

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

José Renato Noronha

**(AUTO)FORMAÇÃO COM MUSICAIS:
“O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA” E A PEÇA DIDÁTICA
“DIZ QUE SIM” DE BERTOLT BRECHT**

Santa Maria, RS, Brasil

2017

José Renato Noronha

**(AUTO)FORMAÇÃO COM MUSICAIS:
“O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA” E A PEÇA DIDÁTICA “DIZ QUE SIM”
DE BERTOLT BRECHT**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Educação e Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

José Renato Noronha

**(AUTO)FORMAÇÃO COM MUSICAIS:
“O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA”
E A PEÇA DIDÁTICA
“DIZ QUE SIM” DE BERTOLT BRECHT**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha Educação e Artes, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – RS) como requisito para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 9 de Agosto de 2017.

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Delmary Abreu, Dra. (UNB)

Vicente Concílio, Dr. (UDESC)

Valeska Fortes, Dra. (UFSM)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dra. (UFSM)

Luciane Wilke Freitas, Dra. (UFSM)

Élcio Gimenez Rossini, Dr. (UFSM)

Especialmente para Evelyn Cristine, Miguel Inti e Ângelo Antônio: da nossa música em cena de cada dia e de muitas mais e melhores, que virão, eu sei que virão...

Para Vinícius José Mota Noronha: para que muito da nossa boa música, meu sobrinho, seja para o mundo, que seja então...

Para Rafael Vieira Gomes: entendedor de muitas de minhas andanças musicais, do céu, da terra, da razão e do coração...

Vocês são parte importante do meu: grande e sagrado panteão, do meu: sério e da minha sonora diversão.

AGRADECIMENTOS

Aos Dioniso e Apolo, na fé de serem manifestação dupla *de Quem cria*.

Aos co-participantes dessas e de tantas outras *Experiências de música em cena* vivenciadas e experienciadas desde os primórdios formativos: São Francisco, Paixão de Cristo, A Ralé, Werther, Primeiras Estórias, Um Candomblé, Acunteceu o acontecido, Brasil de Cabelos Brancos, Quem Tem Medo de Curupira, Pavão Misterioso, Auto dos Altos Reis, Pipa, Os Saltimbancos, Preta à Porter, Diz que sim...entre outras, que foram e outras muitas que virão se *O produtor* permitir.

Ao Amendoim na Boca, ao Teatro dos Benditos Malditos, ao Teatro de Bolso, ao Teatro Amador Brazopolense (TAB), ao Artevida de Piranguinho, ao Viracena de todos os grupos de teatro e seus diferentes lugares, com seus integrantes, que me integraram.

Aos que se fizeram presentes em diversas jornadas de investigações, conversas e pesquisas intelectuais e artísticas do FAPEM que a partir das aulas - ensaios regidos e atuados por Cláudia Bellochio e Luciane Garbosa, possibilitaram apresentações das encenações de PIPA e de OS SALTIMBANCOS: Diogo Braggio, Ziliane, Vanessa Weber, Camila Borges, Cândice Lorenzoni (parceira de cenas e docências), Juliane Riboli, Telma Oliveira, Charles Tonnes, Daniela Minelo; E daí: especialmente à Laila Ahmed, Julio Cesar Pires Pereira, Zelmielen Adornes de Souza, Léo Sperb e Lara Cadore Dallabrida que além de companheiros nas cenas também foram nos bastidores por outras leituras cheias de sentidos e significados no grupo. Também pelas alegres incursões familiares e artísticas de Evelyn, Miguel e Ângelo (desde a barriga) pelo Coral CE – Canta do Programa LEM:Tocar e cantar do FAPEM, à época sob a regência tão empolgante de Jéssica Fritzen, com o Charles Thones musicando. Às crianças do Colégio Marista regidas por Jéssica Almeida que fizeram parte da montagem, e as antigas crianças: Pedro Ceccim Morales, Bianca Vargas Vasseur, Mariele Flôres, Amanda Vargas Vasseur e Joze Caneda.

À minha orientadora Cláudia Ribeiro Bellochio que é síntese de tudo isso, com toda a sua generosidade, capacidade, inteligência, arte e, sobretudo, compreensão e paciência para tantas e tão diversas leituras que foram propostas e que ela acolhia para, de fato, re-orientar.

Ao curso de Licenciatura em Teatro e ao Departamento de Artes cênicas da UFSM que permitiram o afastamento necessário das funções acadêmicas para o desenvolvimento da pesquisa e redação final da tese durante um ano e meio. Especialmente, ao apoio da Chefe de departamento professora Miriam Benigna Dias Lessa e da colega professora Raquel Guerra co-laboradora fundamental na passagem efêmera do “Cometa Mambembe”, bem como a todos os mambembes que fizeram sua parte. Também aos alunos das últimas versões da *DCG de Música em cena* que compuseram comigo os “O Outro Você”: Ricardo Brum, Camila Vermelho, Maura Nascimento, Eleusiane Jost, Shaiane Machado e Juliermis Messias.

Ainda à professora Adriana Dal Forno, que inspiradoramente, em um momento crucial, me encontrou no corredor com livros para doar alguns livros de Brecht que deixaram de ir para o acervo do curso até o final de minha tese, e que fundamentaram a proposta que se seguiu. Agora poderão seguir para a biblioteca.

Ao professor Vicente Concílio que me ciceroneou na experiência como artista e pesquisador na UDESC, ao generoso professor e músico Fernando Bresolin que me acompanhou musicando cenicamente. E, especialmente, às atrizes colaboradoras do Coletivo Baal, por mim chamadas *Das Baden*, criadoras e (co)participantes da pesquisa e da música e da cena no espetáculo *Diz que sim*: Beatriz Cripaldi, Gabriela Drehmer, Júlia Soares Weiss, Juliana Riechel, Luana Leite e Thaís Carli, e, também a Vanessa Civiero que esteve presente, sempre quando foi possível.

Ao professor e vizinho Stephan Baumgärthel pelas boas conversas e a parceria competente em um artigo sobre essas práticas da pesquisa.

Às inspirações e ânimos fornecidos pelos grupos de teatro paulistanos: Cia Estável, Cia São Jorge de Variedades, Cia do Tijolo, Núcleo Bartolomeu de depoimentos, Cia Livre e Uzyna Uzona que sempre muito me ensinaram.

Aos artistas queridos e admiráveis que encontrei em percursos cênico musicais: Debora Dubois, Zeca Baleiro, Flávio Rodrigues, Lavínia Lorenzon, Danilo Grangheia, Daniel Infantini, Fernando Fecchio, Thaís Pimpão, Maurício Damasceno, Rogério Toscano, Georgette Fadel, e, finalmente: Zé Celso Martinez Correia, no que digo: *uma semana com ele vale um semestre de faculdade*.

Aos meus onze irmãos: Maria José, Mauro, Benedito, Claré, Bernadete, Walter, Wagner, Leonardo, Tarcísio, Assis e Rosely e às suas famílias pela torcida, sempre presente, por mim e pela minha família.

Aos meus (con)sagrados: Gilberto Gil, Pixinguinha, Zeca Baleiro, Villa Lobos, Tom Jobim, Chico Buarque, Chico César, Ceumar, Lenine, Paulinho Moska, Ney Matogrosso, Caetano Veloso, Maria Bethania, Ennio Morriconi, Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, Carlos Drummond de Andrade, Hermann Hesse e João Guimarães Rosa por serem trilhas e veredas musicais desta caminhada.

E ao meu respeitável público, que sempre faz sua parte...aviso dedicando:
ESTOU SÓ COMEÇANDO!!!

Quanta do latim
Plural de quantum
Quando quase não há
Quantidade que se medir
Qualidade que se expressar
Fragmento infinitésimo
Quase que apenas mental
Quantum granulado no mel
Quantum ondulado no sal
Mel de urânio, sal de rádio
Qualquer coisa quase ideal
Cântico dos cânticos
Quântico dos quânticos

Canto de louvor
De amor ao vento
Vento arte do ar
Balançando o corpo da flor
Levando o veleiro pro mar
Vento de calor
De pensamento em chamas
Inspiração
Arte de criar o saber
Arte, descoberta, invenção
Teoria em grego quer dizer
O ser em contemplação
Cântico dos cânticos
Quântico dos quânticos

Sei que a arte é irmã da ciência
Ambas filhas de um Deus fugaz
Que faz num momento
E no mesmo momento desfaz
Esse vago Deus por trás do mundo
Por detrás do detrás

Cântico dos cânticos
Quântico dos quânticos

(Gilberto Gil, **Quanta**)

*“Not a whit, we defy augury; there’s a special Providence in the fall of a sparrow. If it be now,
this not to come, if it be not to come, it will be now; if it be not now, yet it will come. The readiness is
all”*

(William Shakespeare, **Hamlet, Act V, scene 2.**)

*De modo algum, nós desafiamos um agouro: há uma Providencia especial na queda de um
pardal. “Se for agora, será agora, não será depois, e se não for agora ainda poderá vir a ser. O estar
pronto é tudo”.*

Shakespeare, **Hamlet, Ato V, cena 2.**

RESUMO

(AUTO)FORMAÇÃO COM MUSICAIS: “O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA” E A PEÇA DIDÁTICA “DIZ QUE SIM” DE BERTOLT BRECHT

Autor: José Renato Noronha
Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Santa Maria, 9 de agosto de 2017.

A tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na linha de pesquisa LP4: Educação e Artes, considera a importância da *presença* (GUMBRECHT, 2010) para o processo (auto)formativo (NÓVOA e FINGER, 2010) com musicais. Desenvolvida como uma Pesquisa-(auto)formação inspirada no processo de Pesquisa-formação (JOSSO, 2010, 2010a) esta tomou como dispositivo o experimento com *Diz que sim (Der Jasager)* uma das *Peças didáticas* de Bertolt Brecht (BENJAMIN, 1987 e 1987a; CONCÍLIO, 2016; KOUDELA, 2001; TEIXEIRA JÚNIOR, 2014; CALICO, 2008) no âmbito de uma *Pesquisa Educacional Baseada em Artes* (PEBA). A metodologia *A/R/Tógrafica* possibilitou ao autor se colocar de forma híbrida como: artista (*Artist*), pesquisador (*Researcher*) e professor (*Teacher*) (IRWIN e BELIDSON, 2010). Afirma-se que a *presença* na (auto)formação para a música em cena possibilita um tipo de *Experiência, com E maiúsculo*, que incorpora não apenas a *experiência* conceitual (*Erfahrung*) mas a *vivência (Erlebnis)* (DEWEY, 1976 e 2010; TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010; JOSSO, 2010; BENJAMIN, 1984, 1987, 1987a, GUMBRECHT, 2010). Tal concepção reafirma a *singularidade da epistemologia da área de artes*. Durante um ano e meio, se estabeleceram experimentos em que o aprendizado pela *presença* foi observado no processo de criação com atrizes do Coletivo Baal, de Florianópolis, Santa Catarina na: *(Auto)formação para a música em cena do espetáculo Diz que sim* e no: *Musical de (auto)Formação: O Descon(s/c)ertante Flautista. As marcas e estados de presença* produzidos no processo e na obra de arte consubstanciada serviram de dados para a reflexão apresentada (*Darstellung*) (BENJAMIN, 1984 e VASCONCELOS, 2013 com a dramaturgia de *O Descon(s/c)ertante Flautista*, a partir da obra *The Pied Piper* de Robert Browning (1841) e de diálogos que se inserem na própria escrita da tese. A pesquisa contribui com o reconhecimento deste tipo *Experiência* em que o aprendizado pela *presença* é ativada nas práticas artísticas além de retomar a música para os experimentos com as *Peças didáticas*.

Palavras-chave: Educação e Artes - (Auto)formação – Musical – Presença - Peças didáticas

ABSTRACT

(SELF)FORMATION WITH MUSICALS: “UN-CONCERTIVE PIPER” AND THE LEARNING PLAY “YES SAYER” BY BERTOLT BRECHT

Autor: José Renato Noronha
Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Santa Maria, 09 de agosto de 2017.

This thesis presented to Post-graduation Program (PPGE) of Center of Education (CE) of Federal University of Santa Maria (UFSM), in area of Education and Arts bring the importance of presence to (Self)formative process (JOSSO, 2010, 2010a; NÓVOA e FINGER 2010) did with musicals. Developed like a *Formative (self)Research* inspired in Formative Research (JOSSO, 2010, 2010a) taked with a dispositive the experiment with Yes sayer (Der Jasager) a *Learning Play* of Bertolt Brecht (BENJAMIN, 1987 e 1987a; CONCÍLIO, 2016; KOUDELA, 2001; TEIXEIRA JÚNIOR, 2014; CALICO, 2008) inside the a *Arts-based Educational Research* (ABER). The A/R/Tograph method permits the author put himself in hybrid shape like: *Artist, Researcher and Teacher* (IRWIN e BELIDSON, 2010). The thesis says that *presence* in (Self)formation to music in scene do a kind of *Experience, with capital letter, that* incorporate not just a *conceptual experience (Erfahrung)* but the *life experience (Erlebnis)* (DEWEY, 1976 e 2010; TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010; JOSSO, 2010; BENJAMIN, 1984, 1987, 1987a, GUMBRECHT, 2010). This conception reaffirm the singularity of arts epistemology area. For a year and half, are did experiments where learning by presence was observed in creative process by Coletivo Baal from Florianópolis, Santa Catarina, Brazil in the a (Self) formative to musical-scene performance of *spectacle Diz que sim (Yes sayer)*, and in the *(Auto)Formative Musical: O Descon(s/c)ertante Flautista (Un-Concertive Piper)*. The presence marks and status built the process and in the work of art made suited of dates to reflexion presented (Darstellung) (BENJAMIN, 1984 e VASCONCELOS, 2013) with the dramaturgy based in *The Pied Piper* de Robert Browning (1841) also the dialogues scripted inside the thesis. The reseach contributes with the acknowledgement that kind of Experience when the presence learning is active by artistic practices, and also retake the music in Learning Plays experiments.

Keywords: Education and Arts - (Self)formation – Musical – Presence – Learning Plays

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Foto de Os Saltimbancos apresentando pelo Grupo FAPEM, no colégio Marista de Santa Maria.....	15
Figura 2. Fotografia da saída no Domingão cultural do Teatro Universitário Independente (TUI) Santa Maria, em ação do “Cometa Mambembe”.....	16
Figura 3. Fotografia de experimento de “leitura (perform)ativa” proposta para a montagem de Os Saltimbancos no segundo semestre de 2014, no Laboratório de Educação Musical (LEM) no CE da UFSM (2014).....	30
Figura 4. Foto de um porta-partituras com a capa do “Caderno de idéias do Processo A/R/Tográfico”.....	40
Figura 5. Estrutura geral do processo (auto)formativo do espetáculo Diz que sim.....	47
Figura 6. Anotações de observações sobre as participantes.....	52
Figura 7. Narrativa autobiográfica escrita pela colaboradora Luana Leite, no porta-partituras.....	55
Figura 8. Print Screen da documentação para tese com os vídeos de registro.....	58
Figura 9. Foto de desenhos para figurino e cenário e anotações do processo feitos em papéis avulsos e da flauta no case.....	78
Figura 10. Foto do ensaio aberto dia 9 de Novembro de 2017.....	88
Figura 11. Quadro esquemático apresentado por Bertolt Brecht em seus textos: Notas sobre Mahagonny (1930) e Teatro de Diversão ou Teatro Pedagógico (1936).....	158
Figura 12. Foto de ensaio aberto com vias de registro audiovisual SESC PRAINHA 23 de Fevereiro de 2017. Florianópolis –SC.....	165
Figura 13. Printscreen da página do Facebook do grupo com músicas compartilhadas.....	169
Figura 14. Printscreen da página do grupo com o comentário: “Ver muito esse vídeo – trabalharemos amanhã essas músicas”.....	170
Figura 15. Quadro publicado em Notas sobre Mahagonny (BRECHT 1967 p. 60).....	195
Figura 16. Cartaz da apresentação de estréia de Diz que Sim.....	204
Figura 17. Capa do Descon(s/c)ertante Flautista (Libreto).....	235
Figura 18. Porta-partituras com elementos de O Descon(s/c)ertante Flautista.....	236

LISTAS DE SIGLAS

ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas

CAB - Centro Acadêmico da Biologia

CAL - Centro de Artes e Letras

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAs - Centros Acadêmicos

CE - Centro de Educação

CEARTE - Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina

CEU - Centro Educacional Unificado

DCE - Diretório Central dos Estudantes

DCG – Disciplina Complementar de Graduação

ELT- Escola Livre de Teatro

FAPEM - Formação Ação e Pesquisa em Educação Musical

FETISM - Festival de Teatro Independente de Santa Maria

FPA - Faculdade Paulista de Artes

IA - Instituto de Artes

IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LP- Linha de Pesquisa 4: Educação e Artes

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

PPGT - Programa de Pós-graduação em Teatro

SESI - Serviço Social da Indústria

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

TAB - Teatro Amador Brazopolense

TUI - Teatro Universitário Independente

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UEL - Universidade Estadual de Londrina

ULM - Universidade Livre de Música

UnB - Universidade de Brasília

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 CAMINHOS DAS PRÁTICAS COM MUSICAIS.....	29
1.1 A (AUTO)FORMAÇÃO NA CRIAÇÃO.....	35
1.1.1 As implicações e as presenças para a Experiência.....	37
2 ARTOGRAFANDO A EXPERIÊNCIA.....	40
2.1 METODOLOGIA EM AUTO(FORMA)AÇÃO: ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES PELA PRÁTICA.....	50
2.2 DA INVESTIGAÇÃO SOBRE SI MESMO NOS MUSICAIS À PRESENÇA NOS RESULTADOS PRODUZIDOS.....	60
2.2.1 Dispositivo: As Experiências brechtianas com musicais para a (auto)formação.....	61
2.2.2 Procedimentos para a Pesquisa (auto)formação com as Peças didáticas.....	67
2.2.3 Narrar o inenarrável: a <i>apresentação (Darstellung)</i>.....	73
3 NOÇÕES TEÓRICAS PRELIMINARES: DE ONDE PARTO, OU AONDE ME SINTO CONTEMPLADO.....	78
4 PRESENÇA DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA.....	88
4.1 UM FLAUTISTA PASSEIA PELA PÓS-GRADUAÇÃO DE HAMELIN E EXPÕE A MEMÓRIA DE SUA FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM UM PESQUISADOR QUE TAMBÉM ESTÁ APRENDENDO.....	97
3.1 ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO PELA PRESENÇA NA CENA MUSICAL.....	99
3.1.1 Produção da <i>presença</i> em Gumbrecht.....	104
3.1.2 Bases para compreender a <i>formação</i>: a <i>experiência</i> pelo viés pragmático.....	115
3.1.3 Formação pela fragmentação das <i>experiências</i> e <i>vivências</i> ou por uma Experiência integradora na <i>presença</i>?.....	123
3.1.4 O Contraponto Benjaminiano: da <i>experiência (Ehrfahung)</i> à <i>vivência (Erlebnis)</i> e sua relação com O <i>Desconcertante Flautista</i> e a realização da Experiência para (auto)formação.....	135
3.1.5 A presença em um Brecht didático e musical.....	145
3.1.5.1 <i>Bertolt Brecht e o outro tipo de Experiência de Benjamin.....</i>	147
3.1.5.2 <i>Bertolt Brecht e o Teatro Pedagógico.....</i>	155
3.1.5.3 <i>Bertolt Brecht e algumas questões sobre a sua teorização relativas a representação e a opção pela sua apresentação...</i>	159
3.1.6 Pequena consideração sobre a noção de processo.....	163
5 MARCAS DA PRESENÇA PARA UM MUSICAL DE (AUTO)FORMAÇÃO: METODOLOGIA E DISPOSITIVO.....	164
5.1 PROCEDIMENTOS PARA PERCEBER, PRODUZIR E AFETAR AS PRESENÇAS.....	167
5.1.1 Exemplos de exercícios, estudos e experimentos.....	170
5.1.1.1 <i>Cantar uma música que gosta.....</i>	172
5.1.1.2 <i>Sessão “Se Oriente Rapaz e moça” - Integração voz, corpo e mente com referências de práticas orientais.....</i>	173
5.1.1.3 <i>Cantação-contação: Ritmo, som, palavra, canção.....</i>	177

5.1.2	Questões específicas em relação à aplicação da abordagem do dispositivo das Peças didáticas para a produção de presença.....	179
5.1.2.1	<i>Leituras possíveis da Peça didática como formação em processo.....</i>	185
5.1.2.2	<i>As Peças didáticas como dispositivo para a produção de presença nas experiências de (Auto)formação para a Música em cena e para o Musical de (Auto)formação.....</i>	189
5.1.2.3	<i>As Peças de aprendizagem e sua prática como musical.....</i>	193
5.1.2.4	<i>Der Jasager e Der Neinsager: casos pedagógicos das peças, de suas versões e apresentações.....</i>	196
5.2	APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO PROCESSO PARA SUA REFLEXÃO.....	198
6	A EXPERIÊNCIA ADQUIRIDA NA PRESENÇA COM DIZ QUE SIM E QUE SE IMPREGNOU NA CRIAÇÃO DE O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA.....	203
6.1	EXPERIMENTO 1: A EXPERIÊNCIA NA (AUTO)FORMAÇÃO PARA A MÚSICA EM CENA DO ESPETÁCULO DIZ QUE SIM.....	207
6.2	EXPERIMENTO 2: A EXPERIÊNCIA CONSTITUÍDA COM O DESCONCERTANTE FLAUTISTA.....	221
7	O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA: SEUS VÁRIOS TONS E MELODIAS.....	227
7.1	A PRIMEIRA DRAMATURGIA E O CADERNO DE FORMAÇÃO PARA A/R/TOGRAFAR AS EXPERIÊNCIAS....	230
	O DESCONCERTANTE FLAUTISTA (Capa do libreto).....	234
	O Descon(S./C.)ertante Flautista, de José Renato Noronha, inspirado nas Peças didáticas de Bertolt Brecht e baseada no conto lírico-dramático “The Pied Piper of Hamelin” de Robert Browning.....	235
8	CONCLUSÕES.....	258
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E AUDIOVISUAIS.....	271

APRESENTAÇÃO

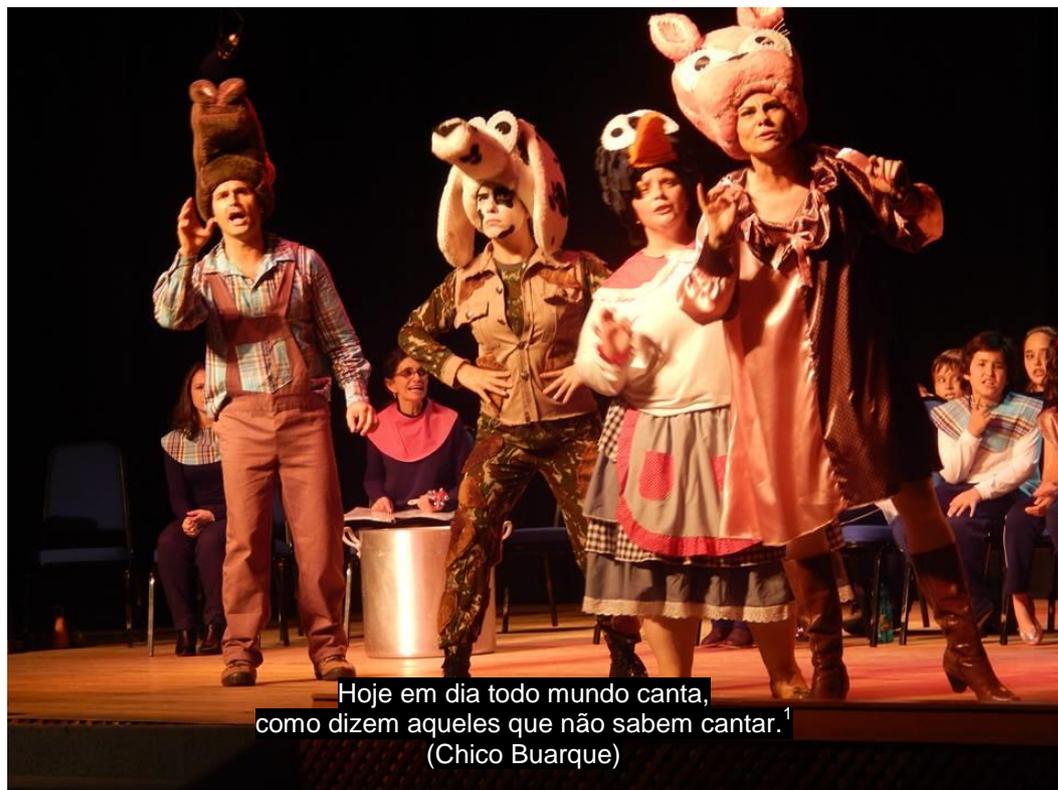


Figura 1. Os Saltimbancos apresentado pelo Grupo FAPEM.²

Durante a trajetória de pesquisador pude revisitar meu processo (auto)formativo para a *música em cena* presente em uma ampla variedade de espetáculos e performances que constituíram minhas *experiências* e *vivências* como docente, intérprete, estudante, ator e músico. Este processo me permitira realizar práticas musicais tanto como artista quanto como professor de teatro. E, pouco antes de ingressar no doutorado, produzi algumas destas práticas como docente no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Em 2012, coordenei um projeto de pesquisa e extensão com a professora Raquel Guerra, que resultou em inúmeras ações de um cortejo cênico-musical: o “*Cometa Mambembe*”, realizado com alunos da licenciatura e do bacharelado do Departamento de Teatro do Centro de Artes e Letras (CAL). Neste projeto também

¹ Fala do *Jumento* em **Os Saltimbancos**, versão de Chico Buarque do texto original de Sérgio Bardotti com músicas de Luis Enriquez Bacalov.

² Foto tirada no Colégio Marista de Santa Maria em apresentação do dia 11 de Junho de 2015. Na foto: Eu (fazendo o Jumento), Cláudia Bellochio (ao fundo) cantando, Daniela Minello (o Cachorro), Juliane Riboli (a Galinha), Cândice Lorenzoni (a Gata) e crianças do colégio que fizeram parte do coro, regidos pela professora Jéssica Almeida.

Disponível em: <http://colegiomarista.org.br/santamaria/multimidia/apresentacao-os-saltimbancos>. Acesso em 16 de maio de 2017 às 10:13.

pude ensinar aos participantes os fundamentos para tocar instrumentos e cantar considerando subsídios da cultura popular. Estudávamos os instrumentos, seus sons, o acompanhávamos com o canto e executávamos pequenas melodias populares em conjunto. As ações extensionistas foram desenvolvidas em diferentes circunstâncias, dentro e fora da comunidade acadêmica, de acordo com as solicitações e necessidades.



Figura 2. Ação cênico musical do “Cometa Mambembe”³.

Em um momento posterior, no mesmo ano, realizei aproximadamente a décima remontagem do espetáculo musical *Pavão Misterioso* (2013) como uma proposta do grupo *Viracena*. Desta vez, com a participação de um elenco de atores locais, formados pela UFSM⁴, que também teve minha preparação musical, e se apresentaram em importantes eventos regionais como o Festival de Teatro Independente de Santa Maria (FETISM) e o *Palco Treze*, mostra de espetáculos teatrais no Teatro Treze de Maio.

Ao perceber que eu estava envolvido com esse tipo de prática, Cândice Lorenzoni, atriz e professora do curso de Licenciatura em teatro da UFSM, informou-me que estava sendo iniciada pelo grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM) a proposta de montagem de um espetáculo musical: *Pipa* (2013 – 2015) dentro de uma disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação

³ Professores e Alunos do Projeto Mambembe. “Domingão cultural” promovido pelo Teatro Universitário Independente (TUI) Santa Maria, em 2014.

⁴ O Grupo, atualmente, mantém a composição com Evelyn Cristine e Zé Renato Mangaio.

(PPGE) que seria ministrada pelas professoras Cláudia Bellochio e Luciane Wilke Freita Garbosa. As aulas culminaram com a encenação de *Pipa*, da então doutoranda Telma Oliveira Ferreira, iniciou com minha participação interpretando o personagem *Tradi*, em um experimento para o qual contribuí também com ideias para a encenação.

A experiência com *Pipa* produziu o desejo de aprofundar minha autoformação teórica sem me afastar das práticas, com base na investigação direta da arte, no entrecruzamento das linguagens da *música e da cena* fui encontrar meu tema de pesquisa na área da educação, mas com o objeto de estudo e de produção de dados da área de artes⁵ com musicais contemporâneos que pudessem permitir o estudo de processos formativos tanto em relação à linguagem quanto a formação política e estética.

Aprofundei as investigações sobre estes tipos de musicais nas práticas da docência. Para isso, ofereci uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG): *Música em cena*, que possibilitaria a observação da prática de alunos dos cursos de teatro e do curso de música. Em seu primeiro semestre de funcionamento, foi trabalhada a realização de cenas sobre algumas canções do texto *Ópera do Malandro* de Chico Buarque, que é uma importante recriação brasileira do texto de Bertolt Brecht: *A ópera de três vinténs (Die Dreigroschenoper, de 1928)*, que, por sua vez, partiu de uma *Singspiel* - um tipo opereta popular - do texto de John Gay: *The Beggar's Opera (1728)*. Brecht, aos poucos, iria se tornando uma importante referência para a pesquisa.

Nos semestres seguintes da mesma disciplina realizei experimentos autorais: “*Outro Você 1*” e “*Outro Você 2*” em que interpretávamos em cenas as músicas autorais dos participantes, incluindo duas minhas: “A Ave” e “V.M.” participando do evento “Ouvindo Coisas”. Muitas questões surgiam como decorrência destes processos formativos que se desenvolvia com participantes que vinham com formações distintas. Por vezes, estes eram apenas iniciantes em música; por vezes, profissionais formados, mas todos de alguma maneira se implicavam na proposta para desenvolver sua própria formação no trabalho em grupo.

⁵ Ou seja, uma *Pesquisa Educacional com Base em Arte (PEBA)* (IRWIN e DIAS, 2014).

Estas *experiências* e *vivências*, repletas de questões formativas como docente também me (auto)formavam em suas práticas, e, por que não, para elas mesmas. Foram um espaço de aprimoramento e elaboração de ideias e técnicas *vivenciadas* ou de temas a serem investigados e refletidos também teoricamente. Desta maneira, começava a encontrar um elo que permitia que essas práticas conduzissem a outras práticas mais consistentes.

No momento em que ingressei como aluno regular no PPGE, na linha de Educação e Artes, o grupo de pesquisa FAPEM montaria sob minha direção cênica: *Os Saltimbancos* de Luiz Enriquez Bacalov e Sérgio Bardotti com a versão de Chico Buarque, em que também interpretava o personagem: *Jumento* (FIGURA 1). A proposta celebraria 10 anos do FAPEM e 20 anos de uma encenação feita com crianças cujos participantes, agora já adultos, cantariam novamente junto a um coro de crianças do Colégio Santa Maria.

Concomitantemente, organizei as mostras *Encontros UFSM de Música em cena* com os propósitos de: apresentar à comunidade acadêmica os resultados criativos dos processos; permitir a troca com o público dos experimentos e, o intercâmbio com o trabalho de outros professores que estivessem desenvolvendo este tipo de prática cênico musical na universidade. Esses eventos entre outros participantes contaram sempre com a participação do Coral CE-Canta, do Laboratório de Estudos Musicais (LEM) que é um projeto de extensão do FAPEM.

