de 1971 até 1974, 1987 e 1990.

ARQUIVO MARIA HELENA LOPES. **Folha com tópicos da avaliação de Maria Helena Lopes**, sem data.

ARQUIVO MARIA HELENA LOPES. **Programa da peça *Kalldewey***, Porto Alegre, 1992.

ARQUIVO MARIA HELENA LOPES, **Programa da peça *Crônica da Cidade Pequena***, Porto Alegre, 1986.

ANEXOS

ANEXO 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa **NA CIRANDA DA MEMÒRIA: MARIA HELENA LOPES Narrativas sobre trajetória docente, paixão e ensino de teatro na UFRGS (1967-1994)**, realizada por **Juliana Ribeiro Wolkmer** para fins de conclusão do curso de Doutorado em Artes Cênicas conta com a orientação da **Prof. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos**

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas e as suas posteriores transcrições. Os dados e resultados desta pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos e com a devida autorização dxs entrevistadxs.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que o (a) participante venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente.

Após ter sido devidamente informadx de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ RG _____, concordo em participar desta pesquisa.

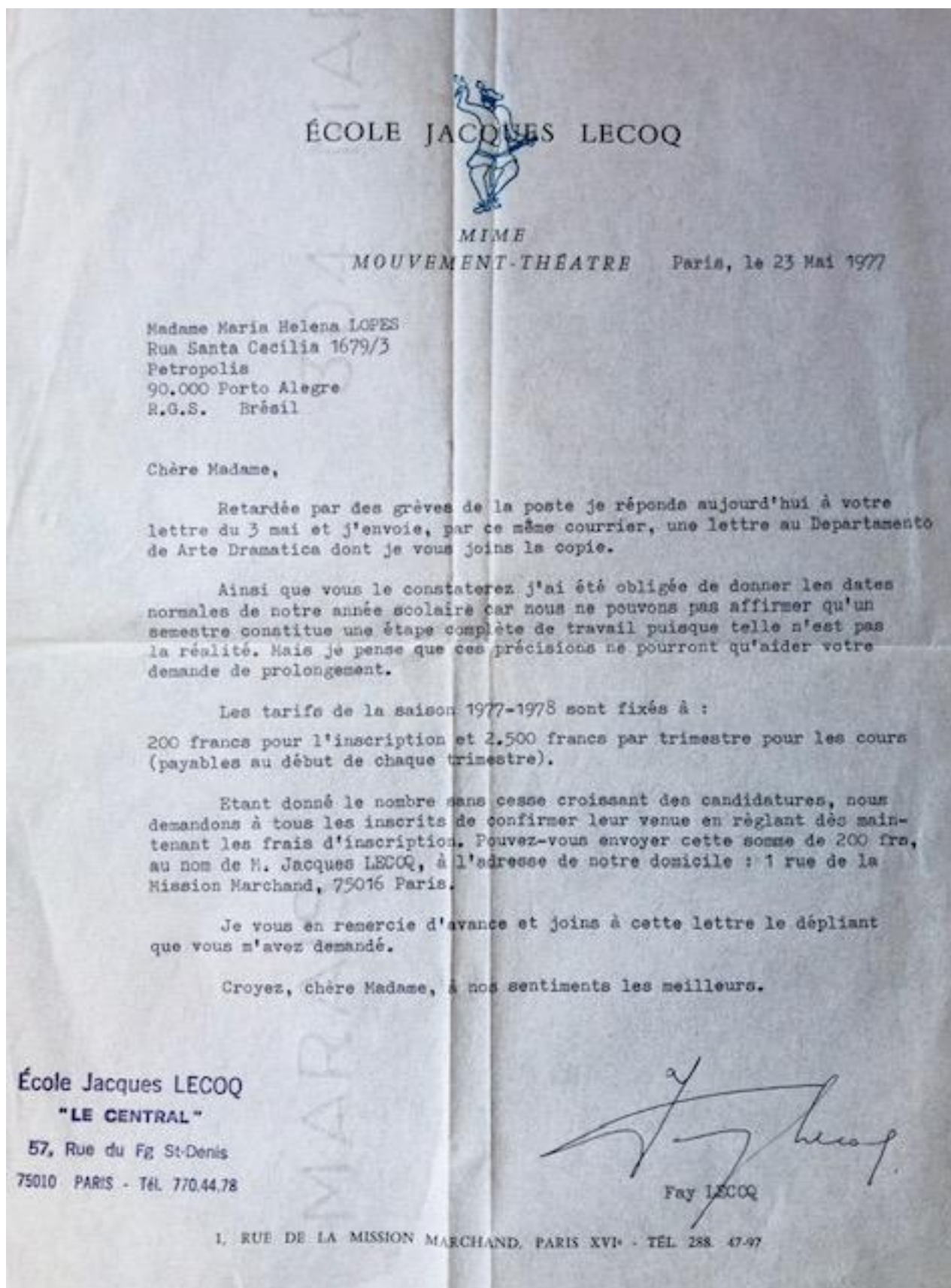
Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