E, ainda, no ano de 2015, aceitei o convite para reestrear um trabalho como ator: *Quem Tem Medo de Curupira*, de Zeca Baleiro, sob a direção de Débora Dubois, em comemoração aos 50 anos do Serviço Social da Indústria (SESI), no Teatro da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) que havia produzido a versão original do espetáculo. Durante um semestre viajei todos os fins de semana de Santa Maria-RS para São Paulo-SP, para ensaios e apresentações, sem interromper ou me afastar da docência, da pesquisa e do ensino. Considerei que mesmo nesta circunstância havia a oportunidade do estudo do musical como processo formativo, estava admitindo assim que essa *vivência* comporia meu aprendizado. Além do mais, seria uma oportunidade de realizar um importante trabalho em espaços não acadêmicos, curiosamente o mesmo espetáculo em sua versão anterior havia circulado por 20 dos “Centros Educacionais Unificados” (CEUs) da cidade de São Paulo. Percebia assim, que antes de qualquer coisa,

interessava-me investigar a prática, e não a conceituação sobre ela, que era preciso compreender as oportunidades de *vivenciar* outras dimensões e processos.

Anteriormente ao meu atual exercício da docência, tive muitas e variadas *experiências e vivências* como intérprete e educador em relação à prática *musical* (apenas como músico) e da *música em cena* (como músico e ator). Estas se diferenciavam no modo de cantar (em *solo* ou em corais, em duetos, trios e quartetos), nos estilos (sacro, lírico, popular, especialmente da Música Popular Brasileira (MPB): bossa nova, samba e forró; em ritmos como: xote, baião e outros: bolero, guarânia, balada, toada entre outros); nos espaços (estúdio, teatro de rua, espaços alternativos, arena, ou palco italiano); na condição: *a capela*, acompanhado de instrumentos, plugado ou desplugado, com percussão corporal e na forma de produção: estudantil, amadora, profissional e mista. Por vezes, certas propostas criativas e/ou formativas implicaram no estudo de tocar instrumentos para apresentações e performances, de modo que toquei: alfaia, tambores coreanos, acordeom, sanfona oito baixos (no Rio Grande do Sul chamada de gaita ponto), violão, atabaque, berimbau, caxixi, pandeiro, violino, maracá e flauta doce. Ao imergir nestas práticas foram-me apresentadas características culturais de suas performances cujas dimensões se expandiam e expandiam a possibilidade de entendimento da música em cena. Tais práticas tinham as mais diferentes origens culturais: brasileiras, orientais: japonesas⁶, chinesas⁷ e coreanas⁸; africanas: ioruba, keto e nagô; lusitanas: açoriana⁹ e portuguesa, bem como indígenas de diversas etnias e se relacionavam com manifestações destas culturas das quais me aproximei de sua música através de workshops, de rituais e de folguedos e incorporava seus elementos em minha criação. De modo que possuía assim referências de: umbanda, candomblé, cortejos, procissões, maracatu, capoeira, folia de reis, maculelê, bumba-meu-boi e boi-de-mamão entre outros. Enfim, fosse com grupos de teatro universitário, em espetáculos profissionais ou amadores, mergulhei em *vivências e experiências* específicas, que me ensinavam na prática, e não apenas pela prática. Ou seja, para realizá-las não havia a necessidade de uma

⁶ Mais de uma vez participei das festas japonesas de *Bon Odori*, na região da grande São Paulo.

⁷ Fui aluno de Kung Fu do Instituto Brendan Lai em Campinas, São Paulo, 2001 e 2002.

⁸ Fui aluno da *Hyun Jae Huang de Dança Coreana*, no bairro do Bom Retiro em São Paulo, entre os anos de 2004 e 2005.

⁹ Durante o afastamento para a realização da pesquisa a partir do ano de 2016 participei do *Boi de Mamão de Santo Antônio de Lisboa* que se apresentou, entre outras, na passagem da *Tocha Olímpica* por Florianópolis em 2016.

elaboração conceitual, mas antes, uma apropriação artística das referências culturais, daquilo que praticara e que estava assimilado em mim de alguma forma pessoal.

As *vivências e experiências* com essas práticas interferiam nos resultados finais de meus trabalhos subseqüentes e me levavam à propostas de “*como*” provocar resultados semelhantes em obras e práticas formativas. Portanto, destaco que, nos processos criativos essas referências experimentadas/experienciadas de alguma forma me (auto)formaram não apenas por aquilo que consegui compreender racionalmente pela *experiência* por seu aspecto conceitual¹⁰.

Compreendi então que isso resultava especialmente da *vivência* que estabelecia suas *marcas* em minha *presença* (GUMBRECHT, 2010; FERRACINI, 2017) e que poderia ser percebida por outros nos trabalhos que realizasse. Do mesmo modo, percebia certos *estados de presença* nos alunos e atores com quem trabalhei. Esse conhecimento da prática marcava as minhas propostas criativas. Estava chegado o momento de aprofundar este assunto: a *presença*, que foi a escolha que permeou a tese. Ou seja, a *presença*, que constituía um aspecto de meu saber em relação à *música em cena*, compunha minha *Experiência*, e possibilitava meu exercício como artista e como docente. Essa *Experiência* me formara e possibilitara elementos para produzir um tipo de formação para outros intérpretes de musicais, alimentando estratégias para a criação de espetáculos, aulas, performances, improvisações, jogos ou, o que fosse necessário de acordo com a circunstância.

A *Experiência* por isso grafada com E maiúsculo, considera simultaneamente a formação pelos processos *vivenciais e experienciais*, que resultam nas formas que se apresentam (desde os ensaios até as apresentações), na reflexão estética que é

¹⁰ Seguem quatro exemplos pontuais: O primeiro, em relação à musicalidade nordestina, pesquisa e estudo a partir da literatura de cordel, com audição de cantadores e músicos regionais que permitiram a elaboração das músicas de *Pavão Misterioso*. Este com as diferentes montagens do grupo Viracena em versões adaptadas a cada contexto de produção permitiu-me apresentar tocando acordeom e cantando nos ritmos: baião, xaxado e xote; o segundo: levou a aprender toques de atabaque para os Orixás (Exu, Ogum, Oxóssi, Iemanjá, Oxalá) percutindo com a baqueta: *aguidavi* para uma encenação com alunos de um curso livre de teatro no Diretório Central dos Estudantes (DCE) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no espetáculo: “Um candomblé”¹⁰, em São Paulo, aprendidos com um *Alabê*¹⁰ de Candomblé; o terceiro: utilizar como procedimento pedagógico a audição de um grupo de “Caixeiras do divino do Maranhão”, que se apresentavam na cidade de Santa Maria em 2013 no Sonora Brasil do SESC, para realizar o trabalho com os participantes como puxadores no cortejo do “Cometa Mambembe”, abrindo as vozes em harmonia; a última: interpretar dançando e cantando, com uma corporeidade específica, músicas que seriam também gravadas em estúdio¹⁰ no musical “Quem tem medo de Curupira?” de Zeca Baleiro, tocando acordeom e cantando solo a canção: “Fogo pagô” do Boitatá.

produzida e no modo produzir o processo das criações. Estas práticas ao serem mobilizadas para o processo formativo produziam essa *Experiência* que abrangia as *vivências* não conceituais, ou seja, não se ignora o aspecto que é manifestado pela *presença* incorporada na forma que se apresenta na condução co-participativa, do processo formativo. Também, não é possível ignorar a potência da *experiência conceitual* que se dá na elaboração de um planejamento para conduzir o processo formativo.

A tese tratou de:

- Compreender a *presença na (auto)formação para o musical*.

Deste modo, foi necessário produzir estratégias e métodos nas práticas propostas no intuito de observar e registrar os *estados de presença* e suas *marcas* deixadas na (auto)formação dos participantes, em que eu mesmo me incluí profundamente implicado.

Muitas perguntas decorreram enquanto era conduzida a (auto)formação nas práticas, que elaboravam a *Experiência* agora não mais pela *vivência*, mas que permitiram sua elaboração também conceitual ao revisitá-las para responder as seguintes questões: *Como formar e formar-se para os musicais?; Como se dá o aprendizado pela prática?; O que é acrescentado pela prática na formação do artista por estes experimentos com musicais? Como apresentar o conhecimento da prática se não pela obra?*

A partir dessas questões iniciais estabeleceram-se os objetivos específicos:

- Produzir um processo de (auto)formação através de experimentos com musicais;
- Entender como as presenças das participantes, suas *marcas* e *estados de presença* que se incorporaram na prática musical;
- Refletir a partir das *marcas* e dos *estados de presença* os efeitos sobre a apropriação dos conhecimentos adquiridos com a prática musical;
- Apresentar uma obra/espetáculo de caráter formativo resultante do próprio processo (auto)formativo desenvolvido.

Nesta pesquisa, a forma é vista como resultado da *presença* em cena, em que os intérpretes da música em cena a compõem em processo. No processo de construção das interpretações foram realizadas práticas de um processo (auto)formativo em que fui: *formado, formador e formalizador* – influenciado e

inspirado pela teoria proposta pela *Pesquisa-formação* (JOSSO, 2010 pp.100-144), compus uma proposta original de: *Pesquisa – (auto)formativa* que utilizou-se do método A/R/Tográfico¹¹ (IRWIN e DIAS, 2013). A influência da teoria da *Pesquisa-formação* permitiu que se concebesse um processo (auto)formativo com a prática dos musicais, e que, por pertencerem também às artes, a inseria no âmbito de uma *Pesquisa Educacional Baseada em Arte* (PEBA), a ser realizada através da A/R/Tografia (IRWIN e DIAS, 2013), que como metodologia considera o aspecto híbrido do Artista (Artist), Resquisador (Researcher) e Professor (Teacher) com atenção a singularidade da forma escrita de seus processos (grafia) e na produção da obra.

A escolha do dispositivo de pesquisa considerou a *Experiência* pessoal referida, constituída pelas experiências de vida e formação, que desta forma dialogou com a *referência*¹² muitos trabalhos assistidos de espetáculos teatrais contemporâneos¹³ (LEHMANN, 2009 p.237), admirados por suas estratégias de produção colaborativa e por sua relação diferenciada com o público, ao que se reconhecia a influência das *Peças didáticas* (*Die Lehrstücke*), desenvolvida pelo dramaturgo alemão Bertolt Brecht a partir de 1927.

A referência das *Peças didáticas* como dispositivo já havia sido tomada no processo de *Os Saltimbancos*, quando foi encontrada a tradução que nomeava este conjunto de obras como “*Cantatas didáticas*” (BRECHT, 1967). A “descoberta” desta característica musical para o conjunto completo das *Die Lehrstücke* levou ao desejo de aprofundar a compreensão de seu recurso como processo formativo com a música, e também para a música em cena restituindo a música para as *Peças didáticas* dentro de um processo formativo e de criação.

Para a elaboração do processo de criação e sua estruturação de sua relação com o processo de aprendizagem iniciou-se o aprofundamento sobre o dispositivo. Concebia-se originalmente que com as *Peças didáticas* haveria a possibilidade de

¹¹ Em toda a tese serão utilizadas diversas modulações, conjugações e inflexões verbais para transpor para o português os usos deste termo. Por exemplos: artografei, artografando etc.

¹² Marie Christine Josso ressalta a importância das *Recordações-referência* que “*podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial*” (JOSSO, 2010 a p.41).

¹³ É importante reconhecer que suas questões foram inspiradas não apenas pelas *Peças didáticas*, mas também na vivência proporcionada como público de espetáculos, por exemplo, das companhias paulistanas: Cia Estável, Cia Livre, Uzyna Uzona, Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, Cia do Tijolo e Cia São Jorge de Variedades nas quais existe muitas vezes uma proposta ruptura da passividade do espectador em relação à obra. O público se torna participante bastante ativo dos processos em vários espetáculos assistidos desde 2002.

envolver o público como participante do espetáculo musical, o que na prática original havia sido construída por participantes atadores¹⁴ e não de um público externo ao experimento. Nesta tese, a teoria e a prática com seu Modelo de ação (*Handlungsmuster*) serviu como referência para construção de uma prática restabelecendo o papel musical à obra de Brecht, considerando questões da encenação original, mas sem utilizar a música original composta na Alemanha das décadas de 20 e 30.

A produção de dados e o processo reflexivo se orientaram por um processo com inspiração nas propostas da *Pesquisa-formação* (JOSSO, 2010 a) em que para os participantes, nos encontros de criação, a narrativa das experiências permitiu algumas “tomadas de consciência” do processo e do conhecimento experienciado. Ainda, em relação à proposta, concebia-se uma relação diferenciada com o público que o tornaria participante de um processo de aprendizado (KOUDELA, 2001), tanto na função de atadores - que em nosso caso foram as atrizes que participaram do processo como um todo - quanto, em uma concepção diferenciada a partir da teoria e prática brechtiana, que conseguisse integrar o público nas partes de um espetáculo original a ser concebido com o resultado da Experiência adquirida com a pesquisa, resultando em um *Musical de (auto)formação*.

Ou seja, a partir daí foram imaginadas outras estratégias que, hipoteticamente, permitiriam compreender a construção do discurso cênico-musical através dos *Gestus* e *estranhamentos*, propostos pela teoria e prática brechtiana, no qual, o participante subtrairia uma (auto)compreensão (*Selbstverstandigung*)¹⁵ (STEINWEG, 1976). Imaginou-se também que, nesta participação na criação musical possibilitada pela *Peça didática*, seria possível também observar o resultado da *vivência*, para além da elaboração de *experiência conceitual* que é uma consequência desejada para um processo dialético.

Ainda que o processo dialético brechtiano se direcionasse a produzir uma consciência racional, observaríamos neste processo àquilo que não estava

¹⁴ Atores e artistas profissionais associados a corais amadores de trabalhadores e estudantes, estes assim participavam de um processo formativo que não tinha fins de espetáculo. Neste processo, trato esta proposta como a possibilidade de mobilizar o público com um Musical de formação. Quanto a *Diz que sim*, desenvolvido durante a pesquisa, este foi concebido como espetáculo e não se propôs o envolvimento de um outro tipo de participante para a construção da encenação. Seu processo foi formativo para a *Experiência* das próprias atadoras.

¹⁵ A tradução deste termo foi feita pelo professor doutor Stephan Baumgärthel da Universidade Estadual de Santa Catarina em artigo que fomos co-autores, e que será publicado no volume 13, número 2 da revista OUVIROUVER, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ainda neste ano.

necessariamente elaborado pela razão, aquilo que o participante incorporaria no seu experimento, na interação com a obra, com o contexto de produção e com os outros participantes, revelando assim na sua *presença* e por sua *presença* um processo de “incorporação” do material vivencial. Ou seja, a pesquisa concebeu *a priori* que o participante “aprende” porque está ativo – presentemente - na proposta, e em como sua participação compõe a obra. Nesta concepção, a formação se estabeleceria também como resultante do experimento, e deste modo interessava-se pelo aspecto em que o participante “*toma consciência*”¹⁶ e se apropria da sua prática com o fim de realizar a obra que deseja com aquilo que foi vivenciado na presença.

Assim se realizou o Experimento 1: *Experiência de (auto)formação para a música em cena do espetáculo Diz que sim* no intuito de observar o papel da *presença* na (auto)formação das participantes, em que eu próprio era também co-participante desta (auto)formação. Originalmente a peça chamada *Der Jasager* tivera música de Kurt Weill. Na medida em que a Experiência e seu conhecimento era apropriado pelo processo (auto)formativo estabelecido como formador e que, a partir da primeira experiência, se compunha da proposta de composição uma dramaturgia original e musical com base no texto *The Pied Piper of Hamelin* (O Flautista encantador de Hamelin)¹⁷ (1841) de Robert Browning para a realização do Experimento 2: *Musical de (auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista*.

Tal processo exigiu *tomadas de consciência*, colocados também na prática através da *presentificação* do conhecimento adquirido no processo anterior, e contou com os subsídios também (auto)formativos da *Experiência* constituída pelas atrizes. Partiu-se da tradução integral e direta do texto em inglês. Duas versões mais importantes, dentre outras tentativas de escrita do Musical de formação, foram criadas no processo: a primeira, como *O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin* e que após seu experimento perde a palavra Hamelin abrindo-se a ação do flautista para qualquer cidade tornando-se: *O Descon(s/c)ertante Flautista*. Se enfatiza graficamente com a palavra *Descon(s/c)ertante* o duplo sentido de tirar do conserto (da correção) e também do concerto (musical), revelando assim formas de

¹⁶ A expressão *tomada de consciência* é concebida aqui, não apenas considerada pelo viés marxista, apesar da proximidade com o dispositivo brechtiano, mas sim a partir da proposta de Marie Christine Josso que diz respeito a uma consciência ampla de aspectos. De uma consciência que envolve a totalidade do sujeito, não fragmentando seus aspectos biopsicossociais.

¹⁷ Proposta de tradução do autor da tese.

desconstruir estruturas para além do que apenas a palavra *desconcertante* poderia oferecer¹⁸.

Como decorrente daquilo que Rita Irwin chama de *Pesquisa Viva* em que: “*A/r/tógrafos são capazes de criar artefatos e textos que representam a compreensão adquirida a partir de suas perguntas iniciais, no entanto, eles também prestam a devida atenção para a evolução dos problemas durante a investigação*” (DIAS e IRWIN, 2013 p.29), muitas perguntas surgiram, decorreram e se apresentaram no processo enquanto se construía no percurso investigativo. O caminho da pesquisa, a partir da questão da tese se estabelecia: *Qual o papel da presença na (auto)formação para a música em cena?*

Implementar o processo foi conseqüência da escolha de colaborar com o processo sobre a peça *Diz que sim* dirigido e coordenado pelo Professor Doutor Vicente Concílio¹⁹, pesquisador das *Peças didáticas* de Bertolt Brecht, que me acolheu no Centro de Artes (CEART) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) em Florianópolis, Santa Catarina (SC). Deste modo, pude desenvolver a pesquisa junto ao *Coletivo Baal*, que estava naquele momento inicial do processo com a obra que se desenvolveria com nossa parceria. O grupo de trabalho era, então, composto pelo professor e, originalmente, por sete atrizes que já desenvolviam encontros com o propósito de montagem da peça *Diz que Sim*: Juliana Riechel, Luana Leite, Gabriela Drehmer, Thaís Carli, Beatriz Cripaldi, Júlia Soares Weiss e Vanessa Civiero²⁰.

A concepção estava apoiada no *Modelo de ação (Handlungsmuster)* (CONCÍLIO, 2016) proposto por Brecht para as *Peças didáticas*, em que o texto foi submetido ao jogo criativo das intérpretes para elaboração de sua forma. A proposta de trabalho se desenvolveu no intuito de atender as necessidades formativas do grupo em relação à *música em cena*, considerando que a obra originalmente havia sido uma Ópera escolar (*Schulloper*). A sistematização destes experimentos formativos considerando as Experiências possibilitou aos envolvidos na pesquisa o direcionamento para a *música em cena*, servindo-se da *presença* que se instituía com a apropriação de algumas técnicas e procedimentos para a *(auto)formação*.

¹⁸ Considerou-se que apenas *desconcertante* já traria esse significado, mas não o explicitaria.

¹⁹ Autor da tese publicada: *BadenBaden – Modelo de ação e encenação com a Peça didática de Bertolt Brecht* (2016)

²⁰ A atriz, por compromissos profissionais, se afastou do grupo da pesquisa no início do segundo semestre de 2016.

Compreendi no processo que, para além de toda a teoria, a *presença* é fundamental para o artista se formar com o musical e que está presente durante todo seu processo para elaborar, construir e realizar a obra de arte. A tese afirma que na (auto)formação para a *música em cena* o aprendizado pela *Experiência* incorpora não apenas a *experiência* conceitual mas a *vivência* que está na prática do participante que, por sua vez, é manifestada na *presença* que é percebida na obra. Isto também apresenta a *singularidade da epistemologia das artes* que dependem de sua prática.

Uma das propostas para *apresentar a presença* vem da apropriação da noção benjaminiana de *Darstellung* (VASCONCELOS, 2013) que se revela para o texto da tese na forma de um diálogo entre *Renato* (o pesquisador) e o *Flautista* (o artista). Trata-se de uma proposta A/r/tográfica (IRWIN e DIAS, 2013) que compõe-se com a dramaturgia final e que discute com o referencial teórico específico e trás outros elementos culturais apropriados para a composição das ideias – como dois lados de um mesmo objeto, por isso a solução gráfica de imprimi-los em frente e verso sob a mesma numeração.

Ou seja, o diálogo e a obra *O Descon(s/c)ertante Flautista* não são anexos a tese, mas compõem a pesquisa e são também seu resultado formal. Da mesma maneira que os diálogos que são inseridos no corpo da tese não são rupturas com a estrutura, mas escolhas de *apresentação* que procuram incorporar em sua forma o resultado de todo o processo reflexivo e conceitual, mas, sobretudo, da própria prática que desta forma é *presentificada*.

Neste contexto, pode-se compreender o valor inerente ao fazer, *uma atitude que exige presença*, como parte de um processo formativo e com essa intenção, que pode, por seu caráter produzir a reflexão sobre o que foi feito pelo(s) participante(s).

No capítulo 1: ***Caminho das práticas com musicais*** a problematização da (auto)formação para os musicais é desenvolvida considerando a necessidade da prática para a produção da *Experiência*, mas que no caso da prática criativa do musical, o aspecto *não conceitual* da *presença* se faz fundamental para a (auto)formação. Considera-se fundamentalmente a teoria de Hans Ulrich Gumbrecht exposta em seu livro: *“A produção da Presença”* (2010) fornece referências teóricas e reflexões para discutir a impossibilidade ontológica de traduzir àquilo que é experimentado na *presença*. Abrindo assim a possibilidade de conceber outras epistemologias para aquisição do conhecimento.

A contribuição da metodologia da pesquisa-formação (JOSSO, 2010, 2010a) é refletida no capítulo 2: **Artografando a Experiência** em que partindo das concepções de formação (FERRY, 2004) e (auto)formação (NÓVOA e FINGER, 2010; JOSSO, 2010, 2010a) orientou-se o processo com as participantes colaboradoras da pesquisa. Apresenta-se também a identidade da pesquisa como uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) especialmente com a proposta de A/R/Tografia em que temos a híbrida de artista (Artist), pesquisador (Researcher) e professor (Teacher) que produz uma escrita sobre os experimentos que realiza (IRWIN e DIAS, 2013).

O capítulo 3: **Noções teóricas preliminares: De onde parto, ou onde me sinto contemplado**, se serve da teoria de maneira mais tradicional, que é apresentado na forma de diálogo no capítulo 4: **Marcas da presença para um musical de formação: metodologia e dispositivo**. Ambos os capítulos se complementam e se sobrepõem, desconcertando a ordem tradicional numérica, o capítulo 3 atravessa o capítulo 4. Fundamentalmente, no capítulo 3 se apresenta as referências teóricas de John Dewey (DEWEY, 1976 e 2010; TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010) que serve como ponto de partida das noções sobre o aprendizado pela experiência. Gradativamente a experiência se aproxima das questões críticas trazidas na obra de Walter Benjamin (BENJAMIN, 1984, 1987, 1987 a; LIMA e BATISTA, 2010) e que, assim como Gumbrecht, distingue *experiência (Erfahrung)* e de *vivência (Erlebnis)*. Aproxima-se esta teoria de sua relação com a função pedagógica do dispositivo brechtiano das Peças didáticas (BRECHT, 1967, 1985; BENJAMIN, 1987, 1987a; LEHMANN, 2009; ROSENFELD, 2012) considerando seus aspectos de aprendizagem (KOUDELA, 1991; CONCÍLIO, 2013, 2014, 2016; STEINWEG, 1976; TEIXEIRA NOGUEIRA, 2013, 2014) e musicais (CALICO, 2008; TEIXEIRA JÚNIOR, 2014). Desta forma, concebe-se a tese de uma Experiência impregnada de *presença* que é resultado da proposta das *Peças didáticas* como uma prática pedagógica que potencializa seu caráter musical. Já as **Marcas da presença para um musical de formação: metodologia e dispositivo** são apresentadas no capítulo 4 através de práticas que permitiram a construção de resultados que interferiam na obra e no estado de presença das participantes. Os registros dos dados que foram produzidos surgem de diferentes maneiras e fontes se compondo como uma bricolagem em que surge uma estratégia formal: os diálogos entre o Flautista e o pesquisador Renato que atravessam a tese

e compõem a sua materialidade, *alegoria* e apresentação (*Darstellung*), no sentido benjaminiano (VASCONCELOS, 2014; BENJAMIN, 1984). Desta forma, comenta-se os procedimentos e reflexões da tese produzindo uma *presença* “artográfica” no próprio texto. O diálogo é inserido em uma grande folha dobrada que acolhe em seu verso o referencial teórico num formato acadêmico do capítulo 3. Esses dois capítulos: **3 e 4** ao mesmo tempo em que se sobrepõem podem ser considerados independentes. São tratamentos diferentes sobre um mesmo conteúdo, mas a forma de um e de outro refletem aspectos diferentes da mesma questão conceitual, ainda que se sirva das mesmas, e múltiplas, referências teóricas e culturais. Por isso, o conteúdo do capítulo 3 e do capítulo 4, descon(s/c)ertantemente, se mesclam alternando os subcapítulos no verso de uma página ampliada (no caso A3) que dobrada resulta na página do formato da folha padrão (no caso A4). Ambos os conteúdos têm a ordem e a leitura independente e se apresentam inicialmente sequencialmente, de acordo com o gosto do leitor para imergir na conceituação que sustenta a tese. Além disso, para além do trecho em que se mesclam os capítulos, o capítulo 3 prossegue e fornece outros elementos referenciais.

No capítulo 5: **Apresentação da experiência adquirida na presença com Diz que sim e que se impregnou na criação de o Descon(s/c)ertante Flautista**, reflito sobre a apropriação do aprendizado obtido pela prática utilizando novamente do diálogo entre o artista e o pesquisador. No capítulo 6: **A Experiência adquirida na presença com Diz que sim e que se impregnou na criação de o Descon(s/c)ertante Flautista** se apresenta a *Experiência* adquirida no processo.

A partir de uma quebra no capítulo 7, surge o libreto: **A(s) materialidade da(s) Experiência(s)**. Composto da versão final do texto *O Descon(s/c)ertante Flautista* resultado das marcas produzidas pelas atrizes sobre o *modelo de ação* (texto original) apresentado e lido, e, pelas decorrências da pesquisa e reelaboração da própria escrita de um Musical de (auto)formação por um formador.

As suas **Conclusões** são apresentadas no capítulo 8.

1 CAMINHOS DAS PRÁTICAS COM MUSICAIS

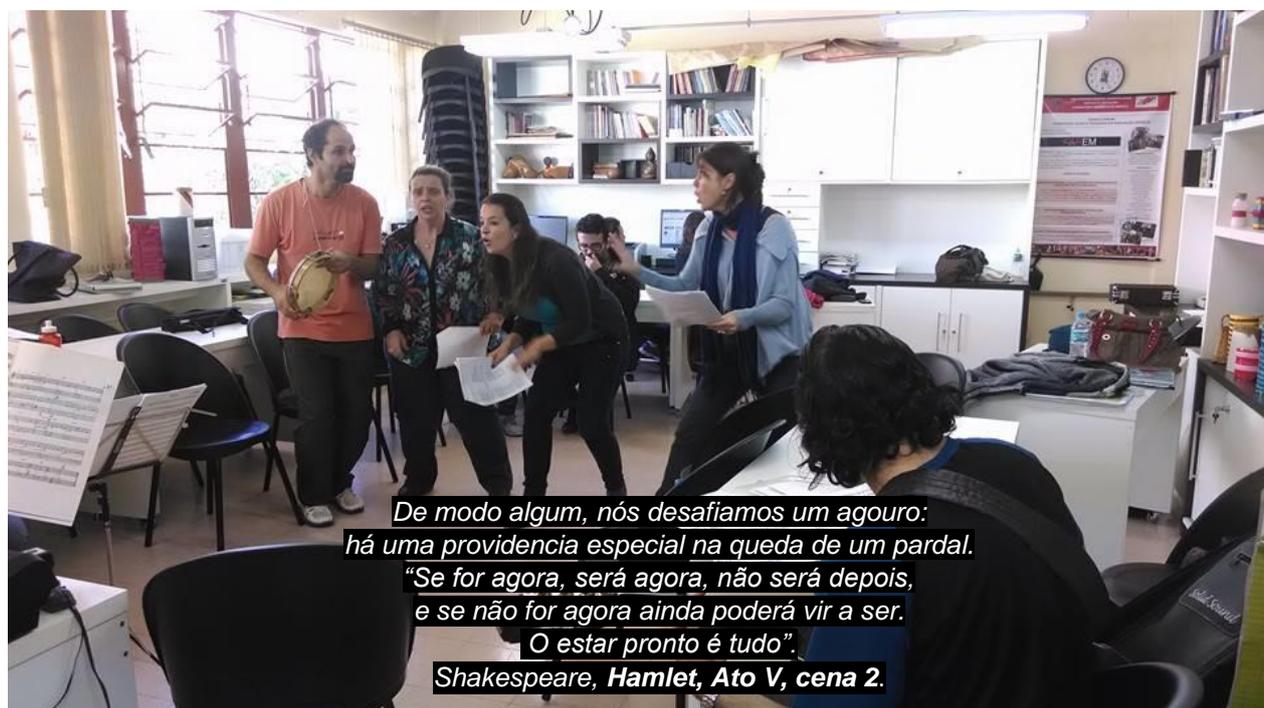


Figura 3. Experimento de “leitura”²¹ de *Os Saltimbancos*²².

Colocar-se em cena para fazer um musical - pode parecer em alguns casos, mas - não é uma tarefa simples. Uma montagem deste tipo envolve o conhecimento das linguagens do teatro e da música que envolve a complexidade da relação de comunicação entre seus participantes: artistas e público. Ambas possuem noções e convenções que podem ser intuitivas, de senso comum, ou mesmo pertencer a referências culturais disseminados, e, em casos que não envolvem grandes técnicas, seria fácil produzir alguma *vivência* por amadores ou estudantes. *Mas esse conhecimento empírico bastaria para o sujeito expressar-se artisticamente? Que tipo de aprendizagem se obtém com a prática?*

A resposta a estas questões depende da intenção, do processo desenvolvido por seus participantes e de considerar suas referências, pois expressar-se com *música em cena* não é necessariamente uma habilidade que qualquer um tenha domínio, mesmo porque são muitas as formas de isso ser feito. Talvez sequer o

²¹ Este tipo de leitura foi utilizado durante todos os processos e experimentos da pesquisa e propunham aos intérpretes presentificar o texto que tinham desde a primeira leitura; uma espécie de *leitura performativa* que diferentemente da leitura dramática propõe a ação física imediatamente à leitura.