ANEXO 2

Carta Escola Jacques Lecoq



ANEXO 3

Lista de espetáculos dirigidos por Maria Helena Lopes:

- 1967- Teatro variações sobre um tema (CAD - UFRGS /Roteiro Luís Artur Nunes)
- 1968 – Dona Rosita, a solteira (CAD - UFRGS /Garcia Lorca)
- 1971 – La pazzia senile (DAD – UFRGS e Madrigal Renascentista / Eduardo Banchiere)
- 1972 – O Amante (Grupo Província / Harold Pinter)
- 1973 – Flicts (Círculo Social Israelita / Adaptação da obra de Ziraldo, por Maria Helena Lopes e Luiz Francisco Fabretti)
- 1974 – Brecht em Câmara (Grupo Província/ Roteiro de Maria Helena Lopes e Luís Artur Nunes)
- 1974 – A campanha (DAD – UFRGS/ Fiama Hasse de Pais Brandão)
- 1976 – Dom Xicote (Prefeitura de Porto Alegre/ Oscar von Pfhul)
- 1977 – Apareceu a Margarida (DAD/UFRGS/ Roberto Ataíde)
- 1981- Quem manda na banda (Grupo Tear/ Inspirado na obra de Stefan Reisner, roteiro de Maria Helena Lopes)
- 1982 – Os reis vagabundos (Grupo Tear/ Roteiro de Maria Helena Lopes)
- 1984 – Crônica da cidade pequena (Grupo Tear/ Inspirado na obra de Gabriel Garcia Marques “Crônica de uma morte anunciada”, roteiro de Maria Helena Lopes)
- 1986 – Na piscina (Grupo Tear/ Adaptação de um exercício de improvisação)
- 1987 – Império da Cobiça (Grupo Tear/ Inspirado na obra de Eduardo Galeano “Nascimentos”, roteiro de Maria Helena Lopes)
- 1988 – La Serva Padrona (Grupo Tear e Orchestra de Câmara do Theatro São Pedro, ópera de Pergolesi)
- 1990 – Partituras: Os Atos, As palavras e As Metáforas (Grupo Tear/Roteiro de Maria Helena Lopes)
- 1992 – Kaldewey – A Farsa do Convidado Obsceno (Grupo Tear e Instituto Goethe/ Texto de Botho Strauss)
- 1995 – Impressões Transitórias (Casa de Artes de Laranjeiras – RJ/ Roteiro Maria Helena Lopes)
- 1998 – Shakexperience (Grupo Tear/Roteiro de Maria Helena Lopes)
- 2001 – Solos em Cena (Grupo Tear/Roteiro de Maria Helena Lopes)

ANEXO 4

Ficha técnica das peças do grupo *Tear*

1981 – *Quem Manda na Banda*

Roteiro: Maria Helena Lopes

Direção: Maria Helena Lopes

Elenco: Nazaré Cavalcanti, Clarissa Malheiros, Ângela Gonzaga, Pedro Wayne, Marco Fronchetti e Sergio Lulkin

Direção musical: Hélvia Miotto, Marília Fichtner e Beto Meimes

Cenografia: Solange Uflacker

Figurinos: Solange Uflacker

Iluminação: Luiz Francisco Acosta

Produção: Alexandre Zachia, Grupo *Tear* e Paulo Albuquerque

1982 – *Os Reis Vagabundos*

Roteiro: Maria Helena Lopes

Direção: Maria Helena Lopes

Elenco: Ângela Gonzaga, Nazaré Cavalcanti, Clarissa Malheiros, Sonia Coppini, Marco Fronchetti, Pedro Wayne e Sergio Lulkin

Trilha sonora: Fábio Mentz e Flávio Bicca Rocha

Cenografia: Fiapo Barth

Iluminação: Luiz Francisco Acosta.