²² Segundo semestre de 2014, no Laboratório de Educação Musical (LEM) no CE da UFSM. Na foto: Eu (segurando um pandeiro), esquerda para direita: Juliane Riboli, Mariele Flores e Cândice Lorenzoni. De costas ao violão Diogo Braggio. Ao fundo: Pedro Ceccim de Moraes.

participante deste tipo de experiência tenha referências para realizar, com precisão e compreensão, as possibilidades dos recursos de certos tipos de obras musicais. Apenas considerando o aspecto musical, muitas obras possuem características técnicas complexas: polirritmias ou polifonias complexas que pertencem a diferentes universos culturais. A cena por sua vez também possui suas complexidades estéticas e exige formas diferentes de atuação através de mudanças nos gestos, coreografias e formas de representar. E para esses aspectos também se devem considerar as condições de produção, o espaço, o cenário, a iluminação, os objetos de cena entre outras coisas que interferem no resultado da criação. Para cada caso desenvolve-se um tipo de processo que por sua natureza é formativo e que leva em conta as referências e a implicação do participante na obra cênico-musical.

O problema de pesquisa se encontra diante da complexidade das experiências formativas que ocorrem diante da riqueza e diversidade de possibilidades que a prática da *música em cena* permite desenvolver, seja em abordagens escolares e/ou profissionais. Compreende-se que a estruturação um espetáculo musical coloca o intérprete diante de um aprendizado que irá compor sua obra. Ou seja, na interpretação de um espetáculo musical, que o participante ajuda a construir, este é resultado de um conhecimento produzido na sua prática que configura, dá forma, à sua *performance* final.

Durante este tipo de processo criativo se manifestam aspectos da subjetividade dos participantes e sua implicação com referenciais técnicos, teóricos e sensíveis utilizados. Portanto, observa-se que é um percurso (auto)formativo em que são confrontadas as experiências pessoais e a relação com os elementos da encenação que envolvem a criação e a instrumentalização para a sua realização, por exemplos, na produção: dramaturgia, composição musical, espaço, público e objetos de cena; e no processo: ensaios, laboratórios e oficinas.

De uma forma ou de outra, quem se coloca numa empreitada formativa com musical carrega muito de si; e, aprende muitas coisas pela(s) *Experiência(s)* – se forma e se deforma de múltiplas maneiras, e pode ir mais além de sua própria *consciência* do fazer; e, do que pode produzir de sentidos e significados para seu aprendizado. O sujeito diante de todos esses aspectos carrega as situações de seu contexto e de seu dia a dia: estado físico, mental, social, emocional, econômico, suas memórias, suas *reminiscências*...

Por outro lado, *o participante adquiriria a formação para expressar-se em um musical sem praticá-lo?* Parece óbvio que a prática produz um conhecimento sem a qual não se forma um intérprete capaz de produzir obras de arte, que, por sua vez, são constituídas por sua própria prática. Isto leva a pesquisa a contribuir sobre um aspecto importante relativo à epistemologia das áreas de Artes: a dificuldade de sistematizar conhecimentos que não está só nas formas acadêmicas que privilegiam a escrita, mas também na expressividade dos participantes e em outros suportes midiáticos: telas, palcos, objetos, etcetera que configurarão a obra. Essa questão deslocaria a prática artística para uma interpretação hermenêutica, para o quê o filósofo alemão Walter Benjamin propôs algumas teorias. Segundo os autores Luis Antônio Batista e João Gabriel Lima:

Benjamin acredita que Baudelaire emancipou as vivências dando-lhes autonomia para serem utilizadas como matéria de poesia. Nos poetas tradicionais e narradores, a experiência lhes é transmitida por um processo inconsciente, que gera um conhecimento ao qual ele não consegue se dar conta senão no instante da transmissão. No caso de Baudelaire, andarilho da cidade, a consciência do que acontece é fundamental para que isto se configure como vivência, para que isso, enfim, não seja um trauma – e como todo trauma, uma experiência. (BATISTA e LIMA, 2013, p.479)

Evidentemente, a assimilação intelectual da obra de arte resultante, ou de seu processo, produz uma apropriação consciente da *experiência*, o que é um dado enriquecedor ao processo formativo e que eventualmente é registrado em protocolos escritos por seus participantes, ou verbalizado em conversas após a cena, treino ou ensaio. Por vezes, essas conversas são estimuladas por diretores e formadores da área; outras vezes, por diferentes motivos, isso não é possível ou conveniente. De fato, refletir sobre a experiência estética qualifica a compreensão do sujeito para seu fazer. Ao realizar obras de arte tem-se a possibilidade de teorizar sobre elas de maneira elaborada, considerando aspectos de sua prática de modo a produzir reflexões e, com isso, documentar aspectos bem sucedidos que ajudariam na sua própria formação, na de outros, e ainda, na constituição de outras obras de arte. Mas, do ponto de vista da própria obra e do artista que a está realizando, esse tipo de experiência conceitual não é obrigatório e, sua consideração não o fará necessariamente um artista ou sua obra melhor.

A *vivência* por outro lado, mesmo sem a compreensão intelectual, coloca o participante em uma condição de *presença* (GUMBRECHT, 2010; FERRACINI, 2017) que afeta a qualidade de sua expressão. Para o artista de um musical isso é

fundamental, pois, é na *presença* que se estabelece a sua obra. Ao considerar a teoria de Hans Ulrich Gumbrecht (2010) concorda-se com a problematização de uma abordagem interpretativa hermenêutica, especialmente a possível “*universalização da interpretação*” para a produção do conhecimento da área de artes. Neste caso considerando o que se dá pela prática, que envolve o aspecto não conceitual da experiência *Erlebnis*, traduzido como *vivência*. O conceito de Gumbrecht sobre a *presença* nos permite abordá-la como um aspecto/qualidade que provoca um estado diferenciado do intérprete do musical que vai à cena e coloca a si mesmo na realização direta da obra. Em sua *presença* pode ser observado por outra pessoa (público, diretor, outro artista...) o processo de constituição da obra que toma daí uma compreensão particular do que também, desta forma, *vivenciou*.

A importância da *presença* é considerada em um processo formativo que não deixa de dialogar com o aprendizado pela *experiência conceitual (Erfahrung)* dos participantes em relação à criação artística. Evidentemente a apropriação consciente da *experiência* - agora com e minúsculo para distinguir da noção de *Experiência* que é apresentada anteriormente - se refere àquilo que se torna conceitual também a partir do vivido. Essa *experiência* é produzida pela assimilação intelectual da prática, é um aspecto que qualifica o sujeito para realizá-la de maneira elaborada – e isso deve ser reiterado. Mas, o ato de *vivenciar* as práticas criativas é também um modo de assimilá-la, de incorporar um saber da sua prática que produz uma forma, o que para um artista é o fundamento de sua obra. Essa prática implica outro tipo de consciência, que se revela na forma apresentada e não na verbalização sobre o que foi praticado. No campo da arte a função construir um sentido em seu conhecimento tem sua utilidade até certo ponto no aprendizado da linguagem, da técnica, da elaboração estética, mas após esse ponto a arte reproduziria e não romperia com seus limites – a *arte* precisa da *vivência* para incorporar a sensibilidade e expressá-la. E isso depende do sujeito em relação à sua própria *Experiência que contém a vivência* e não necessariamente depende do conceito resultante de uma *experiência*.

As *Experiências* produzidas na pesquisa apresentavam este algo intangível que nomeamos *presença* e que evidencia sua importância no processo com a criação artística. Existe quem a negue em outros campos epistemológicos, mas é um aspecto que é reiterado na prática teatral: “*nosso pensar está no suor de uma sala de trabalho, da sala de ensaio, nesse campo epistêmico da experiência prática,*

do corpo em ação física, na relação com outro em busca da construção poética de encontro” (FERRACINI, 2017 p.112). Portanto, a *Experiência* referida nesta tese é aquela que contém a *presença* como um elemento fundamental a ser observado.

A *presença* aqui é compreendida como algo que “*está à nossa frente, ao alcance e tangível para nossos corpos*” (GUMBRECHT, 2010 p.38), algo que é inerente ao trabalho do ator, que está *ao vivo* ligado ao seu público que também se faz presente em uma relação de *copresença*²³ (NUNES & BAUMGÄRTEL, 2015), como interlocutor em cena ou não. Ou talvez, ainda que só, em seu treino e ensaio, na relação do artista que está praticando com a obra, pode surgir também uma relação de *copresença* com a obra que será interpretada ou que se constituirá através da idéia. Este material presentificado constituirá a *presença* de seu personagem, e em nosso caso com a música que irá realizar em cena e que estabelecerá um *estado de presença* em seu treinamento. Segundo Gilberto Icle (2011):

A acepção corrente de presença no discurso teatral brasileiro faz alusão a uma qualidade da atuação. Evidentemente, nessa mesma formação discursiva a palavra *presença* possui sentidos correlatos, complementares e que, por diferentes meios, fazem conexão com a ideia de presença do ator. Podemos pensar a presença como estar em presença de alguém no sentido espacial do termo ou na sua dimensão temporal, quando está no presente.

A presença, ainda, pode fazer alusão a algo invisível ou desaparecido que se torna presente. Assim, objetos lugares, seres podem ter uma presença e presença de algo invisível.

Quando empregamos a palavra para designar qualidade da atuação, de alguma forma a empregamos com todos esses sentidos e mais alguns. Ela se confunde com a própria atuação, pois as práticas performativas não são outra coisa senão, as artes da presença. É preciso estar em presença do público para fazer acontecer o que chamamos de teatro, dança, espetáculo, performance. (...) O ator deve ser presente para ser ator, rezam as práticas discursivas do nosso tempo. Como ator presente ele se configura ator, se dá a ver de forma qualificada e comprova a natureza de sua arte. (ICLE, 2011, p. 15)

O estar em cena para o ator apresenta-se também como resultado da *Experiência* que foi incorporada no processo de criação, numa *presença* que se estabeleceu e construiu para constituir a própria obra – e a ela não se pode quantificar. Jean Pierre Rynngaert, pesquisador e formador francês de Jogo e teatro,

²³ “Percebemos que, nesse processo de expressão corporal imanente, há uma *copresença* estabelecida entre o representacional e o performativo, entre a referência a uma ausência ficcional e a afirmação de uma *presença energética*, entre os processos de significação e processos de *performatividade*” (NUNES & BAUMGÄRTEL, 2015, p.642).

a firma que é a presença é uma das condições a *favor do jogo*, ao descrevê-la ele brinca com as palavras e diz:

A presença é uma qualidade misteriosa e quase indefinível, sobre a qual os jurados de admissão nas escolas de atores talvez cheguem a um acordo, apesar de ficarem embaraçados para definir os critérios que permitem reconhecê-la. Ela não existe sempre pelas características físicas do indivíduo, mas sim em uma energia vibrante, da qual podemos sentir os efeitos mesmo antes de o ator agir ou tomar a palavra no vigor de estar no lugar. A presença não se confunde com uma vontade de se mostrar ostensiva. Não se pode esperar que todos os jogadores tenham essa qualidade excepcional cujas manifestações últimas provavelmente só sejam reservadas a alguns grandes atores, quase predestinados, segundo alguns. (RYNGAERT, 2009, p.55)

Nesse sentido, a *presença* indica então este *estado*, uma qualidade, uma atitude do ator em seu próprio fazer, em relação ao imediato do tempo e do espaço - que é experienciada neste lugar e neste tempo - e que permite ao ator ganhar conhecimentos em sua *Experiência* deste *estado* com as qualidades que apresenta. Mesmo que sejam inenarráveis, por sua vez, essa *Experiência* se incorpora à presença do ator e o permite se *colocar* em cena de uma maneira mais qualificada. Ainda que composta por uma experiência *não conceitual*, vivencial ou até mesmo inconsciente esta *presentificação* é o ato de estar *presente* - e, também de tornar-se - com estes subsídios e referências *presentificadas*.

Gilberto Icle (2011, p.12), considerando o processo formativo do artista apresenta o caráter híbrido de artista, pesquisador e professor, que dialogará com a metodologia desta tese: a *a/r/tografia* (IRWIN e DIAS, 2013). É neste sentido que se elabora a (auto)formação desses profissionais considerando a sua *presença*, relacionada com sua pesquisa acadêmica ou não, mas que se vincula com seu fazer, com sua prática artística. Dessa forma, o estudo de uma prática torna seu objeto de investigação *autorreferente*, pois está ligado diretamente ao autor, pesquisador, artista que a desenvolve. Esta pesquisa assume quase que inevitavelmente um aspecto de subjetividade ao afirmar-se *autoformativa*, mas que, por outro lado, tenta estabelecer também uma relação de *copresença* com os outros participantes que assumiram o papel de formandos pelo processo. Ou seja, na consideração da alteridade com quem dialoga o processo que por isso é (auto)formativo, pois quem forma também é formado, mas que é formativo pois media a experiência de outros em sua própria formação.

Num processo como este, pode-se fragmentar e analisar as partes dos processos de formação, procurar o que Brecht chamará de um *estranhamento* ou

distanciamento (*Verfremdung*) em relação a algum elemento sógnico do espetáculo ou do processo, mas aquilo que se *experencia* acontece com toda a sua potência na sua *presença*, e nunca na sua ausência. Uma presença que acontece diante do outro seja este público, formador ou mesmo outro ator (FERRACINI, 2017, p.214).

Nossa concepção sobre a presença se define pela resposta a seguinte questão: *A presença diante da obra por si mesma não constitui algum conhecimento já incorporado?* Sim, afinal, estabelece-se uma relação que é mobilizada entre aquilo que está feito e aquele sujeito que se depara com a obra. Não há como ignorar suas *marcas* na vida e na obra que estão sendo compostas. E, como ignorar que a própria vida dos intérpretes se impregna no *estado* que apresentam para construir a forma da obra construída?

No caso do espetáculo musical: *Diz que sim*, e do experimento com o *Musical de (auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista* as *presenças* foram se modificando diante das variáveis surgidas na complexidade de relação com o objeto: o musical, de seu contexto e de suas condições (auto)formativas trazidas por cada sujeito/participante em *fluxo corrente* de vida.

1.1 A (AUTO)FORMAÇÃO NA CRIAÇÃO

Portanto, a boa forma não é a forma simples, a forma geométrica cheia, mas a forma significativa, ou seja, a que se estabelece uma ordem transdutiva no interior de um sistema de realidades que contém potencialidades... É a estrutura de contabilidade e de viabilidade, é a dimensionalidade inventada, segundo a qual existe compatibilidade sem degradação...assim a forma aparece-nos como a comunicação ativa, a ressonância interna que opera a individuação (SIMONDON,1964, p. 22 apud PINEAU in NOVOA & FINGER, pp.101-102)

A (auto)formação adquirida em um procedimento de pesquisa acadêmica, se revela pela *presença* da mesma forma que, na descrição do fenômeno coloca o leitor a par de que, agora, enquanto lê esta frase, pode ser percebido como interlocutor, e que para além de um teórico há um autor *presente* que dialoga com ele. Este, quando escreveu esse fragmento de texto o fez pensando em tê-lo *presente* como seu interlocutor.

O conceito de *presença*, tomado para a prática da *música em cena*, deve considerar a *presença* ao vivo: de estar na experiência, quando qualquer dos participantes de um processo formativo falta, a *vivência* não pode ser transmitida – ela, por sua vez, já foi incorporada ao processo e se torna outra coisa quando “re-

presentada” ou “*re-apresentada*”. Portanto, o processo de construção de uma encenação musical exige um grau de implicação e de comprometimento do participante com a proposta em estar *presente* o máximo possível, e quando estiver *presente* se fazer *presente*. Nesses experimentos, que envolvem muitas pessoas em condições de produção profissionais, semi-profissionais ou amadoras, as ausências podem ser mais frequentes se não houver um acordo e uma implicação efetiva. Por isso: a Experiência foi (*auto*)*formativa* tanto para o propositor da pesquisa - como formador e mediador - quanto para o participante - que também se formou dentro do que experimentou²⁴. A formação acontece, por sua vez, para o sujeito que elabora sua *experiência* pela reflexão conceitual, mas, algo também ocorre quando a *vivenciou*.²⁵ O participante esteve diante da experiência, a presenciou, e por mais alheio que estivesse *ela não deixaria suas marcas*? Por outro lado, se ele se fez *presente* de maneira mais implicada alguma forma incorpora-se, o que pode também disparar os elementos interpretativos e significativos que se revelarão na sua prática e que se constituem também de uma *tomada de consciência* por seu aspecto de *experiência conceitual*.

No caso do musical, temos ainda outro desafio para registrar as *marcas da presença*, pois apenas a narrativa da *Experiência* não constituirá uma compreensão da potência que ela tem por si mesma e da qual queremos dar a participação ao nosso interlocutor. Ou seja, não é qualquer forma de que se dá conta de *apresentar* por um texto escrito os resultados obtidos na pesquisa com a prática, por isso o diálogo entre o Flautista e o Renato, que serão vistos mais adiante se insere na proposta de escrita *a/r/tográfica* no sentido de *apresentação (Darstellung)* como veremos na teoria benjaminiana. Trata-se do desejo de expressar-se aquilo que foi criativo em uma obra de arte, não apenas em representá-la por outra forma, mas exibir a vida que está na obra, e a obra que se faz viva: “*Existe uma metáfora utilizado no campo da arte presencial que vincula diretamente a presença da*

²⁴ Gilberto Icle (2011 p.12) também fala deste aspecto de auto implicação nos processos: “O leitor verá que a partir de agora este texto tornará evidente esse eu como narrador das ideias aqui apresentadas, proposadamente marcando um território político que circunscreve uma posição e uma concepção frente ao que se chama pesquisa.”

²⁵ Icle ainda subsidia essas questões (Idem, p.13): “Essa operação é delicada e um conjunto de problemas de ordem epistemológica decorre de tal empresa. Para mim, e na perspectiva do que chamo Estudos da Presença, existe uma diferença de estatuto entre a pesquisa durante o processo de criação artística e a pesquisa acadêmica: esta última implica na construção de problematizações de ordem teórica, ao passo que a criação artística produz questões da ordem prática(...)”

atuação a uma certa “vida”. Se um ator, dançarino ou performer é potente em sua atuação diz-se comumente, que ele está presente (...)” (FERRACINI, 2017, p.112).

1.1.1 As implicações e as presenças para a Experiência

A compreensão da importância da *presença* evidenciava-se desde os processos da investigação inicial com os espetáculos: *Pipa* e *Os Saltimbancos*. A *presença*, por fim, se converteria em objeto de observação para a *(auto)formação* nos experimentos realizados como processos (auto)formativo das participantes em: *Diz que sim* e *O Descon(s/c)ertante Flautista*. Considerou-se que durante esses processos os participantes descobriram estratégias de aprendizado no intuito de realizar a sua prática artística, pelo processo (auto)formativo em que a *presença* se fez notar importante. Gilberto Icle (2011, p.11) apresenta para o contexto formativo dos atores no Brasil:

Os atores – ao menos um número considerável deles – são formados nos próprios grupos teatrais ou, o mais comum, nos cursos de graduação universitários. O mesmo se dá com os diretores, cenógrafos e os professores de teatro para as escolas de ensino fundamental e médio – formação essa do professor que não existe em muitos países.

As participantes tiveram a oportunidade de desenvolver e aprimorar a própria formação *tomando consciência* de vários conhecimentos empíricos desse processo: linguagens cênico e musical, trabalho em grupo, técnicas vocais, técnicas corporais, técnicas psicofísicas, bem como o aprofundamento sobre temas que lhe interessaram expressar e que vieram para a cena. Para isso ser possível, a *implicação* se torna elemento crucial do processo formativo, ela por si traz outro *estado* da *presença* física do participante, que se interessa em fazer e construir a obra e que em cena o dispõe a uma atitude de *presença* que qualificará o trabalho. Logo, há uma relação direta entre *presença* e *implicação*. Para o formador francês, Gilles Ferry: “*Lo que más se evidencia en las experiencias de formación profesional de adultos es que ningún programa de formación puede ser válidamente elaborado ‘a priori’ sin la activa participacion de sus destinatarios*” (FERRY, 2011, p.18). No campo teatral, como nos diz Ryngaert, também se coloca a importância da *implicação* na formação:

Nesses últimos anos, com a evolução das práticas, enfatizei o *engajamento* dos participantes no jogo, assim como a carga emocional indispensável para que a imaginação escape do lugar-comum, se confronte

declaradamente com os clichês e aborde os problemas de frente. O engajamento sensível no trabalho artístico conduz também a discursos pessoais mais ou menos simbolizados (RYNGAERT, 2009 p.37)

Fazer um musical - ou dois, como o que por fim se desenvolveu para a pesquisa - permitiu incorporar uma *Experiência* para algo viesse a pretender adquirir uma *boa forma*²⁶. Algo que ser apropriada das *marcas* positivas resultantes da *presença* que se implicou e produziu uma boa *Experiência*, assim como as *marcas negativas* podem ser consequências de *ausências*, o que não deixa de produzir *Experiência*. Em propostas práticas é preciso considerar também às possibilidades, os contextos e as condições que o pesquisador e os participantes da pesquisa têm para realizar os experimentos.

Em nosso caso, a pesquisa se estabeleceu a partir de propósitos²⁷ (auto)formativos distintos que mobilizaram formador e as participantes da pesquisa. Durante um ano e meio estes se dispuseram sobre as práticas para a *música em cena* na criação de musicais contemporâneos em processos formativos. O formador movido especialmente por seu projeto de pesquisa de doutorado se implicaria a continuar a fazer mesmo frente às dificuldades que surgissem. Por sua vez, a relação com as participantes foi construída na intenção de produzir *Experiências* resultantes desta *Pesquisa-(auto)formação*. Outro aspecto implicativo é a consciência de que os resultados iriam além da própria pesquisa, estes se consubstanciariam como obras de arte: o espetáculo *Diz que sim* e a concepção do *Musical de (auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista*. Este resultado artístico que unindo a linguagem cênica e musical é resultado do processo de (auto)formação.

As muitas questões, que inicialmente se apresentaram, permearam a investigação inicial, e que, por fim, levou à tese de que: a *presença* é fundamental para a (auto)formação²⁸ com musicais – sem a *presença* nada seria aprendido e o espetáculo não seria consubstanciado.

²⁶ Conferir epígrafe do subcapítulo p.35.

²⁷ Segundo DEWEY (1975, p. 66): *Um propósito genuíno sempre começa por um impulso. A dificuldade ou obstrução à sua execução imediata converte-o em um desejo. Todavia, nem impulso, nem desejo, são, por si mesmos, um propósito. Um propósito é um fim em vista, isto é, envolve previsão das consequências que resultam de ação por impulso. Previsão das consequências envolve a operação da inteligência. Requer em primeiro lugar, observação das condições objetivas e das circunstâncias. Com efeito, impulso e desejo produzem consequências que vão além deles próprios, devido à sua interação ou cooperação com as circunstâncias ambientes (...)*”.

²⁸ O tema da autoformação é discutido por Gaston Pineau em *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação* in **O Método autobiográfico e a Formação**, Nóvoa, A. e Finger,

Para *produzir* os dados da *presença* nas *Experiências* (auto)formativas com os musicais, foram fatores fundamentais o registro *a/r/tográfico* dos processos de: *Diz que sim* e *O Descon(s/c)ertante Flautista*. Como práticas formativas foram estabelecidas estratégias para estimular uma *presença* das participantes direcionadas à criação da obra, ou seja, em direção à proposta de criar o espetáculo – de resultar nas músicas compostas por esse processo e na sua realização.

A Experiência como um todo, e mesmo em suas partes, deixou suas *marcas* nas formas apresentadas como registro de processo ou como a obra final de todo um processo de criação que culmina na apresentação do espetáculo ou na defesa de uma tese. E ainda que no percurso esta forma venha a ser modificado por outras *presenças* que se constituem em suas trajetórias como obra, durante o percurso de apresentações ou de trabalhos resultantes, as *marcas* foram feitas. Aqui caberia uma imagem que exemplifica a função da *presença*: A *presença* seria como um cinzel na mão de um escultor que com ajuda de um martelo vai marcando a sua ação na pedra - seja arenito, granito ou mármore - quando vemos a obra não vemos mais o cinzel e não ouvimos mais o martelo que o fez implicar-se com a pedra.

M.(2010, pp. 100-116), neste texto o autor apresenta as questões de heteroformação que são as ações dos outros e as de ecoformação do meio ambiente, ligadas a “*uma terceira força, a do eu (autoformação)*” (*Idem, p.100*).

2 ARTOGRAFANDO A EXPERIÊNCIA

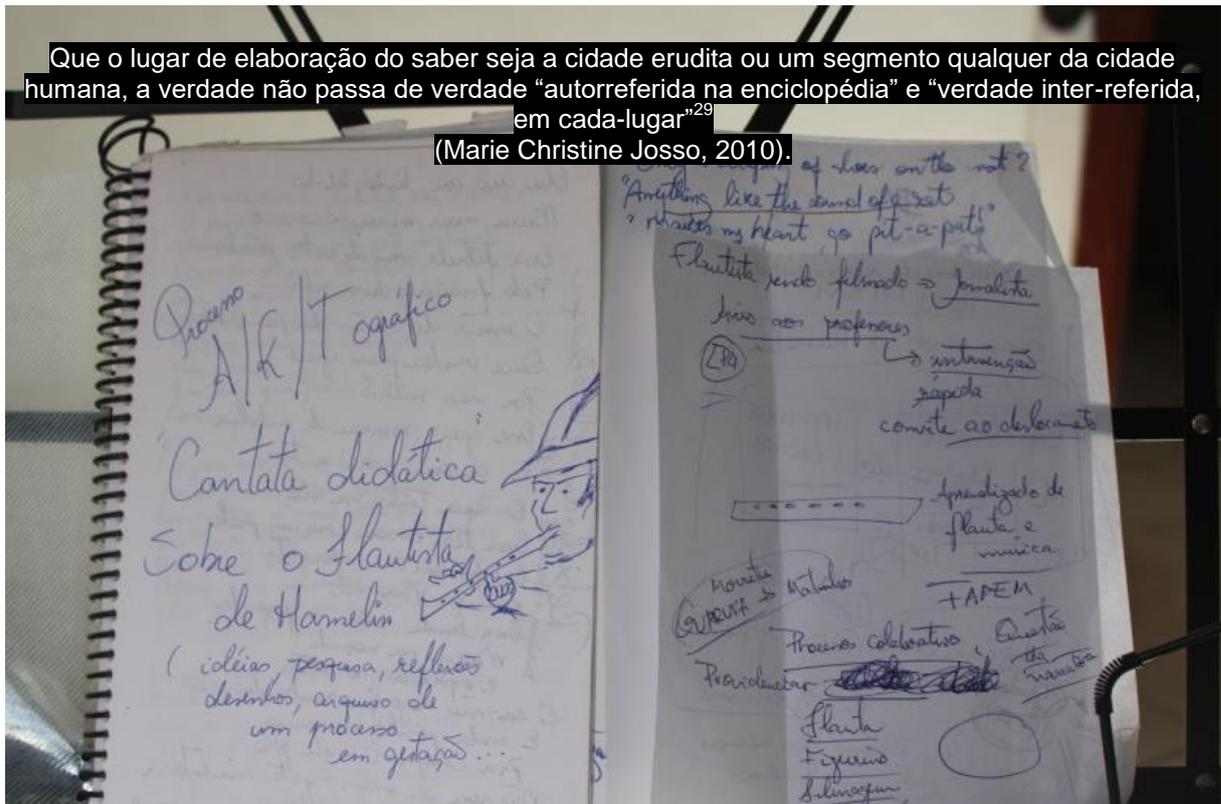


Figura 4. Porta-partituras com a capa do “Caderno de idéias do Processo A/R/Tográfico”³⁰.

A *Experiência* que nos propusemos a construir com a pesquisa (auto)formativa se realizaria através da proposição de um dispositivo que constituísse para os participantes *tomadas de consciência* (DEWEY, 1976; JOSSO, 2010a) sobre a *experiência conceitual (Erfahrung)*, resultado da reflexão sobre o processo formativo mas, que sobretudo também contivesse a *vivência (Erlebnis)*³¹ (BENJAMIN, 1987; GUMBRECHT, 2010; LIMA E BATISTA, 2013). E seria

²⁹ Josso continua da seguinte forma: “A Pesquisa-ação e a Pesquisa-formação não são, portanto, nesse sentido, nem mais nem menos legítimas que qualquer outra forma de elaboração de conhecimento visto que elas põem em evidência um nós, num espaço-tempo escolhido entre os possíveis. Portanto, e resumindo, é pouco importante, neste ponto da reflexão, que este nós seja o surgimento ou o apogeu de uma rede de interferências, ou ainda a eleição de intencionalidades convergentes, se ele permite, em qualquer caso, designar a intersubjetividade como espaço-tempo de todo conhecimento possível.” (JOSSO, 2010 p.107)

³⁰ Na página aberta, observa-se um texto a ser traduzido que incluía o verso de Robert Browning grifado: “*Anything like the sound of a rat*” para pensar a sonoridade para a cena. Na foto ainda, algumas anotações feitas em papéis avulsos.

³¹ O tema da Experiência como *Erlebnis* foi estudado e desenvolvido por Wilhelm Dilthey. Entretanto, nos ateremos à abordagem Benjaminiana por que esta dialoga diretamente com a direção, a temática, o dispositivo e o objeto da tese.

exatamente através dessa *vivência* oriunda da *prática* que procuraríamos reconhecer o papel da *presença* no conhecimento adquirido com os musicais³².

A *Experiência* resultante foi produzida através de experimentos e de seus processos. O *Experimento 1: (Auto)formação para a música em cena do espetáculo Diz que sim*, deveria permitir aos seus participantes a *vivência* de se colocar *presente* em cena para a criação de um musical; assim, seu aprendizado se daria pela *presença* utilizando os recursos da linguagem e das técnicas incorporadas na prática. E, justamente, por considerar a *presença* como elemento fundamental que deixa suas *marcas* no processo, na obra e no artista a partir das práticas com musicais, começou a se refletir sobre como daria a forma de sua *apresentação*. Percebeu-se a dificuldade inicial, pois, já que a *presença* não é conceitual restava-nos a possibilidade de buscar materializações para fazer compreendê-la, e por isso, se produziu também na tese uma obra de arte: uma dramaturgia. O resultado formal de todo processo deu-se com a inclusão da dramaturgia e das músicas produzidas de *O Descon(s/c)ertante Flautista* no corpo da tese. O texto produzido tornou-se também objeto do *Experimento 2*, este foi levado a *presentificação* através de sua *leitura performativa*, em que as atrizes liam e experimentavam a *música em cena* confirmando assim a hipótese da pesquisa em relação a importância da *presença*.

No caso do *Experimento 1*, com o dispositivo das *Peças didáticas*, na forma do espetáculo musical: *Diz que sim* constituiu-se um propósito consciente de conhecimento realizado através de uma *Pesquisa (auto)formação* inspirada na *Pesquisa formação* (JOSSO, 2010, 2010a). O processo de musicalização com a obra brechtiana se constituiu através de processos criativos e de improvisação que foram desenvolvidos na colaboração das participantes. Foi considerado o conceito de *Modelo de ação* (CONCÍLIO, 2016) em que o texto dramaturgico se abre para o jogo e a obra é composta pela atuação das participantes, que iam compondo na experimentação seus *gestus cênico-musicais*, que se consolidavam na própria construção da obra. Ou seja, a forma final não estava previamente elaborada por uma concepção musical fechada por uma direção. A proposta permitia um processo em que estímulos e propostas criativas proporcionavam processo em que

³² Reafirmo aqui a escolha sobre um determinado tipo de musical, ou talvez melhor dizendo de propostas estéticas que utilizam da *música em cena* e que também considerando suas práticas formativas para seus atores e para seu público. As referências tomadas aqui se orientam de alguma maneira pela perspectiva teórica aberta pelo Teatro épico de Bertolt Brecht, como, por exemplo, as já referidas companhias paulistanas: Uzyna Uzona, Cia São Jorge de Variedades, Núcleo Bartolomeu de depoimentos, Cia do Tijolo, Cia Estável entre outras.

colaborativamente o grupo experimenta e consubstancia suas práticas. Evidentemente, elas foram orientadas para um fim e que continham também em seu propósito estimular o processo (auto)formativo para a *música em cena* que ao final se revelou assimilado na constituição das obras: espetáculo e dramaturgia.

Tais experiências mantiveram mobilizado o pesquisador como artista, formador e intelectual como *a/r/tógrafo* que produzia, registrava resultados, aspectos de seus processos, procedimentos, movimentos e descobertas. Consciente, porém, de que não necessariamente encontraria um fim ou uma obra acabada ao final da pesquisa, mas, dialeticamente a partir desta se abririam novas questões. A conceituação da *a/r/tografia* nos foi apresentada da seguinte forma pelo pesquisador Belidson Dias:

A *a/r/tografia* é uma prática e uma pedagogia instituída na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica, UBC, Canadá, que traz uma abordagem tão dinâmica à pesquisa qualitativa que essas desafiam nossas noções naturalizadas e conservadoras de fazer educação e pesquisa forma. A *a/r/tografia* é uma forma de PEBA que por sua vez foi gerada pelos estudos de Elliot Eisner, em cursos de pós-graduação na Stanford University, nos Estados Unidos, entre 1970-1980. Ele buscava estudar a arte como elemento essencial para o desenvolvimento de pesquisas(...)A *a/r/tografia* é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito quanto a imagem visual quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. A/R/T é uma metáfora para Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e Graph (grafia: escrita/representação). (IRWIN & DIAS, 2013 p.24-25)

A tese foi se elaborando identificada com a prática *a/r/tográfica* por seu aspecto híbrido e a forma de como o conhecimento vai sendo assimilado e registrado nas múltiplas possibilidades de escrita. Este material retornava também a um material autobiográfico, caro a *pesquisa-formação*, mas que em nosso caso considera também o que se *vivenciara* no processo de investigação e pesquisa para a produção de referências. Como uma *pesquisa-(auto)formativa* o processo foi subsidiado por outras experiências com musicais e, quando as questões se definiram, na compreensão da *presença* como um modo de incorporar conhecimentos do campo vivencial.

Um dos principais aspectos da proposta das *Peças didáticas* que permite a inserir no contexto de uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte consiste em elas terem um propósito formativo, em que o participante aprende fazendo o espetáculo. A peça que serviu como dispositivo para a produção de dados, *Diz que sim (Der Jasager)*, é parte do conjunto das *Peças didáticas* de Bertolt Brecht. Originalmente se tratava de uma *Ópera escolar (Schulloper)* com texto e encenação de Bertolt

Brecht e música de Kurt Weil. O *Experimento 1* se inseriu na proposta já iniciada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis, sob a direção do Professor Doutor Vicente Concílio autor de *BadenBaden – Modelo de ação e encenação no processo com a peça didática de Bertolt Brecht* (2016) e pelas atrizes que compõem o *Coletivo Baal*.

Durante um ano e meio, seis atrizes do Coletivo Baal: Beatriz Cripaldi, Gabriela Drehmer, Juliana Riechel, Julia Weiss, Luana Leite e Thaís Carli, formadas pelo Curso de Teatro da UDESC participaram dos experimentos 1 e 2, sendo que o primeiro se estabelecia pela proposta de montagem e criação do espetáculo *Diz que sim* sob a direção do Professor Doutor Vicente Concílio. Inicialmente foram 16 encontros às segundas feiras das 19 às 22 e 30 horas, a partir do dia 7 de março de 2016 e que a partir de agosto de 2016 foram também às quartas no mesmo horário até a estreia dia 2 de Junho de 2017 no SESC Prainha, em Florianópolis, Santa Catarina. Originalmente o espetáculo era constituído de sete atrizes das quais permaneceram as seis que realizaram o espetáculo musical com a participação dos músicos: o *artógrafo*, e também do Professor Fernando Bresolin. Todas as atrizes foram formadas pelo curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, três delas mestradas do Mestrado acadêmico e uma delas mestrada do Mestrado Profissional (ProfArtes) do Programa de Pós-graduação em Teatro (PPGT) da UDESC e que participaram de um espetáculo anterior do grupo a partir do mesmo dispositivo utilizado por esta pesquisa: as *Peças didáticas* de Bertolt Brecht. As *Experiências* que as atrizes traziam incluía o espetáculo *BadenBaden*, também resultado do processo formativo e de pesquisa elaborado pelo Professor Doutor Vicente Concílio, sobre o texto: *A peça didática de Baden Baden sobre o acordo* (*Das Badener Lehrstücke vom Einverständnis*) (CONCÍLIO, 2016).

Foi estabelecida uma colaboração que visava possibilitar a preparação das atrizes através para a *música em cena* que seria criada e inserida no espetáculo. O processo seria *artografado* – especialmente em relação aos dados relativos à *presença*. Foi imprescindível a realização de alguma(s) prática(s) que vinham da Experiência constituída pelo formador, na orientação e desenvolvimento do *Experimento*, a fim de que pudessem fornecer uma (auto)formação para o exercício do musical.

Originalmente, a proposta do dramaturgo alemão aliava a música e a cena em um processo concebido para a aprendizagem, não apenas do saber fazer um

musical³³ mas também, para aprender sobre questões sociais e políticas. Sua proposta para esse tipo de trabalho foi pensada e realizada em processo colaborativo entre profissionais, grupos corais amadores de trabalhadores e estudantes em um tipo de produção que se propunha fora do sistema comercial. Percebe-se que o conhecimento da linguagem musical era uma premissa mais ou menos resolvida pelos grupos corais que participaram dos primeiros experimentos, o que desta forma, permitiria à prática formativa se desenvolver em outros aspectos mais específicos da expressão e das ideias, para além das questões da linguagem, como o de fazer uma ópera, ainda que escolar, foi o caso de *Der Jasager* e *Der Neinsager*.

Em nosso caso, o papel formativo deveria ser desenvolvido sobre a *música em cena*, para com ela conseguir produzir suas intenções e desenvolver a *Experiência (auto)formativa para a música em cena do espetáculo Diz que sim*. Construindo com as atrizes, uma nova música para o texto brechtiano que levaria em conta nosso contexto presente.

Para Brecht, o processo original com as *Peças didáticas* tratou também de uma aprendizagem, uma *(auto) compreensão*³⁴ (*Selbstverständigung*). Seus experimentos se propuseram ao estabelecimento de uma função formativa para o teatro, que conseqüentemente vinha com uma nova forma de encenação da dramaturgia, mesmo que esta não viesse a público como um espetáculo, mas como um *Experimento* em que se está *presente*. Como Brecht expõe no programa do Festival de Baden-Baden, na estréia da *Peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo (Das Badener Lehrstück vom Einverständnis)*:

A “peça didática”, configurada por algumas teorias de cunho musical, dramático e político, que visam uma atividade artística coletiva, foi feita para um processo de autoconhecimento [*Selbstverständigung*] de seus autores e de todos que participam dela ativamente. Não foi feita para ser uma vivência [*Erlebnis*] para qualquer tipo de gente. Nem é totalmente acabada. O público, na medida em que não ajuda ativamente no experimento, não desempenharia o papel de receptor, mas de alguém que está simplesmente *presente*. (*Programa Deutsche Kammermusik Baden-Baden 1929*, in Steinweg, 1976, p. 11-12)³⁵

³³ Aspecto contido nos projetos com os parceiros musicais e nos ambientes de festivais em que surgiram.

³⁴ Este tema foi desenvolvido em um artigo escrito por mim e pelo professor Stephan Baumgärtel do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC): **Bertolt Brecht e a (auto)formação musical por meio das Peças didáticas** (*Revista Ouvrouver n.13 volume 2 da Universidade Federal de Uberlândia* (UFU)).

³⁵ “*Das Lehrstück, gegeben durch einige Theorien musikalischer, dramatischer und politischer Art, die auf eine kollektive Kunstübung hinzielen, ist zur Selbstverständigung der Autoren und derjenigen, die*

De maneira geral, qualquer participante poderia se formar em algum aspecto deste tipo de prática, ao se dispor a ela, no intuito de compor sua *Experiência* sobre a linguagem, ou, mesmo no treinamento para aprimorar alguma técnica específica. Em nosso processo o formador assume, por sua vez, o papel de um de mediador e orientador dos experimentos que serão assimiladas pelo participante de acordo com a sua própria implicação, ou seja, é o participante responsável pela sua própria autoformação. Neste sentido, a tese apresentada e elaborada se torna o resultado da autoformação do pesquisador.

A *Pesquisa-formação* em nosso caso assume o papel de uma *Pesquisa-(auto)formativa*, pois forma à quem se propôs formar ao mesmo tempo em que forma quem a propôs, e inclui a *vivência* como resultado dos experimentos que serão registrados pelas *marcas da presença* nas obras produzidas. Marie-Christine Josso define *Pesquisa-formação* distinguindo-a da *Pesquisa-ação*:

Enquanto a Pesquisa-ação pode ser considerada, por seus partidários, como a panacéia de uma metodologia de pesquisa alternativa à metodologia experimental e aos procedimentos de análise estrutural e quantitativa a Pesquisa-formação é aqui vista concebida como um procedimento essencialmente “provinciano”, no sentido de que ela é relativa ao contexto da Educação dos adultos a respeito da problemática da formação cujos contornos Freire, Rogers, Pineau e Dominicé circunscrevem. Como metodologia, ela se define em primeiro lugar como uma estratégia de conhecimento que abrange procedimentos de constituição de *corpus* de informações e procedimentos de análise.

A Pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletivo, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim do ponto de vista dos objetivos de transformação. (JOSSO, 2010, p.101)

Também distinguimos a proposta metodológica desenvolvida, ainda que no processo tenha tido uma grande afinidade, da *Pesquisa-formação* no sentido de se tratar de uma “*formação de adultas*” comprometidas com a “*transformação individual e coletiva*”. E em relação à produção de uma parte dos dados da pesquisa surgem elementos *narrativos e autobiográficos* que também utilizados na metodologia da *Pesquisa formação*. Mas, no caso desta pesquisa, sua aplicação e mesmo a forma de análise se distingue favorecida por um objeto e campo de interesse e de estudo na área de Artes a coloca no âmbito da *Pesquisa Educacional com Base em Arte*

sich dabei tätig beteiligen, gemacht und nicht dazu, irgendwelchen Leuten ein Erlebnis zu sein. Es ist nicht einaml ganz fertig gemacht. Das Publikum würde also, sofern es nicht bei dem Experiment mithilft, nicht die Rolle des Empfangenden, sondern eines schlicht Anwesenden spielen“ (Tradução professor Stephan Baumgärtel por ocasião do artigo escrito para a **Revista Ouvirouver**, ver referência anterior).

(PEBA) (IRWIN e DIAS, 2013). O *corpus de informações* produzido nesta *Pesquisa (auto)formativa* se coloca no hibridismo do artista, pesquisador e professor diante da configuração de uma metodologia *A/r/tográfica*, inclusive por considerar o papel da *vivência* que não está no escopo da *Pesquisa-formação*. O processo artográfico e da *Pesquisa (auto)formação*, foi ao mesmo tempo: criação, pesquisa e (auto)formação.

Como veremos na metodologia, na pesquisa se observou relatos e narrativas das participantes que apresentassem aspectos fundamentais de suas *presenças* na experiência ao mesmo tempo em que se procuravam as *marcas* naquilo que por elas havia sido assimilado e incorporado para as suas práticas³⁶. Esta possibilidade de traduzir a experiência para uma narrativa produz uma interpretação hermenêutica é capaz de tornar a prática, de maneira pragmática³⁷, mais “utilizável”, mas, o foco de nossa foi o que estava incorporado na prática e resultara na forma apresentada pelas atrizes e pelas obras.

A prática da *(Auto)formação para a música em cena do espetáculo Diz que sim* foi orientada como uma *Direção e concepção musical* para o espetáculo, elaborada, orientada e artografada nesta pesquisa. Seus procedimentos consideraram as *Experiências* incorporadas pelos participantes, incluindo o *artógrafo*, nos procedimentos para a produção e criação da música para o espetáculo. Como pesquisa se observou a *presença* das participantes, suas descobertas e a importância que a *presença* teve no processo de aprendizagem para a *música em cena*. Suas *marcas* notáveis: visíveis e audíveis, foram produzidas na forma de composições e interpretações com *Gestus cênicos e musicais*.

Para o *Experimento 1* foi estabelecido uma certa estrutura que orientaria os encontros. Mas mesmo essa estrutura foi dinamizada no processo, na medida em que sofria interferências de acontecimentos externos e internos ao grupo. Na sequência *artógrafo* uma panorâmica do percurso do processo:

³⁶ Duas das atrizes: Juliana Riechel e Thais Carli, participantes do processo, em um experimento cênico independente desta pesquisa, se utilizaram do aprendizado para compor uma canção original para um texto de Dario Fo que intitularam: *Desadormecida*.

³⁷ Em dado momento da investigação os trabalhos de John Dewey (2010) e Carl Rogers (1987) foram fundamentais, percebe-se que o estabelecimento de “utilizações” para um conhecimento que possa ser extraído da experiência é muitas vezes eficaz e eficiente – e deve ser considerado em um processo de formação. Dewey aprofunda a relação da estética em sua filosofia com a obra: *Arte como experiência* (2010), entretanto, uma sutil crítica oriunda da própria formação artística, ou talvez um processo de autodefesa, mostrou que haveria sempre algo inconsciente a ser incorporado pelas práticas tão polissêmicas de musicais e que poderiam permanecer assim.

Período/número de encontros/ duração	Procedimentos	Acontecimentos e Resultados:
Primeiro Semestre de 2016: Início dos encontros dia 7 de Março/ 18 de Julho/20 encontros/das 19 às 22:30 (Três horas e meia)	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento das vozes; - Estudos de processos criativos a partir do texto e da musicalização das atrizes; - Compreensão da proposta que já estava sendo delineada; - Estudo da obra; - Pesquisa das versões originais e de referencial teórico; - Proposta: Utilização de objetos e instrumentos para a produção de som; - Fim do semestre: Início da Definição das melodias para estudo 	<ul style="list-style-type: none"> -Definição que o espetáculo seria realmente um musical; - Definição da importância de continuar a desenvolver o processo formativo -Experimentos com instrumentos: ocarina, flauta, tambor, violão e Guitarra.
Segundo Semestre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Configuração da forma final da primeira parte; - Configuração da forma final da segunda parte; 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da carga horária e do número de encontros; - Saída de uma das atrizes do elenco; -Apresentação de ensaio aberto para Ingrid Koudela: 8 de novembro de 2016;
Primeiro semestre de 2017	- Ensaios	Estreia no SESC Prainha em Florianópolis 3, 4, 5 de Junho de 2017

Figura 5. Estrutura geral do processo (auto)formativo do espetáculo *Diz que sim*.

Como forma de registro destas *marcas*, entre outros recursos, o mais eficiente foi à utilização dos dispositivos móveis do grupo (celulares com gravadores e câmaras) durante o processo. Estes registravam em fotos e vídeos a forma que estava sendo produzidas nas improvisações, mas também surgiram desenhos e anotações as ideias de criação. Estes esboços serviriam de pistas para compreender o que foi presentificado em cada um dos momentos *ao vivo* e em relação aos pensamentos.

A ênfase que se procurou estabelecer foi na observação do participante ativo na prática em que está assimilando a *Experiência* como um todo, diretamente o fazer: *tão imprescindível à arte*. Diante da proposta da *presença* do artista em relação à obra coube observar então: como o artista se colocou? Como a corporificou? Como a materializou? Como a manifestou? Como a *presentificou*? E, como isso se manifestou em seus resultados como obra de arte? E essa última questão foi a que conduziu mais profundamente as observações, pois eram nos resultados que a *presença* deixava mais clara a sua marca. Afinal, o musical é uma arte que envolve a *presença* com as linguagens da música e do teatro que são

realizadas “*ao vivo*”. Ainda que trate de um fenômeno que corporifica não é, por opção, uma pesquisa fenomenológica *stricto sensu* (MERLEAU-PONTY, 1999), mesmo que se utilize por vezes da descrição como recurso de exposição das observações.

É no todo, na interrupção do fluxo, no fluxo e na retomada das experimentações que o conhecimento vai encontrando sua forma como obra que vai se configurando. Nesta tese reconhece-se a importância das *vivências* (*Erlebnis*) diante destas práticas, que aqui caminham junto à produção de conhecimento conceitual (*Erfahrung*). No entanto, a proposta benjaminiana abre margens para compreender a *presença* além e entre as narrativas dos processos práticos que são refletidos e discutidos, exigindo assim um método de apresentar e de produzir presença. Assim, a despeito da insuficiência da linguagem para *apresentar a presença* que a *Experiência* produziu no processo, é através de um retorno à ela, a partir das suas *marcas* deixadas, consequência dos diferentes *estados de presença*, que utilizaremos o que Marie-Christine Josso chama de *metodologia de explicitação* (JOSSO, 2010 p.105). A partir dos sujeitos da experiência - *artógrafo* e colaboradoras - expõe-se na forma a *vivência* que estaria no interior desta *explicitação*. De fato, se expõem em cena como resultado o que está na presença constituída das atrizes, ou no texto, produzido como dramaturgia por quem aprendeu pelas práticas.

Ao ser descrita, registrada, documentada em outras mídias a *presença* não será mais a mesma, mas teremos suas *marcas* na obra. Por isso, essa (auto)formação proposta se tornou complexa e ambivalente para o formador e para o formando, pois em ambos os casos o participante que experimenta a prática do musical carrega consigo a *vivência* e a *experiência* num processo (auto)formativo.

A materialidade da pesquisa se *explicita* na própria tese, mas também se *explicitou* nas obras criadas: as cenas musicais de *Diz que sim* e a proposta de O Descon(s/c)ertante Flautista – ambos orientados pelo dispositivo brechtiano das teorias e práticas com as *Peças didáticas* - ou seja: a *presença* foi incorporada na música realizada em cena do espetáculo *Diz que sim*, e na recriação a partir do “*modelo*” brechtiano para a dramaturgia do *Musical de (auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista* de José Renato Noronha.

Mesmo uma partitura não traduziria o que foi experimentado, experienciado e vivenciado para a *música em cena*. Trata-se de um fluxo de conhecimento que se

enreda, mas também de algo que é absorvido em sua plenitude no momento da *Experiência*. Algo que está aberto à *Experiência* que acontece no aqui e agora, mas também algo que está sujeito ao devir. Por isso o processo como um todo precisa considerar o papel do agente formador que também é sujeito da própria formação em sua implicação com a proposta (FERRY, 2011).

Trata-se de uma *Pesquisa viva* (IRWIN, 2013, p. 33) cujos resultados têm sua apresentação (*Darstellung*) explicitada também na forma de diálogos entre dois personagens *alegóricos* que, metalinguisticamente, permitem a *presença* do a/r/tógrafo. Na tese aparecem a *dramaturgia* e o diálogo que a entremeia, este se dá entre o pesquisador e o artista, mas que não pretendem *representar* mas *explicitar a presença* e a *Experiência* que se adquiriu no processo (auto)formativo. E “*Explicitar, é desdobrar o potencial de sentido de uma experiência, o que Husserl chama exatamente de horizontes externos e horizontes internos do objeto*” (RICOEUR apud JOSSO, 2010 p.105). Por isso, o uso da *alegoria* e do conceito de *apresentação* são estratégias *presentes* que se apropriam da teoria de Walter Benjamin (1984, 1987, 1987a) com o fim de *apresentar* uma solução à problemática do intangível do conhecimento advindo da prática. Ressalta-se que isto se deve à complexidade que se estabelece por também considerar o universo epistemológico da área das artes que exige a prática.

Na medida em que a *Experiência* é fruto de experimentos artísticos constituídos nas práticas musicais, os dados surgem de maneira diversificada no *corpus* de informações produzidas no processo criativo e apropriadas para a tese. As suas materialidades plurais foram produzidas em um ano e meio de um processo (auto)formativo e criativo de ensino, pesquisa e criação artística.

O experimento proposto acabou por firmar a opção pela linguagem musical do espetáculo que poderia ter sido abstraído, segundo as possibilidades de uso oferecidas pelo texto dramático como Modelo de ação (*Handlungsmuster*) do dispositivo, segundo a própria teoria brechtiana (KOUDELA, 2001). Na medida em que as participantes-colaboradoras constituíam o musical enquanto obra a *(auto)formação para a música em cena* era incorporada em suas *presenças*. A obra se torna do ponto de vista da pesquisa uma espécie de *explicitação* das informações que no caso de nossa produção de dados chamaremos de *marcas de presença*, e, que também explicitam os *Estados de presença* das atrizes.

Enquanto esses resultados eram obtidos eles acabavam por interferir na criação da proposta e da dramaturgia do *Musical de (auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista* que originalmente foi pensado para se tornar a síntese do processo autoformativo do a/r/tógrafo, mas, que no processo se tornou também uma segunda forma de *apresentação, um dispositivo* a mais para a pesquisa, e ao mesmo tempo: resultado. A obra criada inspirada na proposta do *Modelo de ação das Peças didáticas* dele se distanciou na intenção de uma perspectiva autoral encontrando a sua própria e autêntica forma, resultado das próprias *Experiências* e do contato com as perspectivas de produção.

2.1 METODOLOGIA EM AUTO(FORMA)AÇÃO: ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES PELA PRÁTICA A/R/TOGRÁFICA

Como parte do objetivo específico de (auto)formação as participantes da pesquisa realizaram a música em cena para o espetáculo: *Diz que sim*. O processo iniciou-se com o reconhecimento das vozes e das referências trazidas pelas participantes (**Figura 6**, p.53) e a partir deles se produziu, no decorrer do processo, composições e interpretações considerando a apropriação das práticas que foram desenvolvidas. Desta forma, as *vivências e experiências* das atrizes e do a/r/tógrafo foram elaboradas em *Experiências* que resultaram na obra.

Durante o processo se reconheceu a importância da *presença e de seus estados* nas formas resultantes da experimentação. Os dados produzidos pelas práticas foram registrados de várias maneiras em *Arquivos digitais de textos, fotos, vídeos e áudios produzidos*:

- *Relatos de trabalhos documentados no computador;*
- *Fotos do processo e de ensaios;*
- *Filmagens do processo criativo;*
- *Filmagens de ensaios: Ensaio aberto 9 de Novembro de 2016, Ensaio aberto no SESC Prainha;*
- *Filmagem do Diálogo (auto)formativo;*
- *Filmagem dos experimentos 1 e 2 de O Descon(s/c)ertante Flautista.*

Além dos relatos manuscritos solicitados para todas as atrizes:

- *Narrativas (auto)biográfica do processo:* inseridas em páginas especialmente deixadas para isso no Caderno de (Auto)formação

produzido pelo Experimento 2.- *Resultado: produzido por três participantes*

- *Relato sobre o processo: apenas uma participante produziu e enviou pela internet.*

E ainda documentos produzidos pelo próprio a/r/tógrafo:

- - *Caderno de Processo A/r/tográfico: uma espécie de diário do processo;*
- *Papéis avulsos (com desenhos, escritos e ideias)*

Por outro lado, uma parte considerável da construção da pesquisa e de seus dados foi experienciado na *presença* das atrizes, que interferiam na disposição para certos exercícios, seus diferentes *Estados de presença*. Estes dados contidos nas práticas de maneira sensível não eram passíveis de registros outras formas de narrativas que não a alegórica, mas se manifestavam na música em cena por seus gestos e expressões vocais – perceptíveis apenas em suas *presenças* e da perspectiva de quem presenciava – na relação de *co-presença* (NUNES e BAÜMGARTEL, 2015).

Abaixo segue um quadro de observações sobre as atrizes colaboradoras organizado durante o processo, e que diz respeito, especialmente às suas principais contribuições iniciais para a proposta original da pesquisa para um processo da *Pesquisa-formação*:

ATRIZ	CONHECIMENTO MUSICAL Usado em cena	CARACTERÍSTICA VOCAL	OBSERVAÇÕES E REFERÊNCIAS FORMADORAS	PARA A PESQUISA
Luana Leite*	- Violão; - Canto: Solo, dueto e em coro.	-Boa extensão vocal; - Boa percepção e controle da afinação	- O pai é músico multi instrumentista - Trouxe música de Belchior e de MPB; - No processo reconheceu um maior domínio da escuta e da própria voz - Aprimorou a percepção a musicalidade e os recursos de tocar violão em cena.	Produziu narrativa (auto)biográfica escrita do processo Diz que sim. - No processo percutiu, tocou ocarina. - Colaborou principalmente para as composições: “Eu sou professor”, “Bolerão do professor”, “Lá está a primeira cabana”

Juliana Riechel	- Canto: em trio e em coro.	- Possui um interessante peso nos graves de sua voz, atinge as notas agudas mas com menos intensidade.	- Praticou canto coral. - Usou referências de música árabe e espanhola muitas vezes com melismas no processo. - Ficou mais confiante em cantar em cena no processo.	- Produziu narrativa (auto)biográfica escrita do processo Diz que sim. - Produziu o primeiro depoimento solicitado por escrito. - Bastante concentrada na música - Contribuiu com “Pare não diga isso”, “Eu ouvi suas palavras”
Thaís Carli*	- Canto: solo e em coro.	- Bastante afinada; Timbre mais para soprano, projeta a voz com suavidade, às vezes precisa mais intensidade.	- Praticou canto coral. - Bastante confiante; - Improvisa com facilidade.	- Produziu narrativa (auto)biográfica escrita do processo Diz que sim. Compôs: “Canto Xamânico do Menino” e musicou as frases: “o professor está aqui” eu não me sinto bem”
Julia Weiss	- Canto: solo, em dupla e em coro. - Percussão	- Timbre metálico e nasal com boa afinação e intensidade vocal.	- Pratica dança, tem noções de coreografia. Ótimo ritmo. - Bastante atenta as questões técnicas.	- Trouxe ocarina para tocar em cena;
Gabriela Drehmer	- Canto: solo, em trio e em coro.	- Voz bem controlada, timbre mais agudo e suave	- Trouxe referências da MPB; - Faz aulas de canto; - Fez aulas de guitarra.	- Experimentou tocar guitarra em um dos ensaios; Compôs a base de: “Samba da mãe” e “Não podemos passar”
Beatriz Cripaldi	- Canto: em trio e em coro.	- Voz tem boa extensão mas com pouca intensidade e sustentação.	- Trouxe referências do samba	Compôs a base de: “Samba da mãe”

Figura 6. Anotações de observação sobre as participantes.

Especialmente as *Narrativas (auto)biográficas do processo* e o *relato do processo* foram produzidas com base no método (auto)biográfico, entretanto, como resultado da proposta: apenas três das participantes produziram a escrita solicitada e apenas uma produziu as duas narrativas. Esses procedimentos, além de documentar e fornecer dados para a pesquisa, visavam - para as participantes - estimular sua própria *tomada de consciência* como uma forma proposta de reflexão sobre o processo, como foram os protocolos de Bertolt Brecht (CONCÍLIO, 2016, p.97).

As narrativas (auto)biográficas do processo, se deram a partir do segundo experimento inserida no *Caderno de (auto)formação* produzido para a leitura da primeira versão de *Descon(s/c)ertante Flautista*. A primeira leitura do texto foi feita depois de finalizada a *(Auto)formação para a música em cena do espetáculo Diz que sim*, cujo resultado apresentou-se no *Ensaio aberto dia 8 de Novembro de 2016* que contou com a presença da pesquisadora e professora das *Peças Didáticas*: Ingrid Koudela, da Universidade do Estado de São Paulo (USP) e de convidados.

A proposta do *Musical de (auto)formação* se realizou com a *leitura (perform)ativa* do texto. Ou seja, uma proposta de leitura que as atrizes procurassem realizar cenicamente (*performassem*) o texto enquanto liam ativamente, acompanhando a proposta de primeira lida mesmo em relação a sua música. Por isso, foram feitos quatro encontros de uma hora e meia para constituir este como o *Experimento 2*. Esta proposta visou compreender na presença das atrizes a incorporação da *Experiência* obtida com o Experimento 1, no processo (auto)formativo do espetáculo *Diz que sim*.

Deste modo a leitura foi conduzida de maneira que as atrizes se colocaram no jogo de criação com o texto em mãos, a fim de que os personagens lidos fossem *presentificados* imediatamente, da mesma forma que a música que era “induzida” na condução do personagem Flautista, como uma espécie de personagem-regente do jogo, interpretado pelo *a/r/tógrafo*. Como condutor da obra, o Flautista/*artógrafo*, as fazia seguir melodias, ritmos e harmonias até então desconhecidos em um jogo de interação com as participantes.

As ideias para a elaboração da forma proposta e o registro desta criação foram elaboradas e resultados da Experiência adquirida no processo do *Diz que sim*. Por outro lado, as questões, a concepção estética, e a criação iam ganhando forma em diversas anotações e desenhos, anexados no *Caderno de Processo A/r/tográfico*

(ver **Figura 4**, p. 40). Tratava-se de um processo criativo que se inspirava em muitas referências cruzadas nos caminhos da vivência. Algumas informações sobre esses cruzamentos foram registradas em folha avulsas, inseridas no *Caderno de Processo A/r/tográfico*, pois ideias surgiam em diferentes circunstâncias de vida em que se pensava sobre a obra pretendida. Da mesma forma acontecia à elaboração das propostas musicais para os dois processos. Fosse pela variação dos prazos, na urgência ou no tempo dilatado, as ideias de composição de melodias surgiam em qualquer momento e eram posteriormente experimentadas em processo no teclado, na flauta doce, em acordeom, em violão, por vezes, gravadas no computador ou no celular, depois elaboradas e executadas apenas no canto, e, as que eram do *Diz que sim*, partilhadas com as participantes. Neste fluxo do processo como um todo (Experimento 1, Experimento 2, Formação, Ensaios e Apresentação) um amplo conjunto de materiais foi produzido.

A pesquisa era alimentada também por apreciação de músicas originais das *Peças didáticas* disponíveis na internet, especialmente em relação ao Experimento 1. Já, para inspirar a criação de *O Descon(s/c)ertante Flautista*, realizava audições de *Shakuhachi* executadas por diferentes músicos japoneses³⁸, da flauta doce tocada com *beat box* por um jovem músico de origem árabe³⁹, ou de uma banda de rock que se caracterizou pela performance de um flautista a partir da década de 1970⁴⁰.

Em se tratando de uma *Pesquisa viva*, esses procedimentos metodológicos originalmente não visavam à *produção de dados*, mas foram apropriados por sua própria *presença* já que respondiam as necessidades imediatas da pesquisa como um todo e da pesquisa-formação enquanto subsídio para o desenvolvimento do processo.