Produção: Grupo *Tear*, Nazaré Cavalcanti e Sergio Lulkin

Registro e documentação: Roberto Mallet

1984 – *A Crônica da Cidade Pequena*

Roteiro: Maria Helena Lopes

Direção: Maria Helena Lopes

Elenco: Eleonora Prado, Sonia Coppini, Nazaré Cavalcanti, Miriam Benigna; Marta Biavaschi, Maria Lúcia Raymundo, Lúcia Serpa, Pedro Wayne, Roberto Mallet, Marcos Carbonell, Marco Fronchetti e Sergio Lulkin

Cenografia: Fiapo Barth

Figurinos: Fiapo Barth e Grupo *Tear*

Iluminação: Luiz Francisco Acosta

Trilha sonora: Ayres Pothoff

Músicos: André Meneghello, Silvana Scarinci e Toneco

Organização de texto: Sergio Mantovani

Orientação vocal: Hélvia MiottoProdução: Grupo *Tear*

1987 – O Império da Cobiça

Autoria: Eduardo Galeano Roteiro: Maria Helena Lopes

Direção: Maria Helena Lopes

Elenco: Ciça Reckziegel, Eleonora Prado, Lucia Serpa, Marta Biavaschi, Marco Fronchetti, Marcos Carbonell, Pedro Wayne, Roberto Camargo e Sergio Lulkin

Cenografia: Fiapo Barth.

Figurinos: Rô Cortinhas

Iluminação: Luiz Francisco Acosta e Maria Helena Lopes

Trilha sonora: Silvio Marques

Preparação Vocal: Marlene Goidanich

Músicos: Adolfo Almeida Júnior, Luiz Mario Tavares e Mauro Amaral

Produção: Grupo *Tear*

1988 – La Serva Padrona

Autoria: Giovanni Batista Pergolesi

Direção: Maria Helena Lopes

Elenco: Marco Fronchetti, Maria Lúcia Raymundo, Eleonora Prado, Ciça Reckziegel, Fernando Severino, Sergio Xavier, André Kern e Sergio Lulkin

Participação Especial: Orquestra de Câmara do Theatro São Pedro

Regência: José Pedro Boéssio

Solistas: Laura Cirne de Souza e Fernando Teixeira. Iluminação: João Acir

Registros de cena: Glênio Póvoas

Acessórios: Ênio Ortiz

Cenografia: Fiapo Barth e Gaspar Martins

Figurino: Rô Cortinhas e Simone Lopes

Produção: Grupo *Tear*

1990 – Partituras: Os Atos, As Palavras e As Metáforas

Roteiro: Maria Helena Lopes

Direção: Maria Helena Lopes

Trilha sonora: Vitor Ramil

Iluminação: Luiz Francisco Acosta

Elenco: Eleonora Prado, Ilana Kaplan, Gilda Zunino, Fernando Severino, Marco Fronchetti e Sergio Lulkin

Intervalos musicais: Vitor Ramil

Registro de cena: Glênio Póvoas

Pesquisa: Marília Fichtner

Produção: Grupo *Tear*

1992 – Kaldewey - A Farsa do Convidado Obsceno

Autoria: Botho Strauss

Direção: Maria Helena Lopes

Cenografia: Fiapo Barth e Gaspar Martin

Figurinos: Rô Cortinhas

Iluminação: Luiz Francisco Acosta.

Elenco: Lisa Becker, Tatiana Cardoso, Eleonora Prado, Jezebel de Carli, Fernando Severino, Marco Fronchetti, Breno Ketzer e Sergio Lulkin

Anotações de cena: Glênio Póvoas

Documentação: Marília Fichtner

Produção: Goethe Institut e Grupo *Tear*

1998 – *Shakexperience*

Autoria: Bárbara Garson, Heiner Müller e William Shakespeare

Concepção: Maria Helena Lopes

Direção: Maria Helena Lopes

Cenografia: Luiz Eduardo Fernandes

Figurino: Gerardo Bugarín

Iluminação: Luiz Francisco Acosta

Elenco: Lisa Becker, Jezebel de Carli, Nelson Diniz, Marco Fronchetti e Sergio Lulkin

Produção: Grupo *Tear*

2001 – *Solos em Cena*

Roteiro: Maria Helena Lopes e Sergio Lulkin

Direção: Maria Helena Lopes.

Iluminação: Liliane Vieira

Elenco: Sergio Lulkin

Registro de cena/texto: Marília Fichtner

Produção: Grupo *Tear*