Desta forma ficaram registrados entre outras coisas propostas e a busca por formas de expressão, e mesmo a solução para problemas que precisavam ser

³⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f7s-wXZWT5o> último acesso em 05/06/2017 às 15:53, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BEJQ8jBcsnl> último acesso em 05/06/2017 às 15:55, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=0ZDBztK_MYE último acesso em 05/06/2017 às 15:56;

³⁹ Esta audição foi apresentada pela professora Valéria Bittar, da UDESC no Programa: Flauta Doce: Performance e didática, que participei na classe de alunos intermediários. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lrRRTiwoGx8> último acesso em 05/06/2017 às 15:57;

⁴⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gWubhw8SoBE> último acesso em 05/06/2017 às 15:59.

resolvidos. Essas *explicitações metodológicas* se colocam na tese mais como recursos a serem compreendidos do que para serem analisados. Como nos diz Rita Irwing:

A/r/tógrafos são capazes de criar artefatos e textos que representam a compreensão adquirida a partir de suas perguntas iniciais, no entanto eles também prestam a devida atenção para a evolução dos problemas durante a investigação. Muitas vezes, é aqui que o projeto a/r/tográfico se torna um ato transformador da investigação. Problemas de pesquisa estão imersos nas práticas de artista, educadores ou artistas-educadores e, portanto, tem o potencial de influenciar essas práticas no e durante o seu tempo. (IRWIN, 2013, p.29)

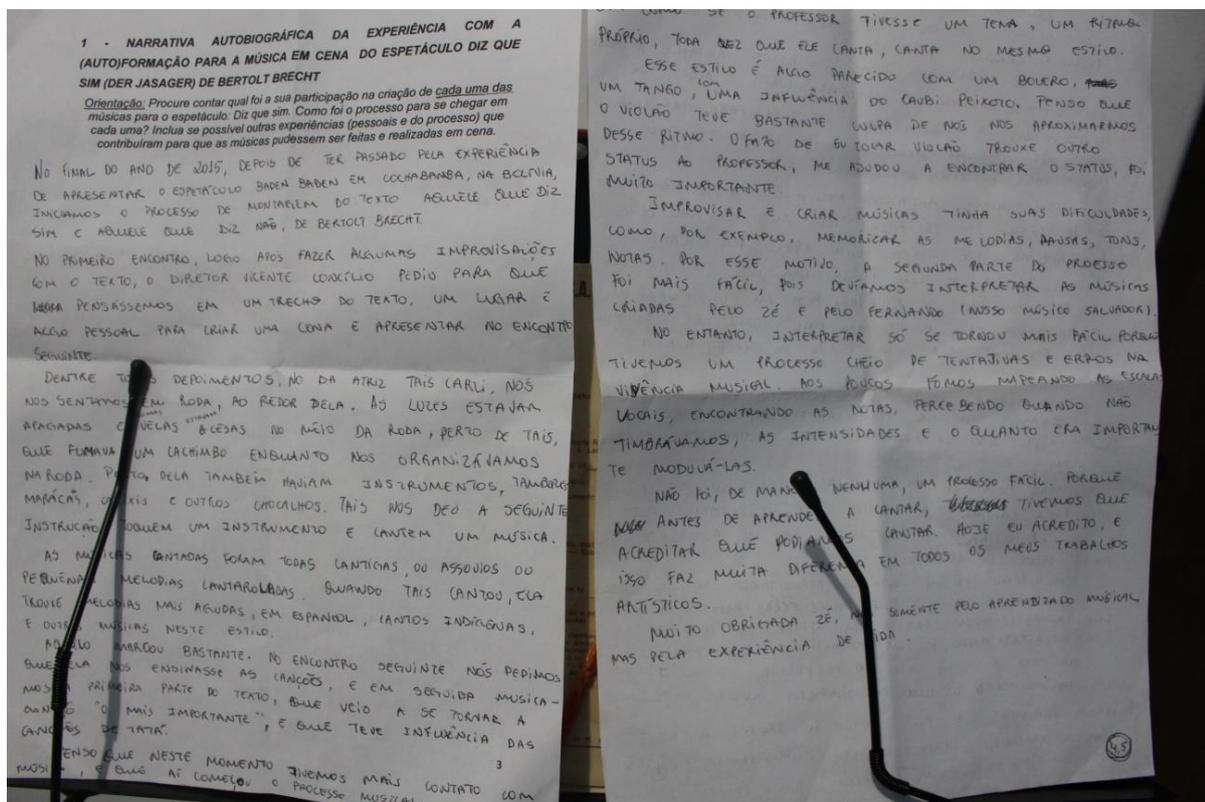


Figura 7. Narrativa autobiográfica escrita pela colaboradora Luana Leite, no porta partituras.

Algumas das documentações aqui *explicitadas* nos papéis avulsos, nos permitiram visualizar a elaboração da proposta cênicas e também das referências formativas em um processo que se elabora em fluxo o que não deixa de ser um método de trabalho. Por exemplo, em canto do no *Caderno de Processo A/r/tográfico* (Figura 4, idem) se destaca sublinhado entre outras anotações: o aspecto do som dos ratos, na folha avulsa se encontra anotações de insights para a pesquisa e para a criação; em outros papéis encontrariam-se desde esboços da proposta para o cenário, para o figurino, e anotações sobre da referencias (Figura 9, p. 78).

Deste modo se incorporaram *vivências e experiências* nos procedimentos de pesquisa (auto)formação nos quais não se pode ignorar aspectos subjetivos. No processo, foram incorporadas novas estratégias de produção de dados o que em outros campos epistemológicos isso poderia revelar uma fragilidade metodológica, como nos explicita Rita Irwing:

Para alguns pesquisadores, as ideias de artefatos artísticos serem considerados dados de pesquisa e processos da investigação serem admitidos como interpretação de dados são difíceis de aceitar. A razão para isto é que os dados são, muitas vezes, entendidos como informação verificável, organizada e/ou simbólica. A/r/tógrafos preferem pensar sobre as práticas de artistas e educadores como ocasiões para a produção de conhecimento. O processo de investigação torna-se tão importante, às vezes até mais importante, quanto à representação dos resultados alcançados. Artistas se envolvem em investigações artísticas que os auxiliam a explorar questões, temas ou ideias que inspiram suas curiosidades e sensibilidades estéticas. Já Educadores se envolvem em investigações educacionais que os ajudam a estudar assuntos, tópicos e conceitos que influem nas suas aprendizagens, assim como nas maneiras de aprender a aprender. Estes processos formam a base da Pesquisa Viva. É uma Pesquisa Viva porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas (IRWIN, 2013, p.33)

A partilha de alguns destes registros permitiu trocas, orientações e comentários a respeito do processo que eram compartilhados nas redes sociais do coletivo, através do aplicativo: *Whatsapp* no grupo *Disk sim*⁴¹; e, no “grupo secreto” (só os participantes podem acessar as informações) da rede social *Facebook: Diz que sim/Diz que não*. O uso deste material foi autorizado pelas participantes durante o processo quando se notou a importância destes registros para a pesquisa.

Quer a iniciativa da Pesquisa-ação parta dos pesquisadores ou dos atores-considerados individual ou coletivamente – essa iniciativa assume a forma de uma negociação sobre os objetivos e os procedimentos, negociação que se prolonga na efetivação do empreendimento como uma das modalidades de ajustes entre os valores de conhecimento e os valores da ação, por um lado, e por outro, esses valores acoplado em relação às condições de realização em cada etapa. Assim encontra-se modificada a divisão social do trabalho entre os pesquisadores como especialistas em produção do saber e os atores sociais como objetos ou suportes dessa produção. Se essa negociação não modifica radicalmente as relações de poder entre os participantes, ela tem, no mínimo, a perspectiva de torná-las explícitas e de oferecer as condições de uma superação. (JOSSO, 2010, p.103)

Estes usos da rede proporcionaram também a organização dos dados dos encontros e eventuais discussões sobre os resultados apresentados e são descritos como ferramentas de pesquisa e de construção do conhecimento por pesquisas recentes (ALVES, 2017; SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2017 e PASSOS, 2017) na área

⁴¹ Trocadilho com o nome do espetáculo.

da pesquisa (auto)biográfica (MORAES, CORDEIRO e OLIVEIRA, 2017). Esses procedimentos, além de facilitarem a documentação das composições que surgiam nos improvisos e jogos criativos do processo (auto)formativo, possibilitavam o ensaios e o estudo das melodias e dos arranjos propostos sem que as atrizes necessitassem aprender a ler partituras, ou ainda em evitar que as improvisações originais que geraram as composições do espetáculo se perdessem.

O planejamento dos encontros para o Experimento 2 foi exposto numa carta que introduzia o *Caderno de (auto)formação* que continha a dramaturgia original de *O Descon(s/c)ertante Flautista*. Com a sua leitura ativa pretendia-se produzir uma *tomada de consciência* da musicalidade assimilada no decorrer do processo com *Diz que sim*. Seriam quatro encontros, mas em seu desenvolvimento foi modificado de acordo com a possibilidade de implicação das participantes e em relação ao tempo para a leitura do texto. O texto era o seguinte:

Querida colaboradora,

Você está recebendo o Caderno de Formação: A/r/tografando a experiência que faz parte da pesquisa de Doutorado em Educação na linha Educação e artes pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desenvolvida por José Renato Noronha, autor e dramaturgo sobre a Presença na formação pela experiência.

*Este caderno contém a dramaturgia de O Descon(c/s)ertante Flautista de Hamelin que é a proposta de um Musical de formação inspirado no **Modelo de ação** (Handlungsmuster) das **Peças de aprendizagem** (Das Lehstücke) brechtiana. Nele encontrará algumas ilustrações escolhidas sobre o tema do Flautista de Hamelin, para o qual foi utilizada a obra de Robert Browning: *The Pied Piper of Hamelin* (1841) e espaços para anotações, sugestões e de livre expressão sobre o processo para o qual foi convidada a experimentar.*

Este material será utilizado na pesquisa, para o quê precisarei que assines um termo de consentimento livre e esclarecido de participação na pesquisa anexado na sequência.

*Foram designadas algumas destas páginas para que produza narrativas do processo de formação ao final de nossos quatro encontros. Peça que nestas narrativas reflita sobre a o processo anterior: Formação pela experiência da Música em cena do espetáculo *Diz que sim* em relação a atual experiência do Musical de formação: *O Descon(s/c)ertante Flautista*. Os quatro encontros serão:*

O primeiro: Uma leitura ativa do texto com audição das músicas;

O segundo: Experimentação de elementos sugeridos pelas atrizes para a cena e para a música;

O Terceiro: Produção e Leitura do depoimento autobiográfico sobre a experiência;

O Quarto: Apresentação da experiência aberta a outros participantes seguido de um diálogo final.

*Muito obrigado pela colaboração,
José Renato Noronha.*

Este planejamento proposto foi alterado nos três últimos encontros em decorrência da disponibilidade de tempo e de implicação das participantes. O segundo dia acabou composto de uma longa conversa que produziu uma primeira reformulação no texto, apresentado junto à tese; o terceiro dia se experimentou a leitura desta segunda proposta, documentado em vídeo; e, o quarto dia se produziu o *Diálogo (auto)Formativo* da experiência também documentado em vídeo.

O processo realizado foi registrado em vídeo e a interação com o *Experimento 2* que produziria as narrativas das participantes foi uma maneira de explicitar a *Experiência* constituída na (auto)formação do *Experimento 1* que se revelaria na *presença* que já se apropriava dos recursos para o desenvolvimento da música em cena em um processo de *leitura ativa*.



Figura 8. Print Screen da documentação para tese com os Vídeos de registro.

Nesta pesquisa, foi pela *presença* que se realizaram os *Experimentos* propostos com os musicais, que, por sua vez, foram os objetos de (auto)formação para o Coletivo Baal e para o Pesquisador, para o que partiram do *Modelo de ação da Peça didática: Diz que sim* de Bertolt Brecht (CONCÍLIO, 2016). Mas, o que distinguia a proposta de *Musical de (Auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista* de uma peça didática era a sua concepção de *ato-espetáculo*⁴² (CIA DO TIJOLO,

⁴² O termo “ato-espetáculo” que adotamos como linguagem e como um dos principais pilares na construção da dramaturgia foi surgindo aos poucos durante o processo de ensaio, surgindo quase que naturalmente frente aos difíceis temas que desejávamos abarcar com a nossa montagem. Me lembro de um dia muito marcante, quando a atriz Fabiana Vasconcelos Barbosa, durante uma cena preparada previamente por ela – que até aquele instante era construída de forma bem conservadora como se estivéssemos todos numa sala de aula a moda antiga ou assistindo uma missa – interrompia a representação e destruía o cenário gritando que estava tudo errado “Vocês estão malucos? Não podemos aceitar uma cena dessa, com uma formação extremamente conservadora se queremos

2015). Sua primeira experiência seria realizada sem ensaios ou estudos prévios imediatamente com sua *leitura ativa* dos participantes que, de forma performativa, seriam conduzidos pelo Flautista à música e ao texto.

As participantes implicadas neste Experimento 2, haviam então, se (auto)formado no Experimento 1: *Diz que sim* naquilo que se propuseram, dispuseram e fizeram para conhecer pela sua própria *Experiência* para a música em cena. Realizou-se o objetivo específico de criação de um espetáculo musical, e neste, obteve-se os recursos para o domínio de fundamentos da linguagem que as capacitava para realizar a cena. Neste processo para o *artógrafo* a produção da *presença* foi também resultado de um processo (auto)formativo fundamental para a condução da prática com o musical, e essa no processo deveria também ser compreendida.

Esta implicação mútua, que foi intencional e comprometida, com a realização de um objetivo comum tanto fortalece a *presença* que o ator/atriz dispõe para a cena, quanto revela a disposição para o jogo, para experimentar os procedimentos das convenções teatrais. Em relação à implicação, *“tal superação só é possível na medida em que os participantes transformam sua relação com o saber e se apropriam dos procedimentos técnicos concebidos em adequação a situação”*. (JOSSO, 2010, p.103).

A importância da *presença* como recurso fundamental na (auto)formação pela prática e emergiu na medida em que as participantes aprenderam a se *colocar* na prática da música em cena, e, como? *Se colocando*. Por sua vez, o estabelecimento desta proposta exigiu uma disposição para o *“colocar-se na experiência”*, *“colocar-se em cena”*, *“colocar-se no fazer”* caso contrário a própria obra não se realizaria. Essa atitude vai sendo treinada pela prática e o *“como”* determinado pelo processo (auto)formativo que dispunha as atrizes frente às necessidades de realização da cena musical: através dos jogos estabelecidos no processo, ou da forma desejada para o próprio espetáculo que consubstanciavam coletivamente. Desta maneira, as atrizes foram levadas a experimentar concretamente seus próprios recursos

tratar de temas revolucionários em nossa peça precisamos construir um ato-espetáculo e não simplesmente um espetáculo”. (CIA DO TIJOLO, 2015, p.30). É importante destacar que algumas importantes companhias de teatro contemporâneo têm desenvolvido experiências neste sentido, por exemplo as paulistanas: Cia. São Jorge de Variedades Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, Cia. Estável, Uzyna Uzona, Cia. Livre e especialmente a Cia. do Tijolo com os espetáculos: *Concerto de Ispinho e Fulô*, e a publicação do livro: *Cadernos a Parte 2 – dossiê Cia. do Tijolo: sobre a Cantata para um bastidor de utopias* editado pelo Teatro da Universidade de São Paulo – TUSP, em maio de 2015.

corporais e vocais para materializar a obra e produziram assim os dados da pesquisa que foram constituídos pelas *marcas da presença* já que a presença por si mesma só se dá no espaço em relação ao observador.

2.2 DA INVESTIGAÇÃO SOBRE SI MESMO NOS MUSICAIS À PRESENÇA NOS RESULTADOS PRODUZIDOS

As *Experiências* realizadas se propuseram a obter uma atitude ativa das participantes em relação à cena que *presentificariam* – em uma espécie de partilha que se desenvolve no processo de construção da obra. Concebeu-se que, idealmente, os participantes deviam se implicar com a proposta por vontade e interesse próprios que, por sua vez, as dramaturgias provocariam. Desta forma, se permitiu aos participantes assumir uma atitude própria frente ao texto construindo o espetáculo configurado por sua *presença*. Por outro lado, qualquer que fosse o *estado de presença* este estaria sujeito a ser alterado na interação provocada entre outras coisas pela condução do processo (auto)formativo. Ou seja, através de algumas práticas corporais e vocais no intuito de encontrar a direção proposta se produz alterações no *estado de presença* para que a peça possa ser desenvolvida.

Na (auto)formação da música em cena e do musical desenvolvido na pesquisa admitiu-se a contribuição da hermenêutica em aspectos direcionados para o aprendizado. Isto foi feito através da proposta de produção da narrativa autobiográfica em relação aos dois experimentos para a produção de dados, mas não se ateve exclusivamente a esse modelo de conhecimento conceitual. De fato, a pesquisa queria apontar justamente o “*algo mais*” que unicamente a *presença* traz diante da polissemia de um musical, e que é estabelecida na *vivência*. Ainda que a autocompreensão se desenvolva no processo por um tipo de conhecimento racional a presença produz outro tipo de construção. E, esta foi considerada de maneira especial para a formação das artistas através de uma proposta prática.

Como mediador do processo de (auto)formação, comumente desenvolvi a criação e jogos para improvisação para a cena, mas na prática o planejamento das atividades sofre a interferência do *estado de presença* que as atrizes apresentavam para desenvolver o exercício. Algumas *marcas* desse estado são perceptíveis: como demonstração de cansaço ou de entusiasmo, por outras vezes de algo mais sutil, que ainda assim, pela experiência no *metier*, era percebido e considerado para

desenvolver o trabalho com cada uma das participantes. O planejamento das atividades de formação e de criação, por conta disso, dizia mais respeito a qual cena seria trabalhada do que ao modo que se conduziriam as práticas, que dependiam desse estado. Este modo de proceder, portanto, dependia do *estado de presença* que cada uma apresentava para estabelecer as práticas necessárias para realizar o objetivo de criação que, às vezes, afetado por esse estado podia produzir outro resultado tão ou mais interessante do que o esperado.

Trabalhou-se com uma atenção especial para estes *estados* que se apresentavam a fim de que a proposta fosse desenvolvida e encaminhada para seu objetivo: compor a música do espetáculo a partir das propostas improvisadas e interpretá-la da maneira que ficasse definida pela concepção do grupo e sua direção. Ao final, a *presença* se estabelece na *vivência* imediata do sujeito em sua relação com a materialidade (em nosso caso: da obra) no espaço em que ela aconteceu.

Pela *presença* em que o participante se coloca disponível nas *Experiências* com os musicais, é que se estabelece o objeto de reflexão e discussão desta pesquisa: a obra musical materializada num processo (auto)formativo. Sobretudo pelo inefável que deve ser *apresentado* neste contexto proposto: a *presença*, e que para o participante contém um forte teor de subjetividade que se desenvolve em sua *Experiência* desenvolvida com outros participantes. Observar “distanciadamente” a *Experiência* que foi produzida, sem considerar a *presença*, e transformá-la em uma experiência conceitual conduziria sua compreensão a uma redução “interpretativa”. Se assim fizessemos estaríamos descartando o fenômeno materializado que se *presenciou* diretamente na obra e que diz respeito a algo que de fato se foi *co-presente*: a *Experiência* mais ampla e que a incluía. Por sua vez, a consequência de uma experiência reflexiva se *apresenta* em outra substância e matéria que é a escrita da tese; mas, em nosso caso vem acompanhado de outra obra – que também resultado de uma arte, que não é só a escrita dissertativa sobre um assunto, mas que é em si o próprio assunto. Retomamos assim a noção de uma *Experiência* mais ampla.

2.2.1 Dispositivo: As Experiências brechtianas com musicais para a (auto)formação

Dramaturgo: Ele não pode abandonar seus preconceitos através de determinadas experiências?

Filósofo: Só se tiver refletido. Mesmo assim, ainda pode esbarrar em obstáculos.

Dramaturgo: Mas então “fazer por si mesmo” não é a melhor escola?

Filósofo: A experiência que é transmitida através do teatro não é um fazer por si mesmo. É errado acreditar que toda experiência é um experimento e querer retirar das experiências todas as vantagens que tem um experimento. Há uma enorme diferença entre uma experiência e um experimento⁴³. (*Compra do latão Bertolt Brecht* apud KOUDELA, 1991, p.24)

Criar esta concepção de *Musical de (auto)formação* e de *(Auto)formação para a música em cena* a partir das *Peças didáticas* foi possível porque o conjunto brechtiano não seguiu uma fórmula, cada um desses experimentos realizados por Bertolt Brecht entre os anos de 1927 e 1930 possuiu características específicas em suas montagens, ainda que existam pontos em comum. Portanto, sua apropriação e a “livre inspiração”, nos procedimentos e conceitos foram orientação para que os experimentos aqui apresentados fossem congruentes com as *presenças* neste contexto de produção.

Fazem parte do conjunto considerado como *Peças didáticas (Das Lehrstücke)* as quatro primeiras peças que foram experimentadas à época de sua criação. Vejamos então algumas informações sobre estas peças, para além de *Diz que sim* e *Diz que não (Der Jasager und Der Neinsager)* que serviram à pesquisa⁴⁴. *Der Lindberghflug* de 1928/1929 (O vôo de Lindbergh) que, em decorrência de uma identificação de Charles Lindbergh⁴⁵ com o nazismo, foi modificada e chamada a partir de 1950 de *Der Ozeanflug* (O vôo sobre o oceano). Sua versão original teve músicas de Kurt Weill e Paul Hindemith e foi produzida com a encenação uma experiência radiofônica; *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis* (A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo) de 1929, foi a segunda com músicas de Paul Hindemith; *Die Maßnahme (A decisão)* de 1930, com música de Hans Eisler. São incluídas ainda as “*peças sobre dialética para crianças*” (KOUDELA, 2001, p.29): *Horácios e Curiácios* (1935) a qual havia sido projetada para ter música de Hans Eisler, mas que foi musicada apenas em 1955 por Kurt Schwän; e ainda: *A excessão*

⁴³ “Brecht utiliza os termos *Erlebnis*, que traduzo por “experiência”, *experiment*, que traduzo por “experimento” O verbo *Erleben* tem o significado de viver, chegar a uma certa idade, experimentar, podendo ser colocado como equivalente ao termo inglês *experiencing*”. (KOUDELA, 1991, p.24)

⁴⁴ Mesmo que o texto *Diz que não* não tenha sido encenado, foram realizados experimentos com o texto e, como contraponto dialético, este texto servia a reflexão do processo.

⁴⁵ Autor do primeiro vôo transatlântico.

e a regra (*Die Ausnahme und die Regel*) (1927) e as inacabadas: *O Malvado Baal e Fragmento do Egoísta Johann Fatzer*.

A característica principal da proposta das *Peças didáticas* se distingue pela aproximação do público como participante e colaborador ativo nestes experimentos-espetáculos, cada qual servindo a um experimento específico, dentro de um projeto estético que as alinhava. Assim, por exemplo: o processo de aprendizagem caracterizou *A peça didática de Baden Baden sobre o acordo*; a experiência radiofônica crítica sobre a utilização do aparato midiático em: *O vôo sobre o oceano*; ou a revisão da estrutura de produção operística através de uma ópera escolar (*Schulloper*) feita com crianças e jovens em: *Aquele que diz sim* - que se refere a peça utilizada na *Pesquisa-formação Diz que sim*; que a partir da crítica feita pelo público “co-presente” produziu seu contraponto dialético em *Aquele que diz não*. Houve ainda o a peça para corais de operários, realizado com um grande coro composto por trezentos trabalhadores: *A Decisão*, que foi tratada por Brecht da seguinte forma:

A peça didática *A Decisão* não é uma peça de teatro no sentido usual. É um empreendimento para um coro de massa e quatro atuentes. A parte dos atuentes foi feita, na nossa encenação de hoje, que seria mais um tipo de demonstração por quatro atores. Mas esta parte pode ser encenada de forma simples e primitiva e tal é justamente o seu objetivo principal (...) O objetivo da peça didática é, portanto, expor um comportamento político incorreto, ensinando assim o comportamento correto. A apresentação visa por em discussão se um empreendimento como esse tem valor de aprendizagem política. (BRECHT apud KOUDELA, 2001, p.61)

A escolha do dispositivo para realização da pesquisa ter sido as *Peças didáticas* de Bertolt Brecht coincidiu em muitos aspectos com as condições de produção em um ambiente de aprendizagem: a universidade, mas também com a vontade de estabelecer o aprofundamento do vínculo com o pensamento teórico que estruturava suas práticas, especialmente após a constatação da importância dada ao aspecto musical.

Tomou-se como referência o pensamento de Walter Benjamin (1987, 1987a) contemporâneo e amigo de Brecht, importante também para a compreensão das distintas noções de experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*). Benjamin escreveu considerando entre outras coisas a proposta de Brecht por seu viés formativo, que como já vimos em citação anterior, considera a autocompreensão (*Selbstverständigung*).

A pesquisa permitiu aprofundar o estudo sobre o aspecto musical como componente das *Peças didáticas* que havia sido muitas vezes negligenciado por pesquisadores em decorrência de uma *desmusicalização* das publicações revisadas após a primeira versão já encenada com música (CALICO, 2008)⁴⁶. As *Peças didáticas* foram encenadas originalmente como musicais no final da década de 20 e início da década de 30, para a pesquisa se considerou como incluir a formação para a música em cena, a partir de um trabalho criativo condizente com o processo das *Peças didáticas*.

A proposta conceitual das *Peças didáticas* é formativa mesmo quando considerada apenas como texto e, os experimentos musicais produzidos que naquele contexto foram praticadas com corais não profissionais, de estudantes e de operários, que atuavam fora do sistema de produção comercial e que permitiram a Bertolt Brecht produzir uma teorização sofisticada de uma obra que viria a ser considerada por estudiosos como “o teatro do futuro”⁴⁷ também por esta considerar a prática teatral fora do âmbito de “especialistas”.

Sua apropriação como dispositivo da pesquisa e *modelo* para a criação de um processo (auto)formativo levou em conta a sua concepção teórica, a análise de estudiosos e, sobretudo, seu caráter como dramaturgia de um musical concebido para ser uma experiência de aprendizagem. A peça utilizada como *dispositivo* no processo de (auto)formação para a música em cena foi *Der Jasager. Diz que sim*, concebida e praticada como Ópera escolar (*Schuloper*) em sua versão original, realizada como prática pedagógica por Bertolt Brecht e Kurt Weill junto a crianças da Escola Karl Marx, no Instituto Central de Berlim. O texto chegou a ter uma contrapeça⁴⁸ (*Gegenstücke*) versão da negação ao sacrifício do Menino, que não conseguia por motivos de doença atravessar a montanha junto com os Estudantes e o Professor que iam em busca de “*remédios e instruções*” com os grandes médicos que haviam do outro lado, no intuito de salvar a população e a própria Mãe do

⁴⁶ “The music is traditionally underestimated in Brechtian literature, thanks in no small part to the playwright’s own efforts to “demusicalize” the genre in later theoretical texts” (CALICO, 2008 p.18)

⁴⁷ Essa expressão é tributada aos estudos de Reiner Steinweg a cerca das *Peças didáticas*: “A defesa veemente de Steinweg a favor da reabilitação da peça didática culminou na afirmação de que a peça didática e sua teoria conteriam a proposta revolucionária de Brecht para “um teatro do futuro”(...)” (KOUDELA, 1991 p. 5). De fato, contemporaneamente, observa-se, que as novas relações de *performance* são tributárias das contribuições de Bertolt Brecht especialmente na aproximação entre quem faz e quem assiste.

⁴⁸ Segundo Ingrid Koudela: “Cada Versuch (tentativa) vale por si mesma, mas a ela se opõe uma Gegenstück (contrapeça) uma negação, que poderá ser superada através de uma terceira peça” (KOUDELA, 1991, p.52)

Menino. *Aquele que diz não* surge em resposta ao impacto obtido com os participantes da experiência, especialmente em relação da postura de *concordância* com a própria morte do personagem, com o sacrifício⁴⁹. A partir da crítica recebida, Brecht reescreveu a dramaturgia e adaptou a lógica do acordo para que permanecesse respeitando a vontade de um coletivo e não à vontade individual do Menino. Essa dinâmica criativa e pedagógica de Brecht em relação ao texto é apresentada por Ingrid Koudela:

Se entendermos os textos das peças didáticas como dispositivos para experimentos, então elas devem ser suscetíveis de modificações quando novas questões ou pontos de vista são colocados ou gerados pelo próprio texto. As alterações podem referir-se a pontos específicos ou ampliar questões para além do próprio texto, neste caso poderão surgir novas versões do texto. É dado a estas, no entanto, introduzir outros tantos fatores novos no experimento, e excluir velhos, de forma a serem criadas novas peças didáticas, que tocam apenas em alguns pontos do texto que as precedeu. Assim nasce uma nova “cadeia de experimentos” como diz Brecht, em função da peça didática. Não apenas a reação dos jogadores (grupo), como também as reações conhecidas ou esperadas de um público mais amplo exercem aí um papel fundamental. A modificação do texto não é restrita ao autor. Brecht afirma com ênfase que o texto (ou, mais precisamente, a parte que ele denomina “comentário” na Peça didática sobre o Acordo ou no Malvado Baal, o Associal, por exemplo) pode ser modificado pelos próprios jogadores, depois de experimentado e discutido. (KOUDELA, 1991, p.57)

De certa forma, essas obras poderiam ser muito bem chamadas *de Peças de aprendizagem*, mas a tradução que se consolidou pelo uso no Brasil para as *Das Lehstücke* foi à de *Peças didáticas*. Ainda que reconheçamos a noção do termo didático como um elemento instrumental para a prática do conhecimento, compreendemos que esse conjunto de peças vai além deste papel instrumental, pois propõem um processo que envolve a aprendizagem dialógica/dialética e que não se formaliza apenas com o resultado do processo em sua experiência, mas também com o *como foi construída* e elaborada a sua teorização. Ingrid Koudela (1991) apresenta como, por exemplo, Brecht e Eisler avaliaram o processo através de um questionário usado em *A Decisão*. Este procedimento pode ser desta forma uma parte fundamental para se obter o conhecimento conceitual e intelectual sobre o processo e as suas questões propostas:

Para a estréia, Brecht elaborou um questionário, que foi anexado ao programa:

1. O senhor acredita que um empreendimento como esse tem valor de aprendizagem política para o espectador?

⁴⁹ “Brecht was disturbed by its initial popular reception as a “model of religious traditionalism and suicidal self-sacrifice, a relic from feudal times” (CALICO, 2008 p.21)

2. O senhor acredita que um empreendimento como esse tem valor de aprendizagem para os encenadores (portanto, atuantes e coro)?

3. Contra quais tendências de aprendizagem contidas em *A Decisão* o senhor tem objeções políticas?

4. O senhor acredita que a forma de nosso empreendimento é correta para o seu objetivo político? O senhor poderia nos sugerir outras formas?

Com o fito de comparar e avaliar os experimentos (*Versuche*) individuais, as reações dos participantes precisavam ser “protocoladas”. Assim como nos protocolos do *Diz-que-Sim* o objetivo era avaliar a opinião dominante numa sala de aula, o questionário que Brecht distribuiu na estréia de *A Decisão* pretendia obter subsídios para a avaliação desse experimento. Fica clara a intenção de verificar o efeito sobre os encenadores (Composto de coro de massa e atuantes). A estréia é definida por Brecht como uma “*espécie de demonstração*”. (KOUDELA, 1991, p.62)

Com esta prática pode-se implicar o público em uma reflexão através dos protocolos produzidos. O desenvolvimento dessa “*cadeia de experimentos*” acabou desenvolvendo o *Modelo de ação (Handlungsmuster)*, que resulta no texto dramático levado para a prática do jogo teatral (improvisos, criações, exercícios de cena e personagens), em que os jogadores investigam as contradições, é concretizado pelas experiências dos jogadores, e, dialeticamente, seu resultado estimula a criação de novos *modelos de ação* (KOUDELA, 1992, p.14-15; CONCÍLIO, 2015 p.19). Ou seja, a dramaturgia está aberta à experimentação, à interferência e à reavaliação do próprio texto diante da encenação em que se colocou como modelo. Ao ser concretizado na experiência por seus participantes o texto está sujeito à alteração. De certa forma podemos considerar que a proposta é colocar o participante interferindo em uma obra aberta à transformação pelo contato direto com a cena.

Ingrid Koudela nos fornece uma ideia da proposta e da estrutura da *Peça didática*, e que influenciou a forma adotada para a apropriação do dispositivo neste processo de pesquisa, especialmente para a elaboração, criação e materialização da pesquisa realizada na dramaturgia do Musical de (auto)formação *O Descon(s/c)ertante Flautista*:

A estrutura da peça didática se constrói a partir da sua própria negação enquanto texto. Ela não objetiva valores literários enquanto obra acabada, mas visa ao processo de conhecimento através do jogo da troca de papéis, “*treinando a capacidade individual de fazer experiência*”. A própria estrutura do texto prevê, já a partir da sua concepção, o estabelecimento de “*variantes, ou seja, o grupo realiza o experimento retoma o processo de criação reescrevendo, negando o texto e elaborando novas versões, com base em “resoluções políticas tomadas caso a caso”, de acordo com situação histórica específica. Nas apresentações públicas o espectador também deve ser participante, estendendo-se o princípio do jogo à plateia, que assume então uma função ativa* (KOUDELA, 1991, p. 73).

Brecht previa que as *Peças didáticas* seriam o “*teatro do futuro*” em que mudaria de função no que tange a idéia de *Grande Pedagogia*, em outro sistema social em que não existiria mais a função de espetáculo:

Com essa determinação fica claro que o teatro com amadores é uma fase preparatória, ou um exercício preparatório para a grande pedagogia. Para a “pequena pedagogia”, Brecht identifica um espaço de tempo durante o qual teria aplicabilidade: “o período de passagem para a primeira revolução”. Parece aqui referir-se à fase da primeira transformação decisiva da ordem social capitalista. Se a “pequena pedagogia” foi planejada para a fase da primeira revolução proletária, então a grande pedagogia pressupõe uma transformação radical. Só então o princípio “onde o interesse de cada um equivale ao interesse do Estado” teria validade. (KOUDELA, 1991 p.14)

No momento, em que foram criadas as *Peças didáticas* ainda serviriam uma função transitória de *Pequena pedagogia*, não mudando sua função, mas abrindo a possibilidade crítica e ao papel de conscientização da necessidade de mudança enquanto não se instaura uma sociedade em que a *Grande Pedagogia* seja possível.

2.1.2 Procedimentos para a Pesquisa-(auto)formação com as Peças didáticas

Brecht deixara registrada sua crítica à imitação da forma das *Peças didáticas*, de que estas se realizassem sem uma reflexão crítica sobre o processo que de alguma forma precisaria ser conscientizado (KOUDELA, 1991, pp. 24-25). Brecht estabeleceria aos participantes mais do que a mera participação, e assim, orientaria para que se constituísse uma experiência (*Erfahrung*). Ingrid Koudela (Idem, p.25) nos alerta que Brecht faz a crítica ao *Learning by doing*: “que se limita a expor o aluno a uma situação de aprendizagem, sem que haja uma problematização de objeto da aprendizagem. Brecht refere-se aos elementos de comentário que devem ser introduzidos na experiência”.

Compreendeu-se, no entanto, pela pesquisa que isso não descarta um aprendizado decorrente da *vivência (Erlebnis)*, mas que amplia seu sentido ao trazê-la para a *consciência*. No caso de Brecht isto foi incorporado em sua *práxis* e para a pesquisa esta ideia proporcionou a materialização de obras musicais de um espetáculo e a escrita de uma dramaturgia como proposta de *Musical (auto)formativo*. Em certa medida, seguiu-se a proposta de um “Ato Artístico Coletivo”, Vicente Concílio nos dá a sua definição a partir do trabalho de Ingrid Koudela:

Em 2001, outro livro de Koudela acerca do tema é publicado “Brecht na Pós modernidade”. Ali, um longo capítulo denominado “Ato Artístico Coletivo” analisa detalhadamente procedimentos de jogo instaurados a partir de diversos fragmentos textuais, além de apontar para outra proposta: a utilização de obras visuais como modelo de ação e ponto de partida para a elaboração de encenações. (CONCÍLIO, 2016, p.23)

No primeiro experimento da tese este tipo de “Ato artístico” foi utilizado com o objetivo do formador e das atrizes foi a *(Auto)formação para a música em cena do espetáculo Diz que Sim*. Para a pesquisa, o engajamento com esta proposta permitia a manifestação das *presenças* como recurso para a criação e expressão cênico musical. As participantes foram estimuladas através de jogos e improvisações sobre o texto e personagens a comporem trazendo suas expressões corporificadas na prática pela *presença para a música em cena*. Para isso, trouxeram suas próprias referências musicais, oriundas das mais diversas fontes e estilos populares. Assim, permitiu-se que elas *se colocassem* na prática sobre essas formas que as referendavam, compusessem e interpretassem em improviso aquilo que se estruturaria coma a música do espetáculo *Diz que sim*. Após um mês de trabalho iniciado o grupo de trabalho pode contar com o auxílio do professor graduado em Violino pela UFSM e Professor de Violino da UDESC Fernando Bresolin que acompanhou o trabalho como violinista, pianista, arranjador e intérprete, para colaborar no desenvolvimento das práticas de harmonia, composição e musicalização de vários aspectos do trabalho prático.

Numa criação de espetáculo a teorização dos procedimentos pode organizar os caminhos para a sua materialidade sem necessariamente resultar em uma forma prevista, porque se sabe que é resultado de um processo vivo e cuja forma se constrói em processo. A prática envolve a colaboração dos participantes que exercitam a sua própria presença em relação ao jogo cênico e sobre a proposta de encenação isto configurará a criação. Porém, essa se move na experimentação e na dinâmica de novas propostas que surgem de um resultado “interessante” obtido no processo. As escolhas de criação da cena, desta forma, vão se *tornando conscientes* na medida em que se formalizam. Esta formalização é resultado do estudo prático das interpretações nas cenas que passaram por improvisos para chegar à forma final. Estas práticas colocam o participante em relação aos múltiplos elementos compõem a encenação. Segundo Ingrid Koudela:

O princípio da improvisação é entendido como um projeto desenvolvido por um grupo de indivíduos que se reúnem para fazer um experimento a partir de uma moldura predeterminada (fornecida pelo texto). Nesse contexto,

“trecho de invenção própria e de tipo atual podem ser introduzidos. O princípio da improvisação é contraposto à forma “árida” da peça didática, ou melhor, justifica a estrutura dramática dessas peças. Através da combinação entre invenção própria e moldura do texto, dá-se o processo de comportamento livre e disciplinado. (KOUDELA, 1991, p.18)

Entretanto, a conscientização de seu processo (auto)formativo é de grande importância para um aprendizado, Brecht utilizava para isso *protocolos* (KOUDELA, 2001; CONCÍLIO 2016) escritos pelos participantes sobre os processos experienciados):

O conceito e a prática dos “protocolos” são uma das contribuições fundamentais das pesquisas com as peças didáticas ao Ensino do Teatro. Os protocolos são, de acordo com Koudela, inspirados pela própria prática realizada por Brecht: foi a partir dos protocolos que continham as impressões dos alunos da Escola Karl Marx sobre a apresentação de *Aquele que diz sim*, que ele escreveu *Aquele que diz não*. Em 1930, quando aconteceram as primeiras apresentações de *A Decisão*, Brecht passou a reescrevê-la, de acordo com questionários (KOUDELA, 1991, p.62) que eram entregues à audiência. (CONCÍLIO, 2016, p.97)

Em nosso caso, os dados resultantes surgiram e foram elaborados a partir do fazer das cenas e das músicas para a peça didática *Diz que sim* e nisto se observou o efeito da *presença* que se incorporara no processo. Considerou-se que a *presença* apresentava mais do que o discurso cênico e conceitual ou, do que a reflexão sobre a própria *experiência* obtida. Ou seja, muitas vezes aspectos inconscientes, afetivos, sensíveis surgiam para a cena ou para o espetáculo como um todo e se estabelecem materialmente na obra. Por conta disso, o processo pode tomar outro caminho criativo.

Em um processo de criação surgem demandas imediatas, que estabelecem outra *presença*, não prevista, que surge no decorrer das práticas, ensaios e apresentações. Para este exercício da *presença*, a partir de *experiências* constituídas anteriormente, incorporam-se as novas situações. Não se trata de algo previsível - de algo resultante da cópia da experiência ou de um modelo anterior - já que as circunstâncias serão outras e com novas nuances de tempo e lugar. Entretanto, possui um quê de atitude em relação à própria prática cênica, que em nosso caso, se direcionou para o musical, ou para a música que foi realizada em cena e para a cena.

Constatado este fenômeno no processo de criação considerou aspectos experimentais para a *(auto)formação para a música em cena do espetáculo Diz que sim* em que seriam estimuladas as atitudes de *presença* com esses referenciais das atrizes. Os fundamentos se orientariam pela prática e teoria brechtiana das *Peças*

didáticas, e documentos sobre as experiências musicais produzidos nos processos com seus colaboradores músicos: Kurt Weill, Paul Hindemith e Hans Eisler (CALICO, 2008; TEIXEIRA JÚNIOR, 2014). Entretanto, com este aprendizado, a reflexão sobre a prática musical com *Diz que sim* inspirou a criação da dramaturgia de um *Musical de (Auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*.

O *Musical de (Auto)formação* chamou-se *Experimento 2* e foi levado à prática, com o mesmo grupo de atrizes e seu registro foi utilizado para a produção de dados através do chamado: *Diálogo de (Auto)formação* (registrado em vídeo) em que a conceituação sobre a experiência surgia na conversa com as atrizes. Sua elaboração foi realizando-se paralelamente à prática (auto)formativa da *música em cena do espetáculo Diz que Sim* (Experimento 1) e ao ser realizada, permitiu observar processos já assimilados da teoria e prática brechtiana. Especialmente através do diálogo emergiram nas narrativas a assimilação conceitual dos processos e procedimentos, estes foram verbalizados pelas atrizes especialmente sobre o aspecto de seus aprendizados do Experimento 1 estarem incorporados para a sua prática com o Experimento 2.

Para o *Musical de (auto)formação*, as atrizes receberam um bloco de texto e folhas chamado *Caderno de (Auto)formação* contendo a dramaturgia original: *O Descons/certante Flautista de Hamelin*, a apresentação da proposta a ser desenvolvido com uma leitura ativa do texto e espaços para registrar sua *narrativa autobiográfica* articulando a *Experiência* resultante dos dois processos e, se desejassem, outras anotações.

O texto lírico dramático: *The Pied Piper of Hamelin*⁵⁰ (1841) escrito por Robert Browning serviu de base para a dramaturgia, e foi traduzido direta e livremente do inglês para a pesquisa. A escolha deste texto foi mobilizada pela intenção de revelar as dificuldades do artista frente ao fazer reconhecer o valor de seu saber artístico e de seu trabalho em algumas circunstâncias e sociedades. Sua discussão, travada na forma de um diálogo do Flautista e de Renato pretende apresentar a especificidade do conhecimento artístico que está vinculado a sua prática e vida que se consubstancia em obra de arte. A proposta *Musical de (auto)formação* foi elaborada e reelaborada durante todo o processo de pesquisa e escrita da tese na tentativa de se chegar a uma forma de *apresentação*. Esta deveria apresentar uma obra que

⁵⁰ O Flautista encantador de Hamelin [Traduzido do original para uso na dramaturgia].

seria constituída por sua própria prática – ou seja, o processo já estaria configurando uma obra.

Conscientizou-se no processo de vários fatores que podem ser condicionantes da forma que as *Experiências* adquirem e que são determinados pelas circunstâncias de produção⁵¹. Estes devem ser levados em consideração para a materialização de um *Musical de (auto)formação*. Por exemplo, em nosso caso, a experiência de um processo de formação direcionado às atrizes em relação ao aprendizado musical levou em conta que não haveria necessidade de leitura de partituras para experimentar a produção de música. Procuraram-se também formas de implicar os participantes espontaneamente, nada seria obrigatório. Evitou-se, para o *Experimento 2*, horários extras específicos para o treinamento musical anterior a própria prática, ou seja, a proposta seria realizada diretamente com a presença estabelecida com os recursos que possuíam e os adquiridos como *Experimento 1*.

No espetáculo *Diz que sim* se observou inicialmente as motivações, consequências das necessidades e interesses do grupo em relação à montagem do espetáculo e da possibilidade de poder usar o recurso musical no processo de encenação que já estavam construindo. Procurou-se integrar um processo dialógico/dialético tal como se compreendia a respeito da teoria e prática sugerida pelo próprio Brecht a respeito de seu dispositivo. Pretendeu-se estabelecer um diálogo horizontal entre formador e participantes, e, também, estimulou-se o reconhecimento de saberes musicais e referências que as próprias atrizes traziam.

A forma final de *Diz que Sim* se distanciara desde o início da proposta de *Ópera escolar* composta por Kurt Weill para encontrar a forma autêntica que as atrizes construíram com sua própria experimentação. A música composta originalmente fora suprimida nas últimas publicações que Brecht fizera em vida e não estava na edição do texto utilizado para a montagem do espetáculo. Por um lado, a encenação de *Diz que sim*, pertencente a outro contexto estético não ligado à ópera e as questões que Brecht colocava a esse gênero (CALICO, 2008). Ainda

⁵¹ A prática também permitiu compreender as soluções que Bertolt Brecht recorreu, e o que encontrara na época, em seu próprio contexto, como elemento facilitador ou dificultador de seus experimentos.

que para Brecht fosse naquele momento um tema de importante discussão em relação à popularização da linguagem operística⁵².

A montagem do espetáculo exigiu que elas se colocassem *prontas* para interpretar a partir do aprendizado e, assim, se compreendeu a importância da *presença* para um processo interpretativo da *música em cena*. As músicas resultantes das improvisações em seu “*acabamento*” aproximavam-se de suas próprias *vivências*, e, com base em diversas referências que permitiram emergir as obras do processo (auto)formativo agora ganhariam forma.

No Experimento 2, com “*O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*”, a proposta pode ser concentrada em apenas duas semanas, e realizada em quatro encontros de duas horas, pois o processo já contava com atrizes “formadas” na questão da *música em cena* ou de sua disponibilidade para ela. Propôs-se, neste caso, para as atrizes a presentificação da cena e da música inspirada no processo “brechtiano” do *Musical de (Auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*. Focou-se em compreender questões com a prática do dispositivo com uma música que deveria ser realizada ao mesmo tempo em que a dramaturgia era experimentada pelos participantes, em que me incluo, revelando assim a importância de uma *atitude prática*, ligada a um *estado de cena* determinado pela *presença*.

A proposta destas *Experiências* considerou em muitos aspectos o *Modelo de ação* para que o participante fosse envolvido em um processo ativo de formação. Percebeu-se que isso, ao cabo, exige a implicação que resulta na *presença* em cena. Mesmo considerando um processo dialético o sujeito se *coloca em cena* com um gestual que está se posicionando, para além das palavras, na cena diante do tema proposto.

Observou-se, então, uma conseqüente estrutura *gestual*⁵³ que a música estabelece como moldura (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014) para a interpretação e criação dos participantes no dispositivo das *Peças didáticas* e de seu *Modelo de ação (Handlungsmuster)*. Ou seja, se a música fosse definida anteriormente, estabelecer-se-ia um caminho interpretativo com uma relação mais “fechada”, que coloca a

⁵² Ver “Brecht at the Opera” de Joy Calico, 2008.

⁵³ O conceito de *Gestus* será tratado mais detalhadamente a partir da página 129, mas *grosso modo*, diz respeito a uma ação significativa realizada pelo artista através da expressão corporal, da voz, ou, especialmente, em nosso caso de estudo, pela música.

presença do atuante em relação a essa estrutura determinada. De certa maneira, assim como o texto, a música orienta a forma de execução do *gesto* cênico.

O *Descon(s/c)ertante Flautista* como um *Musical de (auto)formação* revelou uma abordagem mais direta em relação a apropriação de um texto com suas propostas musicais. A idéia foi que o aprendizado dos participantes seria conduzido pelo personagem *Flautista* através de um jogo cênico-musical cantando a música estabelecida pela sua regência em cena, diante da leitura do texto dramaturgico e, que seria trabalhado com as participantes nestes quatro encontros. Nestes encontros, os trabalhos seriam inteiramente práticos e desenvolvidos sobre o texto que era lido e encenado simultaneamente, num processo de *leitura performativa*.

A música para a proposta de *O Descon(s/c)ertante Flautista* foi concebida para ser simples e popular e não para se tornar uma dificuldade técnica. Ela deveria considerar a *presença* das participantes que já eram conhecidas como intérpretes, e capazes de incorporar a Experiencia anterior. O *Experimento 2* permitiu observar como as atrizes *se colocaram presentes* diante do *Musical de (auto)formação* em uma proposta de *leitura (perform)ativa, presentificando* personagens e música. Evidenciou-se no *Diálogo de (auto)formação* que tal prática foi facilitada pelo processo anterior, e como isso constituía um aprendizado tanto para as atrizes quanto para o proponente da pesquisa que também estava presente como ator.

2.2.3 Narrar o inenarrável: a *apresentação (Darstellung)*

Como falar de uma Experiência adquirida na presença da prática de musicais? A formação aqui é compreendida tanto como o processo de aprendizagem em que *se toma consciência* do campo de conhecimento em que se determinou aprofundar pela *vivência*, e que esta é incorporada ao participante pela *presença* e que se fixa na obra, em sua forma final ou em processo. Na (auto)formação considera-se também que o processo de aprendizagem afetou o formador que na condução da experiência incluía seus objetivos a ser alcançados na arte e nos processos (auto)formativos e de pesquisa: expressar aquilo que deseja, aprender o que estava sendo experienciado - na vida e na formação - em relação a música em cena e aos musicais.

Alguns dos procedimentos com o *modelo de ação* brechtiano já tinham sido experimentados na investigação preliminar à tese, especialmente durante a

recriação de *Os Saltimbancos*⁵⁴. Esses elementos que procuraram produzir nos participantes estratégias de implicação com um processo de criação, de certa forma, estão *presentes* em toda a escrita da tese e nas entrelinhas de sua *presença*. Entretanto esta questão é paradoxal no sentido em que a abordagem experiência considera aspectos materiais da *presença* que não ficam necessariamente *conscientes*, mas se incorporam. Se estes aspectos da presença são incorporados e materializados indica que existe outro tipo de *consciência* que é experienciada pelo corpo do ator, e não apenas pela sua experiência racional que configura a forma da obra.

Quando tratamos deste assunto precisamos considerar que há também uma mudança de meios de expressão, do que se pretende apresentar na tese quando essa pretende falar de algo que se foi dado *ao vivo*, corporificado, e não pela verbalização, aqui na forma escrita. Trata-se de algo que só poderia ser compreendido, de fato, pela *presença*, considerando que da prática uma teorização das experiências com arte encontraria seus limites expressivos na linguagem⁵⁵. Como então traduzir as práticas que foram realizadas na pesquisa? Por exemplos: do que foi feito em exercícios de voz ou de cena que produziram sons e emoções; do que foi concretizado pelas próprias proposições do jogo teatral entre as atrizes; do que se apresentou na criação dos personagens individuais e coletivos; do que se apropriou dos recursos estabelecidos para a realização do modelo brechtiano, e do que foi experienciado nos improvisos e na composição da *música em cena* que geraram eventuais alterações do texto.

Os procedimentos de criação e interpretação da música em cena, produzidos pela proposta da pesquisa, envolveram práticas que só a *presença* poderia materializar a sua compreensão, sua narrativa pode se tornar abstrata para quem não conhece um processo de formalização de uma música ou de uma peça, daquilo que é pertinente a essas linguagens da música e do teatro. Por exemplo, vamos

⁵⁴ A montagem realizada com alunos e professores da Pós-graduação em Educação do PPGE da UFSM incluiu a participação de cerca de 20 crianças de uma escola particular e de adultos que tinham participado quando crianças de uma outra montagem da mesma peça 20 anos antes. Tal experiência trouxe uma riqueza em si tanto do universo da compreensão do modelo das *Peças de aprendizagem* quanto da importância da implicação para o desenvolvimento de uma *presença* mais intensa.

⁵⁵ Jorge Luis Borges escreve sobre isso em “A Busca de Averróis” um dos contos que compõem a obra: *O Aleph*. Nesta obra o filósofo árabe tenta traduzir fragmentos da poética de Aristóteles, em que tenta compreender o sentido de imitação colocado no contexto da Arte teatral que da maneira concebida pelos gregos jamais havia sido vivenciada pelo tradutor. Como então compreendê-la?

supor a improvisação de uma melodia a partir de uma base harmônica, somadas a improvisação de um personagem, isso resultaria que o personagem com seu corpo e sua voz cantaria e não o ator que o interprete que por sua vez o compõem e que se comporta com outro corpo e outra voz. Isso se compreende muito mais facilmente no aqui e agora de exercícios improvisacionais do processo do que através de sua descrição verbal, a *presença* envolve muitos fatores sensíveis e subjetivos do artista que realiza a *Experiência*.

O elemento sensível e subjetivo dos participantes nos *Experimentos* atravessa a tese de modo que a *presença* e determina de maneira significativa o *formato* que se estabeleceu pela *Experiência*, ou considerada em um processo *formativo*: uma *formação* pela *Experiência*. Este elemento não tem o objetivo de ser “racionalizável”, num processo para o qual se propõe ao leitor - que está acompanhando a descrição deste processo - outra forma de relação: um contato não mediado pela linguagem contida nas imagens e palavras, que seriam interpretados na forma de um texto, de uma encenação, de um vídeo, em algumas fotos que poderão ser acessadas no link da rede social⁵⁶. Pois, ao ser traduzido para outras linguagens o processo perde o que há de singular em sua *presença*.

A *presença* de um musical é de outra natureza que não o das palavras escritas, sua forma está em outra relação midiática que a distingue o descrito da experiência original. É uma distância similar, por exemplo, entre o leitor de uma obra teatral e do espectador de uma encenação do mesmo texto o resultado imaginado dificilmente corresponderá ao realizado. São experiências bem diferentes: o estar *presente* como simples espectador em um espetáculo; o de participar de um espetáculo; e, o ter um texto falando sobre ele. Assim, aquilo é experimentado em pleno jogo teatral e cênico, no processo de improvisação musical e vocal, e que em relação à formação proposta foi adquirido.

O desafio para a escrita da tese foi buscar alternativas para a expressão da *presença* sua apresentação. Sem negar os recursos, que a fenomenologia sugere como possibilidade de descrição dos fenômenos, ou que a hermenêutica desenvolve ao delimitar os parâmetros dos recursos interpretativos utilizados, a tese recorreu à escolha da proposta de *apresentação* (*Darstellung*) de Walter Benjamin. A *apresentação* articula a intencionalidade da pesquisa e sua própria forma final de

⁵⁶ [https://www.facebook.com/search/top/?q=o%20descon\(s%2Fc\)ertante%20flautista](https://www.facebook.com/search/top/?q=o%20descon(s%2Fc)ertante%20flautista).

exposição dos resultados, o que parece mais coerente com o objeto artístico, com o dispositivo utilizado e especialmente com a *presença*.

Para a análise dos dados, ou melhor: a reflexão sobre esta *Experiência*, considerou-se o processo como um todo. É importante enfatizar que além da observação e implicação direta no processo se produziram como instrumento de produção de dados algumas narrativas autobiográficas das participantes (JOSSO, 2010, NÓVOA & FINGER, 2010; HERNANDEZ, 2013)⁵⁷. Algumas anotações registradas no *Caderno de (auto)formação*, distribuído a todas as seis participantes na ocasião do experimento com o Descon(s/c)ertante Flautista. Uma sinopse da proposta explicava a possibilidade de uso desse recurso para as participantes. No entanto, a implicação com essa proposta não foi obrigada, era um recurso de utilização livre, ainda que pudessem servir como instrumento para a elaboração de conhecimento conceitual sobre aquilo que experimentavam.

Antecipando um aspecto dos resultados desta produção de dados para os *Experimentos*, somente três atrizes escreveram os relatos, e através destes três relatos foi possível a organização e a condução do *Diálogo de (auto)formação* (gravado em vídeo) de acordo com a proposta, em que se refletiu sobre o processo de aprendizagem como um todo. Idealmente, o conteúdo produzido deveria ser produzido, lido e discutido em cada encontro por todas as participantes do processo com o Musical de (auto)formação: *Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*. No entanto, as dinâmicas e jogos de cena foram se modificando de acordo as circunstâncias e disponibilidade das participantes na realização do *Experimento 2*. Ao final, contrário ao previsto, a discussão sobre o processo foi feita em apenas dois dos quatro encontros.

Por outro lado, em relação à produção de registros e reflexões para o espetáculo *Diz que sim*, surgia e era registrado espontaneamente em comentários publicados nas redes sociais do grupo (*Facebook e Whatsapp*) para o qual se solicitou autorização para eventuais usos⁵⁸. Este procedimento revelou-se um bom espaço de partilha e de organização do material produzido além de possibilitar o arquivo dos registros das produções e das composições. Por vezes até, a

⁵⁷ Artigo: *A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa*, publicado em DIAS & IRWIN, 2010 pp.39-62.

⁵⁸ Esses grupos do processo são secretos e o material não está aberto ao público. Entretanto, algum material pode ser acessado na página do Coletivo Baal: <https://www.facebook.com/ColetivoBaalBR/> e até a publicação na tese na crítica: <http://caixadeponto.wixsite.com/site/single-post/2017/06/22/Diz-que-sim-a-derris%C3%A3o-violenta>. Acessos dia 09 de Setembro de 2017 às 4:29.

possibilidade de verificar as dificuldades em relação ao processo, ficavam ali documentadas, por exemplo, uma pequena transcrição, de uma das falas das atrizes:

É complicado pra gente porque todo ensaio a gente muda alguma música. E enquanto as coisas não ficarem fixadas por meio das partituras que a... falou, a gente sempre vai lidar com essas mudanças. Tendo que reaprender s músicas sempre. Isso confunde e a gente não tem a gravação de nenhuma música para estudar. (Uma das participantes - Conversa no Whatsapp – 20 de Março de 2017).⁵⁹

Como resposta, na sequência desta conversa, surgiu o comentário de outro membro do grupo sobre os vários registros já feitos (em gravações de vídeo e áudio compartilhadas) e que poderiam servir. Na sequência surgiu até mesmo um novo registro, produzido por Fernando Bresolin, com a última versão trabalhada. Exercícios técnicos vocais e de canto poderiam ser para facilitar o aprendizado musical.

Essas “conversas” virtuais em meio às circunstâncias de vida e de produção permitiam aos participantes “lampejos” reflexivos sobre o processo de trabalho e de atenção a novos aspectos que favoreciam reconhecer o que estava sendo aprendido da linguagem e da forma. Apontava-se o que estava sendo facilitado e o que estava ficando difícil, além de servir como um arquivo das composições e improvisações das *Experiências*. Todas as versões originais, escritas e reescritas não foram fixadas através de uma partitura, mas sim de gravações partilhadas na rede delimitada aos participantes do grupo. Assim foi se constituindo um corpus de informações sobre o processo desenvolvido e que serviu para produzir as marcas da presença refletidas na tese.

⁵⁹ As atrizes foram consultadas dia 17 de abril de 2017, sobre o uso das conversas em redes sociais e consentiram que fossem publicadas – por opção, não revelei qual delas fez o comentário.

3 NOÇÕES TEÓRICAS PRELIMINARES: DE ONDE PARTO, OU AONDE ME SINTO CONTEMPLADO

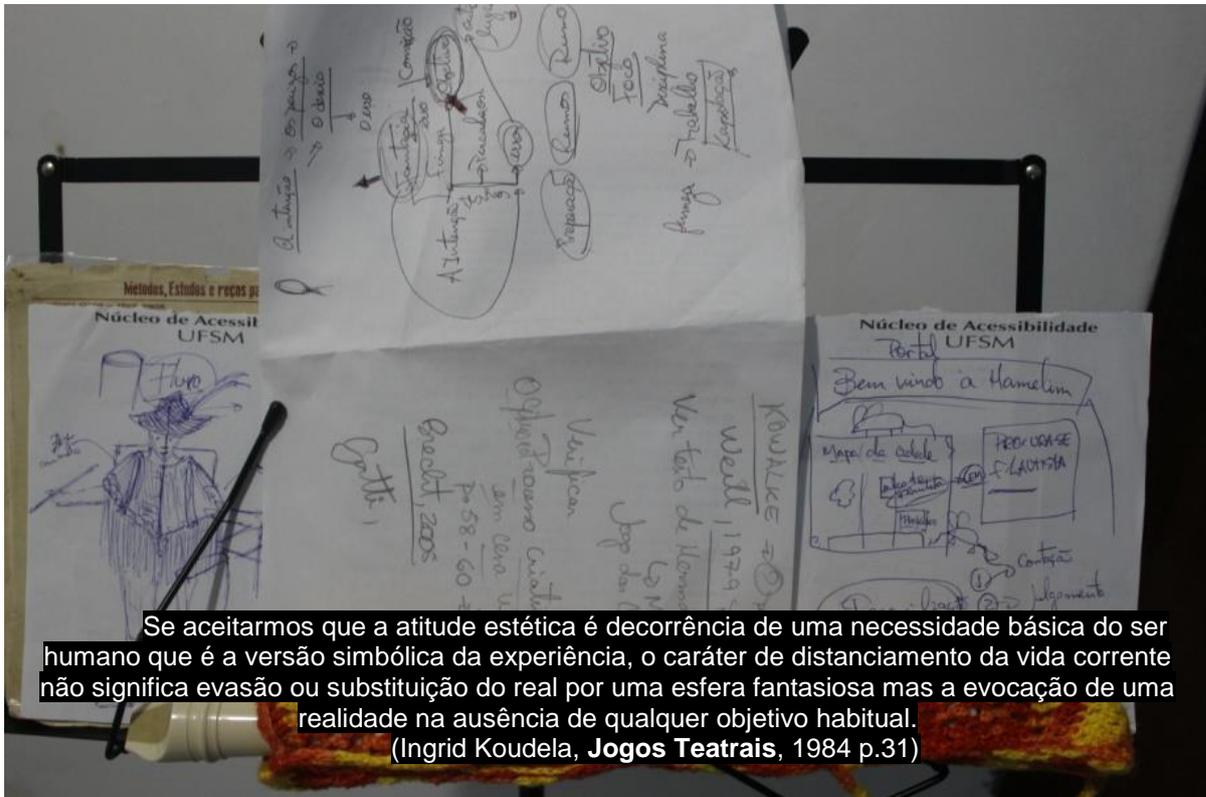


Figura 9. Foto de desenhos para figurino e cenário e anotações do processo feitos em papéis avulsos e da flauta no case.⁶⁰

A motivação da pesquisa veio da percepção de algumas dificuldades encontradas no reconhecimento do fazer artístico como uma forma de conhecimento e também de produção de conhecimento. O conhecimento da *Arte*, que se desenvolve na sua prática direta, exige do artista tempo e dedicação para ser formalizado e, entretanto, para ser compreendido em seu valor intrínseco, por limitações socioculturais ainda precisa ser mediado por palavras vindas de outros campos de conhecimento. Trata-se de uma questão de natureza epistemológica das *Artes* e que as colocam a trilhar caminhos em diálogo, por exemplo, da pedagogia, da estética, da história, da filosofia, da linguagem, da psicologia, da antropologia e também da sociologia.

Sem desprezar as possibilidades e valores inerentes aos estudos dessas diferentes abordagens da *Arte*, compreende-se que, desta forma, a área de *Artes*

⁶⁰ A flauta é de meu filho Ângelo, o case realizado por minha esposa, Evelyn, por consideração a um pedido meu com as cores da roupa do Flautista de Hamelin segundo Robert Browning (Ver dramaturgia de *O Descon(s)certante Flautista*, canção: “Uma estranha figura”).

acaba por ter que reafirmar a sua especificidade de seu conhecimento por meio de parâmetros destas outras áreas. Evidentemente o caráter de subjetividade que está envolvido em algumas de suas produções dificulta seu acesso e estudo, sobretudo, em uma relação pragmática com a função formativa, que em nosso caso coloca as *Artes* no campo da *Educação*. Nossa proposta pretende apresentar procedimentos de conhecimento pela sua *Experiência* em um campo das *Artes*, que é das *Artes Cênicas* e que une as linguagens da cena e da música: o musical. Desta maneira, possibilitam-se ampliar, especialmente na área da *Educação*, o reconhecimento da especificidade epistemológica da área de *Artes* e reafirmar seu valor intrínseco como forma de conhecimento humano, e enfatizar a importância da sua *Experiência em si*.

Diferentemente das ciências a produção de conhecimento em *Artes*, não cabe nos moldes cartesianos e está muito ligada ao fazer, ao criar, ao produzir – a sua prática – portanto, nenhuma linguagem pode intermediar a *Experiência* concreta obtida com o experimentá-la seja como *fruidor* ou *produtor* de uma obra. Ainda que o *fazer artístico* possa ter seu aprendizado tomado pela compreensão dos significados, elaborados pela *experiência conceitual* e pela técnica que estão envolvidos em seus procedimentos, deve-se considerar que restringir o processo de aprendizagem a este tipo de conhecimento desconsidera seu teor sensível e criativo. O sentido estético tem uma apreensão que não cabe na forma de conceituação por pertencer a sua prática que também ensina. Portanto, produzir aqui uma discussão sobre esse conhecimento precisa tangenciar outras abordagens que não são “científicas”.

A concepção de outras abordagens que admitem o conhecimento pela *presença ante as coisas* e são admitidas em algumas culturas, como sugere Fritjof Capra em *O Tao da física* (2006). Para este físico e teórico de sistemas, as descobertas da física quântica se relacionam com o modo de conhecimento oriental que nos coloca em outra perspectiva diante da ciência ocidental das “coisas”. Capra nos fala de práticas meditativas da mística oriental entre elas vindas do budismo, do zen-budismo, do taoísmo e dos *upanishads* e que colocam o sujeito em *experiência direta da realidade que transcende não apenas o pensamento intelectual, mas também a percepção sensorial* (p.30). Essa experiência direta de conhecimento com o objeto difere da prática mais corrente do conhecimento racional ocidental que privilegia o intelecto para *discriminar, dividir, comparar, medir e categorizar* e a *abstração é uma característica crucial*. Em que:

o conhecimento racional é, desta forma neste sistema de símbolos e conceitos abstratos, caracterizado pela estrutura sequencial e linear tão típica de nosso pensamento e de nossa fala. Na maior parte das línguas, essa estrutura linear é explicitada através do uso de alfabetos que servem para comunicar a experiência e o pensamento em longas linhas de letras (CAPRA, 2006 p.29).

A confusão que se estabelece da realidade com a sua representação é assim apresentada junto à limitação da representação como forma de acesso ao conhecimento, e citando uma afirmação dos zen-budistas: *necessitamos de um dedo para apontar para a lua, mas que não devemos nos preocupar com o dedo uma vez reconhecida a lua* (Idem, p.30). Seria uma experiência direta da “qüididade”, que segundo nota: *Indica o estado do mundo tal como ele é na realidade: o estado pelo qual uma coisa é assim como ela é, o estudo de um fato acontecer do modo como acontece* (Ibidem). A própria noção de consciência é expandida, ao que Capra cita:

Nossa consciência normal do estado de vigília – a consciência racional, como a denominamos – constitui apenas um tipo especial de consciência ao passo que, ao seu redor, e dela afastada por uma película extremamente tênue, encontram-se formas potenciais de consciência inteiramente diversas. (William James apud CAPRA, 2006, p.31)

Marie-Christine Josso nos aponta também para essas questões ao mencionar sobre a *consciência atenta a si própria, aos outros e ao seu ambiente* ao propor um trabalho *consciencial* que reconhece a sensibilidade de cada pessoa em relação aos seus sentidos. A autora também cita a referência a outras abordagens para o conhecimento, segundo uma nota em sua obra *Experiências de vida e formação* (2010 p.50) admitindo a influência das culturas orientais: no budismo, no taoísmo, no xamanismo, no hinduísmo ocidentalizado de Krishnamurti e nos filósofos ocidentais: Henry Bergson⁶¹, Wilhelm Dilthey⁶² e Martin Heidegger⁶³, ao que coloca: *Sem essa presença atenta não há qualquer percepção do mundo* (Idem).

Aqui toco a relação destas proposições teóricas com as formas de abordagem com o objeto de nossa pesquisa: *a presença na (auto)formação com o musical*. Trata-se de uma forma de pesquisa especial: uma *Pesquisa Educacional baseada em Arte* (PEBA), que surge como resposta às questões de que: *“métodos adaptados*

⁶¹ Filósofo francês que considerava os conceitos de intuição e duração em oposição ao racionalismo cartesiano.

⁶² Fundador da ideia de “Ciências Humanas”, este filósofo empirista e hermenêutico, que foi professor da Universidade de Berlim”, se debruçou inclusive sobre a Experiência no sentido de Erlebnis (vivência).

⁶³ Foi catedrático de Filosofia na Universidade de Friburgo afirmava-se utilizar da fenomenologia e da hermenêutica como método para compreender o “Ser existente” (*dasein*, em alemão).

das ciências não podem ser tomados como o único critério para a produção e formas de circulação do conhecimento” (...) “pois está baseado no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” (IRWIN & DIAS, 2013, p.23). Por outro lado, para a pesquisa o próprio evento criativo, a obra de arte, é resultado de um conhecimento e que por sua vez independeria de qualquer ato interpretativo, mesmo que seja fruto de processos interpretativos. *Há um ato presente.*

Contudo há ainda uma tendência que insiste no *dever* e não naquilo que é: “Neste sentido, o sujeito e a forma da investigação estão em um estado constante de tornar-se” (SPRINGGAY et al.,2008 apud IRWIN & DIAS, 2013 p.28). “O processo se torna tanto ou mais importante quanto a representação dos resultados alcançados” (Idem, p.29). Admitamos, então, que há nesse processo um fim em si, que se constitui em forma no momento em que é produzido e que é a sua prática, ainda que não finalizada já seja uma obra, portanto, além dos dados interpretados, há um aspecto que é do processo: a *presença*. Esta constitui parte importante na *Experiência* do sujeito – não mais no *dever* em que é elaborada pela razão, mas no aqui e agora de seu fazer.

A obra final é a obra do momento de sua recepção de sua *presença* e *presentificação*, especialmente no caso das *artes cênicas* não se trata de uma obra de arte finalizada, a cada apresentação temos um novo público e um ator com novas experiências ou *estados de presença* incorporados à sua interpretação. Isto, por exemplo, afeta um processo complexo constituindo uma nova *Experiência*, e que permite que continue produzindo de certa forma “novas obras” diante da relação de recepção da sua nova *presença* estabelecida pelo artista, e que afetará a relação entre expectador e obra. Tanto de quem faz como quem está diante da obra, esse tempo e lugar é outro, se depara com um novo ato a cada dia. O caso das *Artes cênicas* que, em nossa pesquisa, conta com a *Música* transforma seu objeto: o *Musical*. Trata-se de uma relação móvel da *presença* do artista, com o espectador ou sem ele, e que é diferenciada por seu tempo e espaço de experimentação e gera um novo produto a cada apresentação.

Os experimentos realizados através do dispositivo de (auto)formação escolhido para a produção de *presença* na pesquisa: as *Peças didáticas* de Bertolt Brecht e mostraram a mobilidade da *Experiência* diante da *presença* e de fatores de tempo, espaço e implicação que possibilitavam novos conhecimentos. A *presença*

se tornou, por isso tudo, o elemento chave e motivo de estudo e inquietação na compreensão do papel da prática no aprendizado no musical. Ela trata daquilo que se dá diretamente na relação do sujeito com a própria *Experiência*, e que envolve em certa medida um processo de recepção do fenômeno na constituição de sua aprendizagem. O *formando de um processo* em uma experiência autoformativa está diante de seu próprio fazer que o ensina através de sua própria prática.

Em nosso caso, esta prática foi direcionada para a *(Auto)formação para a música em cena* e para o *Musical de (auto)formação* que usou como referência o dispositivo Brechtiano das *Peças didáticas*. Este dispositivo permitiu o estudo do resultado como música que foi criada e do processo como um todo, na consideração não do *dever*, mas daquilo que se consubstanciou (DEWEY, 2010) com as obras produzidas no processo.

As obras que se materializaram “dizem” aquilo que a teoria e a teorização não consegue “dizer” sobre, mas que dizem ao final sobre si mesmas: tanto teoria quanto obras *vivenciadas* ou *experienciadas*. No nosso caso concreto, para elaborar a produção do *Experimento 1* com a peça *Diz que sim*, pudemos compor nossa Experiência pessoal com as músicas originais das primeiras versões, gravação e partituras. Foi possível mesmo acessar alguns registros de encenações e gravações em diferentes mídias na internet para estudar formas⁶⁴. Essas publicações desses materiais, das suas partituras e dos textos são também possibilidades de produzir uma *presença*, mas cuja recepção se refere a uma arte de grafá-las na forma escrita ou gravada em áudio, ou vídeo. Ainda que revistas, a recepção delas modifica sua natureza quando *ao vivo*; onde se tornam uma forma “finalizada” e fixa como obra em si, ainda que possamos refletir quem as recepcione não esteja fixo no tempo e no espaço e que sempre poderá ter uma nova leitura e interpretação.

Existe um *imanentismo* elaborado, por exemplo, em uma dramaturgia e em uma partitura escrita para ser posta em prática ao vivo. Foi esse *imanentismo* que admitimos por *Experiência* própria e que em sua prática era elaborado no fazer do espetáculo *Diz que sim*, posteriormente analisado e comentado. As documentações produzidas não refletem o que é a encenação nem sua proposta em si, por mais

⁶⁴ Por exemplo, a versão completa do áudio de *Der Jasager*: <http://www.allmusic.com/album/release/kurt-weill-der-jasager-down-in-the-valley-mr0002700126>, <https://www.youtube.com/watch?v=YZWMWIZkXFE&t=1010s>. As encenações disponíveis em https://www.youtube.com/watch?v=VEdJL_vL2Ew, como Ópera escolar encenada por jovens, <https://www.youtube.com/watch?v=l2bIXCoFQUg&t=107s>, encenada como espetáculo por adultos. Acesso em 13 de abril de 2017 às 09:53 AM.

profunda e abrangente que possa vir a ser a análise musicológica e cenológica, ela não poderá reconstituir a Experiência em palavras. Por mais importantes que esses estudos sejam para a constituição de um conhecimento sobre a coisa, não dizem respeito ao aprendizado que a obra produz por ela mesma e enquanto é construída na sua prática através de um processo de encenação.

Essas questões que emergiram inicialmente na prática com musicais desenvolvidos no processo de formação da Pós-graduação, *Experiências anteriores: Pipa e Os Saltimbancos* junto ao grupo FAPEM. Chamou atenção para o desenvolvimento da pesquisa este aspecto da presença e a possibilidade de produzi-la a partir da obra de Hans Ulrich Gumbrecht: *Produção da presença – o que o sentido não consegue transmitir* (2010). Nesta obra a *presença* é tratada como uma *experiência não conceitual* e que por isso não deve ser limitada a interpretações.

Especialmente fundamentada nas teorias de Walter Benjamin, a *apresentação (Darstellung)* da tese se dá com a materialidade produzida como o diálogo do *Flautista e do Renato* em relação ao processo de *O Descon(s)certo Flautista* foi apresentada pela própria linguagem dramática do texto da tese, incorporado na forma de diálogo, e que assim são carregadas daquilo que significam em si. Ou seja, propõe-se que ali ocorra a *nomeação* daquilo que é ou do que foi. Daquilo que trazem as próprias palavras em si mesmas, ontologicamente, ou seja, não representando ou interpretando outra coisa que não as próprias palavras, e assim, dando corpo à forma. A própria tese se formaliza através do texto e das palavras na dramaturgia, nos diálogos nas narrações e nas alegorias que se apresentam para *nomear* o que for possível.

Deste modo, ao ser colocado como resultado da tese o *Musical de formação* se torna elemento substancial. A forma de apresentá-lo, mesmo para a experiência que o modificou quando foi *presentificado* pelas atrizes, traz consigo outra materialidade, outra *presença* que não é a mesma se feita com outro grupo, nem se for repetida com o mesmo. A forma não-definitiva é característica da linguagem cênica e muitas vezes essa se altera no tempo e nos espaços em que se apresenta, diversificando assim com a participação do público – todos esses fatores afetam o resultado tornando o espetáculo sempre novo. Mesmo que a música proponha uma moldura rigorosa para a interpretação ou que a encenação siga as propostas dos

*Modellbücher*⁶⁵ (*Cadernos de Encenação*) de Brecht que chegavam a ter 200 fotografias da peça para indicar a movimentação dos atores, como uma coreografia. O musical apresentado, vivo de *presença*, por mais formalismo ou forma que se estabeleçam, será sempre novo para cada ator, cada público, cada dia e cada espaço.

Sem desconsiderar que uma parte do aprendizado em um processo formativo e artístico também é, ainda que parcialmente, sistematizado pela racionalização, que estabelece uma *tomada de consciência* do processo. Esse processo racionalizado gera uma *interpretação* da *obra* através da linguagem que se utiliza, de palavras, sinais ou de imagens, para se referir a *coisa em si*. Estas imagens e palavras em uma tese podem ser lidas e interpretadas, assim a conceituação e teorização da são admitidas na *experiência*, mas compreendidas como que retiradas de seu tempo e lugar de ocorrência *presente*, ou seja: posteriormente e externamente ao fenômeno.

Tratou-se na pesquisa de criar estratégias de elaboração da *experiência* ou da *vivência*, que são organizadas no intuito de produzir um conhecimento racional, ou, no mínimo, racionalizável – para não dizer, não sem certa ironia: razoável para conhecer um pouco do que pode *vir a ser* um *musical*. Contudo ainda que limitadas, são estratégias de abordagem e de produção deste conhecimento que aqui na tese, pretende servir de apoio a uma *materialidade* que é *apresentada*, como concebida por Walter Benjamin pela *apresentação*: *Darstellung* (VASCONCELOS, 2013).

Para adentrar no campo e direcioná-lo para a nossa questão com o aprendizado pela prática, que em nosso caso produz a formação do musical e para o musical, partiremos da teoria de *aprendizagem pela experiência* a partir de John Dewey (1987 e 2010), cujos contextos foram comentados por Anísio Teixeira e Robert Westbrook na obra *John Dewey (1858-1956)* de 2010. Esta obra aponta inicialmente a distinção de três tipos de experiências a serem consideradas: A primeira, que é a que “*apenas temos*” no contato com a coisa; a segunda, que leva ao conhecimento, pois sobre ela refletimos (e tomamos consciência); e a terceira “*que temos vagos anseios*” (TEIXEIRA, A. e WESTBROOK, R. 2010, p.35). Notamos

⁶⁵ A pesquisadora Francimara Nogueira Teixeira (2014, p. 64) descreve esse dispositivo: “O aspecto modelar é um pressuposto ao entendimento da construção dramática e cênica no teatro épico. Brecht publicou os *Modellbücher*, os assim chamados cadernos de encenação (*Antígona e Mãe Coragem*, entre outros) escreveu textos como modelos de ação – as peças didáticas – e defendeu também teoricamente a cópia como procedimento inicial da criação. Os *Modellbücher* expõem quadro a quadro em fotografias comentadas e referências textuais, a disposição espacial e física dos atores, suas posturas, seus gestos, o jogo de cena e o uso dos elementos. Brecht divulgava o procedimento de cópia a partir dos cadernos de encenação.”

que a primeira se refere justamente a experiência da *presença* que parece ser menosprezada se não vier a se tornar objeto de reflexão.

O que se coloca em nossa tese é que não seria o caso de menosprezo à *presença*, mas a possibilidade de integrá-la à *Experiência*, já que o conhecimento em arte não é só intelectual. Aqui trazemos a compreensão expandida da *Experiência* que é composta da *experiência* (*grafada em minúsculas*) que aqui é definida por aquilo que pode ser conceituado, e pela *vivência*: daquilo que a *presença* incorporou à prática do sujeito. Compreende-se que a experiência integrada pela *presença* se expande para além dos limites da linguagem.

Ao assumir-se um olhar mais amplo sobre uma *Experiência* que não se restringe ao campo da cognição e da linguagem, assume-se que há uma inteligência humana mais complexa a ser reconhecida e que é fundamental para a formação em artes. Ainda que a *Experiência* pragmaticamente produza um conhecimento para o seu uso inclusive da prática, a prática vai constituindo elementos formais que podem ser conscientizados, ao que nos apropriaremos de uma concepção de Josso:

(...) resultante da procura de articulação entre a busca de sentido e a busca de conhecimento, quer dizer, uma visão do mundo que fundaria uma metalógica (a que alguns chamam uma nova gnose), referência necessária a qualquer processo de consciência de caráter transpessoal (JOSSO, 2010 a, p.134).

Percebe-se que podemos atingir essa dimensão da *Experiência* quando integramos a *presença* do contato com a coisa, que está no anseio que se tem por experimentar e aprender quando se faz arte, em nosso caso quando se faz, ou melhor, se produz um *musical*. Esta é a discussão da tese a qual como Gumbrecht aponta uma limitação da hermenêutica, ou de qualquer prática interpretativa, diante da *presença*, que em nosso caso está em todo o processo de formação da experiência artística, especialmente nas suas práticas que se materializam durante sua concepção (projetos, ensaios) até sua conformação (texto, apresentações). A *presença* “se presentifica” em todo o processo de formação para a música em cena e a faz consubstanciar como obra. Sem a *presença* não há *musical* e nem teatro.

A *presença* é, portanto, um elemento fundamental para quem quer fazer música em cena, ou fazer um *musical*, e constitutiva de sua prática. O simples encontro com a *experiência estética* do fazer já mobiliza artista e espectador na *presença*, num campo de interação que produz um conhecimento que não está na esfera da linguagem ou da sua interpretação, mas na sua atitude prática de

recepção e de produção de *presença*. Vejamos o que nos diz Ingrid Koudela, em seu livro *Jogos Teatrais (1984)*:

(...) A forma estética não é, portanto, simplesmente dada, não equivale aos nosso mundo empírico imediato. Para nos tornarmos conscientes da forma e estética, devemos produzi-la. É nesse sentido que [Ernest] Cassirer define a experiência artística como uma atitude dinâmica – tanto no artista como no espectador. Também o espectador da obra de arte não assume um papel passivo. Para contemplar e usufruir a obra, ele participa do processo de criação repetindo e reconstruindo o processo criativo que a originou. (KOUDELA, 1984, p.31)

A *autoformação* que nos referimos foi adquirida na *presença* de fazer um musical e uma *Pesquisa-formação*, conduzidos em processos intencionalmente formativos também para as atrizes participantes montarem o espetáculo. Sua prática foi se estruturando durante ensaios, treinos, exercícios e que continuaram em sua apresentação ou *performance* procurando ativar na atriz/participante seu estado de *presença*; mesmo que não tenham, que fosse uma obra finalizada. Trata-se de admitir um aprendizado mesmo para o espectador que vai ao espetáculo e encontra ali uma substância concreta que o sensibiliza: a *obra*. Esta é fruto de uma construção e elaboração que de *presença* em *presença* estabeleceu a que se dá no encontro com o público em seu imediato tempo e lugar. A formação pela *Experiência*, portanto, se preencheu de *presença(s)*.

Nesta pesquisa a *presença* foi produzida no experimento com musicais nos quais os participantes que a realizaram aprenderam, com a própria *presença*, a produzir as *músicas* que utilizariam em cena. A *presença* estabelecida nas práticas improvisacionais e de jogos cênico-musicais permitiram a transformação da expressão vocal e gestual, especialmente naquilo que fez parte do processo (auto)formativo das artistas para sua expressão musicada. Tratou-se de uma *Experiência* de aprendizado produzida enquanto a obra musical era *materializada*, e desta forma: *presentificada*, assim se constituía a *Experiência* como um conhecimento necessário a sua realização através da *(Auto)formação para a música em cena do espetáculo: Diz que sim* que serviu para a construção do segundo Experimento O *Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*. Desta forma o *Experimento 2* só se consubstanciou graças à presença das participantes do processo de aprendizagem anterior que traziam em sua bagagem do Experimento 1. Portanto, a prática desenvolvida em *Diz que sim* é reconhecida na *presença* que se apresentou na prática das atrizes diante do *Experimento 2*. Sua forma final, como dramaturgia

publicada no segundo tomo da tese é uma *apresentação (Darstellung)* do resultado da pesquisa.

De certa forma, o objetivo foi apresentar com esse texto e sua prática o reconhecimento dos procedimentos (auto)formativos, os fatores afetivos e de implicação com a proposta permitiram uma compreensão do já estava incorporado a própria participação das atrizes e do formador. Ou seja, estava estabelecida uma *Experiência* de todos os participantes e do processo como um todo pela sua prática.

4 PRESENÇA DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA



Figura 10. Ensaio aberto dia 9 de Novembro de 2017⁶⁶.

Nesta jornada que constituiu o processo de doutoramento, adentrei em caminhos⁶⁷ que, por sua vez, proporcionaram aprendizagens⁶⁸ sobre áreas de desejo e de práticas e sobre outra que eu julgava desconhecer, e da qual não me sentia pertencente. Tratavam-se das áreas da Arte e da Educação. Desta última, ignorava ter tomado consciência. No percurso que percorri, pude refletir sobre questões que fortaleciam ou demoliam certos posicionamentos, assim, o processo permitiu algumas mudanças na compreensão destas áreas. Percebi que havia me constituído professor, aluno, pesquisador e artista – ao mesmo tempo em que me

⁶⁶ No Laboratório 3 - Centro de Artes – UDESC. Foto: Vicente Concílio. Da direita para a esquerda: Zé Renato Mangaio no acordeom, Fernando Bresolin no violino, Luana Leite, Julia Weiss percutindo um cesto de lixo, Beatriz Cripaldi, Juliana Riechel, Gabriela Drehmer. Estava presente a professora Ingrid Koudela e convidados entre eles: Evelyn, Miguel e Ângelo.

⁶⁷ JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si* 2010. A edição utilizada apresenta em sua capa da edição uma imagem interessante e que diz respeito ao presente projeto de tese: a foto de pegadas feitas na neve por alguém que se virou para fotografar suas próprias marcas.

⁶⁸ JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação* 2010a, p. 35: “Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. Os registros a que a autora se refere são: o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico.

“tornava pessoa”⁶⁹, na medida em que ficava mais autêntico e congruente com meus propósitos de formação⁷⁰.

O objeto de estudo foi à construção da *Experiência* do musical e a possibilidade de direcionar a minha *autoformação* para compreender seus processos, nos quais a *presença* tomou um papel primordial. Venho da área de Artes, de seus estudos e de suas práticas que exercito como artista e professor de teatro. Como apresentado anteriormente, em minhas atuações, muitas vezes, foi necessário “um certo” conhecimento musical, que fora apropriado a partir de situações formativas esporádicas ou circunstanciais, em dois contextos: os *formais* – inseridos em contextos formativos ou escolares (cursos, oficinas, laboratórios, preparações técnicas para espetáculos teatrais); e os *informais* – desenvolvidos em processos e circunstâncias fora do contexto educacional (contato com familiares e amigos músicos, artistas, grupos artísticos e corais).

Usei durante a tese a expressão *música em cena* para abarcar esta *presença* exercida pela música na linguagem teatral especialmente porque foram realizadas *ao vivo*, sob diferentes formatos: cortejos, interpretação de canções, performances com instrumentos, etc. e que compuseram uma parte significativa de minhas *vivências* e *experiências* teatrais. Tratou-se, portanto, de reconhecer uma ampla gama, diversificada e complexa, de *Experiências* oriundas da *performance* musical. O que pode ser necessário para outros que trabalham com teatro no ensino ou na *performance* cênico musical em situações de produção variadas, que para poder dar forma ao desejo de criar e de fazer *música em cena* - mesmo que os recursos sejam poucos - exigem que aprendizados sejam desenvolvidos pelos participantes em suas práticas *autoformativas*.

Através de muitas destas práticas em performances da *música em cena*, percebi um primeiro incômodo: tinha consciência da limitação de meu saber técnico musical adquirido nas *experiências* e *vivências* e do quanto desejava saber mais. Por outro lado reconhecia ter constituído uma musicalidade consistente formada por uma diversidade de experiências, algo que estava incorporado em mim e que me permitia, por exemplo, facilmente cantar ou tocar sanfona em cena. Por conta deste

⁶⁹ ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa** 1987.

⁷⁰ Segundo Gilles Ferry: “(...) la fijación de los objetivos y la elección de las modalidades de formación representa un momento importante del proceso de la misma” (FERRY, p.18, 2004).

conhecimento isto me era solicitado em apresentações⁷¹. Assim, me apresentava da melhor forma possível dentro das minhas possibilidades *autoformativas* que se condicionavam ao tempo de dedicação ao estudo e aos treinos associados a outras atividades que exercia concomitantemente. Cantar e tocar acordeom sempre me acompanhava ainda que soubesse que os níveis técnicos pudessem sempre ser ampliados.

Por outro lado, o exercício da docência sempre foi, e ainda é para mim um espaço para a *(auto)formação*. Muito do que aprendi o fiz junto de alunos que experienciaram/experimentaram comigo aprendizados e experimentos através de projetos que desenvolvemos. Nas condições possíveis aos processos permitia-me a experiências de trabalhos, estudar temas e assuntos de interesse pessoal e de grupo, praticar a *música em cena*, ampliar a consciência artística, desenvolver e aprimorar nossos trabalhos tecnicamente (na habilidade de lidar com o instrumento, no uso do corpo ou da voz em cena) e sensivelmente aprimorar o expressar e interpretar. Estas práticas se deram em diferentes organizações e instituições de ensino em que atuei: federais, particulares, estaduais e organizações não-governamentais (ONGs).

Muitas vezes as *Experiências* condicionadas a estes contextos com intenção formativa estiveram delimitadas às estruturas institucionais estabelecidas: dentro de projetos acadêmicos (de pesquisa e/ou de extensão); no período de duração de disciplinas; ou em alguns casos, em propostas em que o envolvimento os participantes se implicavam apenas em decorrência da obrigação avaliativa. Também por vezes tinha a dificuldade de estruturar uma produção para captação de recursos financeiros. Ou seja, estruturas que colocavam delimitavam a condição e o contexto da experiência artística que por isso não atendiam suficientemente aos propósitos nem do formador nem de quem estava em formação⁷². E, além disso, faço coro a uma condição em questão das estruturas formativas que foi lançada por Ana Carolina Mundim:

⁷¹ Por ser acordeonista, por exemplo, participei, entre outros, dos espetáculos: ***Brasil de cabelos brancos***, com produção de Sérgio Carrera e ***Acunteceu o Acontecido*** espetáculo da “Formação 7” da Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), em 2007 e ***Quem Tem Medo de Curupira*** de Zeca Baleiro e direção de Débora Dubois, de 2010 até 2013, e retomado em 2015.

⁷² Gilles Ferry também aponta essa questão na introdução de seu texto “Pedagogía de la formación” (2004, p.17): *Los modelos de formación docente y sus aplicaciones continúan regidos por las normas del mundo escolar: la formación se define casi siempre em términos de programas, años de escolaridade y de obtención de diplomas.*

Como, então, pensar na possibilidade de um processo educacional que minimamente dialogue com esta fricção que se apresenta? Se a proposição de zonas de experiência se engendra na ação do sujeito e nos modos como essa ação se dá, os padrões afeitos a academia distorcem as possibilidades de formação a ser desbravada transmutando-as em operações informativas. Levando em consideração conceitos carregados pelos termos que compõem a maior parte dos currículos de cursos de graduação em dança [poderíamos dizer o mesmo em teatro!]⁷³ é dissonante pensar nas palavras ‘disciplina’, ‘grade’, ‘avaliação’, ‘pré-requisito’ como processos de formação artística⁷⁴. (MUNDIM, p. 47, 2014)

E ainda, no exercício das diversas profissões em que me dispersava ao invés de me concentrar, dividindo-me em diversas funções: de produtor, professor, músico, diretor e ator considerava as *Experiências* adquiridas principalmente como um artista. Entretanto, como muitos bacharéis da área de artes, me formava no *hibridismo das funções* (ICLE, 2011 p. 11) e ainda não me compreendia como um *artógrafo*. Não havia me conscientizado, até então, de que me estava *autoformando* professor, pesquisador e artista, resultado do que acabava por assumir em minhas experiências de vida e formação por essas *Experiências*, e mais, de que essa multiplicidade estava *incorporada* em meu fazer.

Com algumas das minhas práticas pessoais e profissionais da *música em cena* formavam outros e me formava sem uma sistemática rigorosamente estabelecida. Mas, percebia que nas práticas assimilava e desenvolvia diversos aspectos sensíveis que se *incorporavam* ao meu trabalho, e que de acordo com os interesses e necessidades eu mobilizava formas para preparar outras pessoas e espetáculos com *vivências* que eram propostas a partir das minhas próprias. As obras assim ganhavam forma ainda que seus processos não estivessem racionalmente compreendidos. A prática tinha seus recursos. Assim, eu próprio constituí-me artista com a ajuda de muitas destas práticas.

O exercício da docência possibilitou que a *música em cena* se fizesse presente através da *experiência* (auto)formativa que se tornava, muitas vezes, conceitual. A *tomada de consciência*⁷⁵ decorrente do processo de formação sobre o

⁷³ Grifo meu.

⁷⁴ MUNDIM, Ana Carolina. **O ensino superior em dança: uma reflexão sobre estados experienciais** 2014.

⁷⁵ Aqui me refiro à *tomada de consciência* sugerida por Marie-Christine Josso, em seu livro *Experiências de Vida e formação* (2010 a, p.61): “Não a consciência de qualquer coisa, mas a consciência como atributo do ser, da mesma categoria que a capacidade de retenção, da inteligência, da afetividade etc. e que permite a esse ser, justamente, ser disponível, graças a uma atenção focalizada ou global; que lhe permite pôr-se em **presença** de uma novidade e, sobretudo, estar alerta voluntariamente a todas as suas atividades para agir e/ou reagir, de acordo com sua história, suas ideias, crenças, sensações e valores. Assim, aprendi a não confundir os conhecimentos resultantes

qual retomei à visada, apresentava o artista e o professor se formando nas práticas o que disparou inquietações que reverberam nesta tese. A reflexão permitiu uma *consciência* de que temos algo mais do que a construção de sentido e do significado de alguma coisa que tomamos contato em uma *Experiência*, uma consciência que precisa ser mais integrada à *Experiência* como um todo, não apenas dos seus aspectos racionais, mas daqueles que vem com a atitude de *presença* de alguém que tem incorporado em si os resultados de *vivências*.

Por sua vez, em alguma medida, estabelecer planos de aula permitia, por exemplo, que eu elaborasse teorias ou hipóteses de trabalho com essas *vivências*, e mesmo pensar processos sensíveis que poderiam potencializar o desenvolvimento de meus alunos – por outro lado, já havia configurado algo na minha própria *presença*. De maneira que ao observar a proposição de experimentos percebi que, para o meu fazer e o das atrizes participantes, ou mesmo de meus alunos em experimentos anteriores, a intencionalidade no processo se direcionava muitas vezes para algo que soava intangível, ou seja, para uma questão da *presença*. E foi isso que investiguei, pesquisei e produzi materialidades a fim de refletir sobre esse processo (auto)formativo que produzi e em que me produzi também como pesquisador.

Esses elementos de *presença* se apresentavam para mim (como ator, músico, diretor ou professor) até em algumas experiências até mesmo nas básicas de formação de atores como jogos teatrais em sala de aula, algumas vezes na condução de algum exercício, na repetição de algum movimento. Desde o princípio, nos encontros formativos havia momentos atentos à compreensão do *estado de presença* dos participantes, o que sensivelmente ampliaria ou diminuiria a expressão e potencia cênica. Neste caso, por vezes era necessário intervir como formador para produzir uma integração da técnica e da consciência do *estar em cena*, para dispor o participante ou que dispunha à um jeito mais apropriado à proposta para que este pudesse *colocar-se em cena*.

Esse aspecto de *presença* revelou uma especificidade em todo o processo (auto)formativo que foi desenvolvido, seu resultado interferiu nas práticas artísticas

dessa capacidade da consciência de ser consciente dela mesma com a própria atenção consciente. Ainda hoje poucas pessoas compreendem essa distinção fundamental. A única metáfora que utilizo para ajudar na tomada de consciência da natureza da consciência é a seguinte: é como se confundíssemos o que vemos com a capacidade de ver. Evidentemente, a vista opera graças a um órgão tangível, ao passo que nós não o conhecemos presentemente no que se refere à consciência. [os sublinhados são grifos da autora o negrito é grifo meu].

realizadas, em nosso caso com os experimentos que articulavam as linguagens cênica e musical. Estas práticas constituíram *Experiências* carregadas das *vivências* e que permitiram a *presença* se manifestar de uma maneira ou de outra.

Entretanto, compreende-se que essa especificidade não se restringe ao domínio dos aspectos técnicos e de códigos das linguagens das diferentes artes, mas, que para as artes é um fator considerado nas suas práticas na relação entre a obra e quem à ela presencia. Para o ator, atriz, *performer*, músico ou musicista, a *presença*, que se pratica na cena, nos ensaios, vai sendo incorporada e se desenvolve de maneira sensível, mas de difícil explicação. Quem a experimenta ou quem a percebe, nota o fenômeno que tem a ver com os afetos, implicações, disponibilidade, energia que o participante consegue mobilizar na relação com aquele espaço e momento em que expressa. Em nosso caso passou a ser a questão de pesquisa perceber como a presença interfere no processo (auto)formativo do musical.

Assumindo-me como formador poderia viabilizar a produção de dados, e assim adquirir, com as participantes, *Experiências*. No processo autoformativo, foi preciso produzir *tomadas de consciência* do fazer e das práticas utilizadas para a construção dos musicais. As atrizes colaboradoras, neste sentido, poderiam se eximir de tomar consciência da *Experiência* que adquiriram, mas em meu caso, haveria a construção de um sentido *autoformativo* a ser compreendido como pesquisador dos processos, procedimentos e referências nos quais a *presença* tomou um papel primordial, tanto nas proposições de exercícios quanto na manutenção dos resultados nas cenas.

A teorização proposta de Marie Christine Josso na *busca de sentido(s)* ajudou a orientar uma discussão acerca da inquietação que movia a pesquisa: que consistiu em compreender que a *presença* era a noção que estava fazendo a diferença na pesquisa desde as investigações preliminares. Sua compreensão estava difícil por se tratar de um aspecto da prática artística e que não era algo conceitual, mas experiencial. A autora propõe a existência de três *buscas de sentido*: o primeiro analisaria e interpretaria um fenômeno e seria classificada como *busca de conhecimento*, o segundo uma *busca de sentido* e se orientaria justamente na busca de significação e de orientação da ação e no terceiro, este teria um caráter filosófico ou religioso, de uma *busca de espiritualidade* (JOSSO, 2010 a, p.128).

Os *sentidos* buscados pela autora pareciam-me evidentes nos propósitos da *busca de conhecimento* e *busca de sentido*. No entanto, frente sua terceira expressão: *busca de espiritualidade* intuía que era a mais próxima à *Experiência* obtida com a Arte⁷⁶ que de alguma forma integrava o sujeito ao objeto na experiência, criando um élan intangível. Tratava-se de algo importante que deveria ser admitido nos processos formativos deste campo de conhecimento tão sensível que é o da arte: uma relação de presença. No entanto, parecia algo indefinido, e talvez fosse mesmo indefinível – como traduzi-lo e como viabilizar uma *Experiência* deste sentido? Por ser professor, pela necessidade de organizar os processos ensino - e como diretor - as de criação e as ideias a respeito dos meus saberes adquiridos nas *Experiências* pessoais, contribuiu para que se construíssem estratégias de *produção de presença*⁷⁷ para a cena - e como discorrer e ensinar sobre ela?

Desta forma, me aproximei desta “*busca de espiritualidade*” nas experiências artísticas, compreendendo-as como forma de afetar e propor aos participantes não pelo sentido racional, mas, pela busca do que a Arte apresentava de mais singular, ou de espiritual e filosófico, e que compunha a sua experiência prática – que às vezes dificultava uma produção, pois lidava com algo menos previsível.

O trabalho de Hans Ulrich Gumbrecht trouxe, por sua vez, uma segurança ao afirmar o conceito de *presença*, que de forma próxima também é utilizado no meio teatral, passa então a permear a pesquisa: “(...) *sobre a presença refiro-me principalmente a essa sensação de ser a corporificação de algo*” (GUMBRECHT, 2010 p. 167). Ou seja, uma obra de arte, que no campo da *música em cena* é resultado do conjunto de inúmeros elementos estéticos cênicos e musicais, está repleta destes elementos cada vez que se *apresenta*, e aí ainda se soma a relação com o público que afeta diretamente a experiência, produzindo uma *corporificação* sensível diferenciada a cada apresentação. Estes elementos, específicos da arte podem ser principalmente experienciados/experimentados, mas dificilmente traduzidos sem ser em sua *presença*.

⁷⁶ Usarei a grafia de Arte com a letra a maiúscula para me referir àquilo que envolve não apenas a linguagem das artes, mas especialmente a experiência estética.

⁷⁷ GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença** 2010, p. 77. Parece-me, no entanto, estranho chamar a *presença* de conceito, já que a proposta de Gumbrecht é justamente um contraponto a “cultura de sentido” ou uma “contracultura de sentido”.

Sentido e presença, desta forma, coexistiram na constituição de minha compreensão sobre a formação para a *Arte*, e pode ser observada em *experimentos* (auto)formativos. Antes de tudo, implica-se a possibilidade de compreender que em processos artísticos ou formativos com arte (em qualquer de suas linguagens) isto acontece ou pode acontecer independente do significado que a obra pretenda produzir. E, que, de alguma maneira, eu posso propor processos em que *sentido e presença* possam ser experimentados, em nosso caso, na prática da *música em cena* no ambiente formativo para a criação de um musical, e mais: observar que a forma que foi atingida, os objetivos compreendidos e os dados produzidos como consequências desta relação de *presença*.

Encontrar um dispositivo tão adequado ao processo, por terem sido elaboradas para este fim (auto)formativo para a *música em cena*, como foi o caso das *Peças didáticas* que possibilitou um referencial que permitiu abordagens qualitativas dos resultados apresentados pelas participantes em um processo de formação com o musical. As propostas da pesquisa envolveram esses experimentos: “*A reflexão deve conduzir o processo de aprendizagem, transformado, então, em experimento*” (KOUDELA, 1991, p.25).

O desenvolvimento de um primeiro experimento serviria à compreensão dos conhecimentos que a própria *vivência* traz ao fazer da *música em cena*. Para fazer a proposta esteve aberta às possibilidades criativas do fazer em coletivo, e daí a atenção se voltaria para a *presença* que emergisse, para seus vários estados, ou ainda para as *marcas* que constituíam cenas, ensaios, músicas, e a forma do espetáculo, ou temporariamente do próprio experimento. Pude analisar a *presença* pelas *marcas* deixadas pelas atrizes que participaram dos processos, e observar como interferiam seus *estados* no processo de (auto)formação a partir das obras criadas. Os experimentos foram conduzidos de jogos, técnicas e dinâmicas tradicionais do teatro adquiridos na própria *Experiência*. Estes incluíam propostas para o trabalho vocal e musical que visaram estimular às atrizes participantes na apropriação de suas próprias experiências com a voz e com a música, no intuito de compor e realizar a própria *música em cena*. Assim suas *presenças* que evidentemente variavam foram observadas. De certa maneira, esta proposta dialogava com aspectos da teoria brechtiana para um processo de aprendizagem colaborativo. Durante a construção da tese e já com a realização do primeiro experimento (auto)formativa, Experimento 1, com a peça *Diz que sim*, decidiu-se

testar a dramaturgia de *O Descon(s/c)ertante Flautista*. Originalmente, pensada apenas como uma obra dramática e musical, sua constituição como experimento foi resultado obtido, uma consequência do processo.

A obra primeiramente foi traduzida, e foi sendo adaptada durante o processo, respondendo às necessidades de certas estratégias que se verificava na prática com o Experimento 1, e pensada para criar uma proposta (auto)formativa para os que viessem a ser seus participantes. Seu tema propunha a reflexão justamente sobre o sentido do artista e de sua obra em meio a um sistema social com suas estruturas e valores. Ainda que esse fosse o “grande aprendizado”, a proposta se ateu ao aspecto musical, no aspecto que a *presença* mobilizava. Sua *leitura (perform)ativa*, serviu ao grupo como estratégia de refletir e produzir *Narrativas (auto) biográficas* do processo com a *(Auto)formação* em *Diz que sim*. Ao contrário de *Diz que sim*, que teve encontros semanais durante um ano e meio, a nova prática foi condensada em quatro dias em que se produziria a síntese de todo o caminho formativo e autoformativo percorrido com o grupo.

Os resultados obtidos também se apresentam através do diálogo dos personagens: Renato e Flautista – respectivamente: o pesquisador e o artista. Trata-se de uma proposta alegórica que pretende *presentificar*, os elementos apreendidos e incorporados pelo processo de pesquisa pelo processo *a/r/tográfico*. Desta forma, me apresento não apenas como pesquisador, mas como criador, co-participante que vai experimentando e construindo rumos para a pesquisa num processo próprio, formando-me com ela, apresentando o que foi para mim mesmo uma pesquisa-(auto)formação.

Nota ao leitor: A partir daqui começa a revisão teórica da tese, sua estrutura apresenta-se paralelamente ao diálogo entre os personagens Flautista e Renato em capítulos que se desenvolvem a cada duas páginas. A estratégia de impressão possibilita sua leitura corrida independentemente. O leitor pode optar por ler primeiro o diálogo ou a teoria, ou mesmo de acompanhar ambas paralelamente, o que fica mais claro na versão impressa. Não há correspondência sequencial do diálogo e da teoria, ainda que coincidências possam acontecer. A numeração das páginas e da continuidade estará indicada ao final de cada duas páginas de diálogo e de teoria. Portanto, o subcapítulo 3.1 segue paralelo ao diálogo exposto no 4.1 que introduz a seqüência proposta.

4.1 UM FLAUTISTA PASSEIA PELA PÓS-GRADUAÇÃO DE HAMELIN E EXPÕE A MEMÓRIA DE SUA FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM UM PESQUISADOR QUE TAMBÉM ESTÁ APRENDENDO

Cena 1: Flautista toca sua flauta nos corredores do espaço da faculdade no intuito de atrair o público ao local de apresentação da Cena 2: O Flautista chega ao local da apresentação e se aquece. Instala-se perto de uma caixa de madeira que se transformará em um pequeno palco. Dela, tirará outros instrumentos musicais, um banquinho, microfones e um pedal de efeitos. Ao tirar cada instrumento, os toca e os dispõe no espaço. Na sequência, distribui para o público solenemente e cuidadosamente: microfones, papéis, giz colorido, canetas e pranchetas, o roteiro e as letras da música.

*FLAUTISTA (cantando):
Quando cheguei por aqui,
como sempre,
uma novidade.
Por aqui como sempre,
fazer outra cena,
Uma nova cidade.*

*Respeitável é o público,
que deve fazer sua parte.
Ao que,
ao menos espero,
fazer jus com a minha arte.*

*Venham, venham sem medo
e sem à toa,
Ouvir minha proposta
- Que ela é boa -
Em cantar comigo.*

(Primeira Versão da chegada do personagem Flautista)

Renato: Para apresentar algumas das questões que me motivaram à pesquisa, convido o Flautista, um personagem semifictício, ou quem sabe um *alter ego*, que trago para refletir e problematizar a *Experiência* da prática da *música em cena* no contexto formativo. No diálogo que se segue, apresentarei a proposta da *Pesquisa-(auto)formação*, de como ela de fato foi desenvolvida e a/r/tografada. Também mencionarei alguns dos principais referenciais teóricos e metodológicos que se imbricaram no desenvolvimento da tese. A metalingüística apresentada neste diálogo⁷⁸ pretende revelar nuances dos *sentidos* e das *presenças* que se

⁷⁸ Como diz Manfred Wekwerth em seus *Diálogos sobre a encenação*: “Eu considero o diálogo muito adaptado ao “estado atual da ciência”. Além da vantajosa possibilidade de exposição de um assunto, seu princípio básico – “não é bem isso, mas sim aquilo” – é útil para a representação dos processos dialéticos. Mas ao contrário do clássico diálogo platônico, procuramos evitar atribuir sistematicamente as afirmações corretas a um interlocutor e as erradas ao outro para que o leitor não as diferencie mecanicamente. A própria investigação da verdade precisa ser representada como um processo, no qual duas opiniões são colocadas em julgamento. O leitor não precisa expressar necessariamente sua simpatia por um ou pelo outro interlocutor. Acerca dos próprios interlocutores, não há muito que dizer, a não ser que não se procurou criar tipos determinados. Se um aparece mais como mestre e o outro como aprendiz, isso não quer dizer que o próprio mestre não aprenda ensinando. (WEKWERTH, 1984, p. 17-18)

manifestam pela oralidade. Trata-se de um formato em que exponho as nuances destes ‘sentidos’ e de ‘presenças’, discutidas na tese, abrindo-as assim a múltiplos e outros significados. Nas entrelinhas e nas páginas que se inserem no seu verso deste diálogo proponho outra forma de organizar o mesmo conteúdo. Eu e o Flautista “representamos”, assim, a própria *apresentação* (*Darstellung*) e não temos compromisso com a sequência das ideias que estão incorporadas nas falas. Ou seja, incorporamos teorias e retomamos a conversa a cada duas páginas mediadas por uma teoria impressas no verso. De certa forma, a solução gráfica também *apresenta* as reflexões do autor da tese: nosso *artógrafo*, transcrevendo o processo de pesquisa-(auto)formação desenvolvido. Ele diz: “*O personagem que vos fala, nobre leitor, me representa. Ou melhor, me apresenta.*” Pensei em excluir o diálogo ou algumas falas humorísticas que inseri, mas optei por mantê-las. Algumas vezes são simples gracejos estilísticos, e de descontração em relação à reflexão, outras vezes, proponho mesmo o riso dos personagens ante as possibilidades do humor em uma relação dialógica, e mesmo da percepção de aspectos que considero risíveis nas situações em que se apresentaram. Outras vezes, e de maneira mais grave, aponto questões criticáveis, limites expostos com certa ironia. A intenção deste último tipo de humor é provocar o questionamento e a reflexão crítica e não têm a intenção de ofensa, assim como a ironia socrática não desejava ofender, mas desmontar uma forma que não se sustenta, principalmente onde a forma não corresponde ao conteúdo. Desculpo-me, de antemão, por qualquer mal-entendido que a força e a forma da expressão possam vir a gerar quando interpretadas pelo leitor. São os desafios da escrita, mas também são aspectos representativos do que a *presença* e o *sentido* podem provocar quando estão contidos em uma obra, neste caso acadêmica, cênica e literária.

Preciso apresentar agora meu interlocutor, ele vem chegando pelos corredores. Já posso ouvi-lo com sua flauta estridente. Ouça. Essa nota aguda e persistente que pretende como a de um mestre de *Shakuhashi*, pode nos levar para lugares tão incríveis como um *Sítio do Picapau Amarelo* do) Gilberto Gil tocado por Lucas Santana ou Raul Mascarenhas, ou a um chorinho pelas interpretações de Altamiro Carrilho ou Pixinguinha. Também pode nos levar a uma caverna - como os pífanos (...)

(continua na p.101)

3.1 ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO PELA PRESENÇA NA CENA MUSICAL

O ritmo ou o volume de um poema, por exemplo, ativam os sentidos de um modo que não se deve confundir com a atividade hermenêutica que atribui significados culturais determinados ao que tal poesia diz, assim como a vibração das cordas de um violino atinge os nossos corpos a despeito do que possamos interpretar acerca da melodia em execução. Como lidar intelectualmente com essas experiências de modo não interpretativo é um dos centros da reflexão deste livro. (Marcelo Jasmin. '*Efeitos de uma intensa presença*' in **Produção de presença**, Hans Ulrich Gumbrecht, 2010 p.9)

Dentro de uma experiência polissêmica que é fazer um musical, a *presença* é um dado importante, já que a música e a interpretação se aliam através dela para a configuração do espetáculo. Trata-se de uma configuração cuja forma a *presença* constitui e que mobiliza e é mobilizada a *Experiência* do participante. Ou seja, na *Experiência* prática, a forma cênico-musical se elabora em improvisos, leituras, treinos, ensaios; por outro caminho, *esta forma* elaborada produz uma nova Experiência que é incorporada pela *presença* do participante. Esta ainda pode ser mobilizada como referência, mesmo que não tenha sido elaborada intelectivamente a *presença* foi *vivenciada* e isso pode interferir em outros experimentos.

Desta maneira a Experiência constituída pela *presença* pode ser levada ou trazida pelo participante que responde a outras práticas com o conjunto de referências experimentado no processo. Compreendemos o processo como (auto)formativo pela presença do participante, artista e/ou espectador, que na prática dá forma a obra, essa forma sensível é fruto de uma vivência que se estabeleceu, e na medida em que é elaborada é experiência, na medida em que é elaborada formalmente enquanto obra de arte ela pertence a Experiência. Essa obra teve a sua forma escolhida e decidida em seu processo e não foi ele necessariamente racional, nem totalmente aleatório é fruto deste tipo de *presença*.

Portanto, a *presença* é aspecto fundamental para a *música em cena* e, portanto, também fundamental para a (auto)formação na área. Considera-se que na *presença* está incorporada ao participante a complexidade dos processos (auto)formativos experimentados para a realização de sua obra utilizando o dispositivo das *Peças didáticas* com seu *modelo de ação* para o aprendizado. Por este dispositivo, explicado mais adiante, o participante é implicado em um processo

de aprendizado subjetivo⁷⁹ decorrente de sua *presença*. Sua *Experiência* então é constituída como uma formação conseqüência daquilo que foi por ele apreendido somente por ele, no seu contato direto com a arte, no seu fazer, na *experiência estética* da arte, que se consubstancia na forma de expressão artística do próprio indivíduo, na expressão da obra que está realizando, no contato com o público, e por que não? na vida pessoal – tudo ao mesmo tempo o que as palavras ou a compreensão intelectual não bastam para compreender a sua formação. O referencial que se apresenta na sequência serve para compreender o que foi experienciado pela pesquisa. Esse tipo de (auto)formação pela *Experiência* exige-se em maior ou menor grau: a consideração da *presença* como elemento constitutivo do conhecimento adquirido.

Ainda que as raízes e os fundamentos do empirismo se coloquem na filosofia já no início da idade moderna com René Descartes e Immanuel Kant, faremos apenas um apontamento sobre o seu modelo aplicado à educação a partir da teoria de John Dewey na primeira metade do século XX. A noção de *experiência* que nos serve de referência nos coloca disponíveis para compreender outros encontros similares, se estabelece na relação do sujeito com alguma situação ou objeto, e que nos faz adquirirmos uma apropriação daquilo que é necessário para a nossa *formação* de acordo com os objetivos que pretende desenvolver. Sua conceituação deriva da reflexão sobre autores que se dedicaram a encontrar maneiras de abordar o processo de aprendizagem conciliando teoria e prática.

(continua na página 103)

⁷⁹ Ingrid Koudela nos apresenta a fala de Brecht em relação a condição do participante em relação a peça *A decisão*: “somente aquele que representa o Jovem Camarada pode aprender alguma coisa” e de *Mauser de Heiner Müller*, “o aprendizado não é mais proposto mediante um campo delimitado para a imitação. O modelo de ação” texto se propõe enquanto antimodelo. Os jogadores passam de aprendizes a participantes do processo histórico. O objeto de aprendizagem torna-se a organização do processo histórico em que se encontram; a reflexão conduz a uma avaliação das condições existentes e das inexistentes. A peça didática de Müller questiona o caráter modelar do texto – uma das premissas da teoria da peça didática: (...) a peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, realizando determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas. (...) 17, 1024.

Esse questionamento radical no plano dramaturgico coloca também uma nova posição para o enfoque pedagógico. Aos sobreviventes cabe retomar o rastro do carrasco [personagem da peça *Mauser*]: matar não é matar. Sua execução deve ser tornada produtiva – *morra aprendendo*, é o apelo que o coletivo dirige a *Mauser*. As normas do comportamento correto deixaram de existir. Se, em Brecht, o modelo associativo já representa uma ruptura que aponta o princípio dialético, reintegrando os opostos (Bem/ mal, certo/errado, sim/não) através da crença no processo histórico, em Heiner Müller resta o grande pânico diante da história. A partir desse ângulo é possível discutir a carta de despedida à peça didática (dirigida a Steinweg) entendida agora como negação da Teoria da Pedagogia, ainda intimamente ligada ao otimismo racionalista. (KOUDELA, 1991, p.78)

(diálogo continua) de Zabé das Loca⁸⁰. Só compreende quem já ouviu estes sons. Ei-lo. Muito obrigado por sua “chegança”, Senhor Flautista. Acredito que todos aqui ficamos bastante felizes com sua aparição aqui na universidade. Temos certeza que vamos aprender muito com você. Esperamos que possas trabalhar aqui conosco por muito tempo. Todos aqui o admiramos e reconhecemos seu notório saber, e temos a esperança de que possa nos ensinar algo sobre seu fazer. Sei que há muitas questões que nos depararemos para realizar arte neste contexto da universidade que diferenciariam de uma prática em outro ambiente. Mas como espaço democrático e formativo ela deve incluir a todos, não pode e nem deve excluir os artistas. Por isso o convido a tomar a palavra. Tenha a bondade.

Flautista: *(Suavemente diminuindo a intensidade da melodia que soprava)*. Bem, agradeço o convite. Mas preciso esclarecer, não sei ensinar. Confesso. Seria mais fácil que vocês me ouvissem, pegassem seus próprios instrumentos e tentassem experimentar a minha música. E ao experimentá-la percebessem o que significa colocar a alma da música pelos buracos soprados dessa cana e, assim, fazerem sua própria música, mesmo que com a música dos outros. Aí, talvez, aprenderiam sobre o que desejaram dizer sobre meu fazer. Mas, sei não é esse o caso de hoje. Vocês estão sem instrumentos, não temos como apanhar canas-da-índia aqui, temos? Particularmente eu não gosto de tocar em PVC, é pouco alquímico, pouco vivo para a minha música cheia de ancestralidade. Minha arte começa na escolha do pedaço de madeira ou metal forjado que dará a alma da minha música. Mas podemos transcender isso e tocar até mesmo uma flauta de plástico. *(Sopra novamente uma melodia em uma flauta de plástico)*. E, de qualquer forma, é preciso considerar: como poderia eu recusar algum convite de trabalho, não é? É preciso estabelecer e reconhecer que tenho um público, mesmo neste espaço acadêmico que tem suas especificidades, mas também tem gente que aprecia arte, dentro ou fora daqui. Aqui ou lá fora meus interlocutores apreciam a arte em suas vidas, porque aqui teria que ser diferente?

Renato: É isso mesmo que nos interessa, a Arte pode ser um objeto de estudo muito digno do espaço acadêmico já que também é parte da vida e de muitas das suas relações, se não de todas, pois a usamos também como linguagem. Seria possível compreender os seus aspectos estéticos ignorando sua prática e sua

⁸⁰ Tratam-se de importantes flautistas brasileiros e uma pifarista famosa.

apreciação? Não. Ainda que registremos partituras, tenhamos mesmo gravações, filmagens – *ao vivo*. Sempre será outra coisa quando alguém está *performando*, outras nuances se apresentam. Por isso, nosso convite para a sua apresentação e presença aqui tem um propósito formativo. Por isso também será preciso estabelecer para o aprendiz uma experiência *viva* que alia a arte, o processo criativo, sobretudo a compreensão sobre ela, que se dá nesse diálogo. São estratégias de instigar, de estabelecer formas para se *tomar consciência* a sua *Experiência* que através da Arte é apresentada, e que estando ligada ao seu fazer traduziria as especificidades do processo e do conhecimento que esta área tem. Gostaria de saber, inicialmente: O que este aprendizado pela prática trouxe para você? O que estar *presente* nestes experimentos significou para apreendê-la? Qual é o papel da *Experiência* que adquiriu pela presença na sua formação como artista?

Flautista: (*Toca uma outra melodia*) Eu não poderia dizer, eu não sei dizer, só sei mostrar, ela está em mim. Posso recorrer as minhas memórias, revisitá-las, trazer exemplos, mas em minha Experiência constituída não estabeleci uma metodologia e uma didática especial para o processo – é isso que se diz? Ainda que elas naturalmente fossem sistematizadas no meu percurso, mas não intencionalmente. Toco desde pequeno e descobri a música de uma coisa ou de outra, de um instrumento e de outro. Soprei desde garrafas vazias à tampinhas de canetas, e entendendo o processo de produzir som fiz a flauta de *Pã*, depois um *aulus*. Ia a bambuzais, aproveitava seus tubos já ocos. Assim, cortei minhas primeiras “caninhas” finas e nas beiras dos rios e soprei meus primeiros *aulus*. Percebi a possibilidade de soprar duas ao mesmo tempo, de produzir harmonias. Separei as canas que me interessavam e os sons que combinavam de acordo com minha própria sensibilidade. Compus escalas com muito mais que as doze notas cromáticas. Minha música continha fragmentos de tons, *comas*, que a música convencional não teria. Com os apitos imitei os pássaros e fui imitando sons, produzindo ruídos, capazes de reproduzir com o sopro todos os seres animados e inanimados que encontrei. Desta forma descobri poderes da minha música, lugares que ela levava a mim e a outras pessoas. Minha música diz e provoca. Revela lugares da indiana, africana, indígena ou árabe. Música modal, música de *Shakuhashi* a flauta zen japonesa feita de bambu. Minha música transcende qualquer fronteira. Falar sobre minha música, de certa forma, me ajuda a compreendê-la.

(*continua na página 105*)

(*Continua a teoria*) Adiante traremos uma panorâmica da perspectiva sobre Dewey que foi desenvolvida no Brasil por Anísio Teixeira e na sequência entraremos na abordagem da questão de *formação* que admite a questão da *experiência*. A capacidade humana de formular a reflexão a partir daquilo que é experienciado potencializa a *tomada de consciência* sobre esses tipos de processo.

A concepção *Deweyana* que compõe parte do referencial para esta tese foi introduzida no Brasil na década de 30 por Anísio Teixeira, no movimento *Escola Nova*. Anísio foi tradutor e estudioso, e implementou no Brasil pressupostos sugeridos por John Dewey filósofo do empirismo pragmático norte-americano, proponente de uma escola progressista. O legado de John Dewey também considera a Arte como componente da formação do sujeito e seu estudo se estabelecem a partir da obra: *Arte como experiência* (2010). A relação com o aprendizado pela *experiência* e seguidamente com são os aspectos principais das obras de John Dewey que o vinculam ao desenvolvimento desta tese. É importante esclarecer que sua estética possibilita uma melhor compreensão da produção de uma *experiência* na elaboração de um conhecimento, ainda que inserida em um modelo pragmático, o que, de alguma maneira, poderia estabelecer uma impressão de estar-se condicionando a Arte a uma “função”, no caso, educativa.

A *Formação*, por sua vez, foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Gilles Ferry *Pedagogia de la Formación* (2004), Marie-Christine Josso *Caminhar para si*(2010) e *Experiências de vida e formação* (2010 a) e, também contribui a publicação de Antônio Nóvoa e Mathias Finger (2010) *O Método (auto)biográfico e a Formação* que traz consigo abordagens metodológicas que foram utilizadas pela pesquisa, especialmente quando se interpreta os dados sobre as narrativas produzidas pelos participantes de um processo formativo: histórias de vida e (auto)biografias.

Nestes autores também encontramos uma função educativa em relação à *Experiência* na produção de uma *formação*. É importante ressaltar que consideram o processo de aprendizagem apropriado principalmente pelo participante da formação, exigindo daquele que se coloca em uma experiência que observe o seu próprio percurso, que traga para ele a consciência e a capacidade de transformar a experiência em conhecimento. Ou seja, colocam-se em procedimentos que não se

fixam à estrutura tradicional de ensino⁸¹, na qual, por vezes, há uma tendência a imposição autoritária do conhecimento do professor em relação ao do aluno. Na proposta se ampliam as possibilidades de contextos e de práticas formativas para educadores e educandos, reconhecendo a *singularidade* dos percursos (auto)formativos dos participantes da experiência.

A estruturação original que de maneira propõem é fundamental para a *tomada de consciência* sobre as *experiências* e que objetivamente são estabelecidas em *processos formativos* em que se percebe uma participação ativa e fundamental do participante e por isso se tornam *(auto)formativos*. De certa forma esses procedimentos formativos concordam com a teoria pragmática Deweyana, pois vislumbram uma compreensão da Experiência com um fim, com uma função que é a formação, e por isso enfatizam a sua abordagem conceitual.

Entretanto, em sua maioria a teoria desses autores não se volta para o aspecto *não conceitual* da *presença* tão caro a essa tese e que é introduzida, aqui referindo-se a Hans Ulrich Gumbrecht e seu livro: *A produção da presença* (2010). Traça-se uma linha que de construção teórica que encontra ressonâncias com a possibilidade de produção de uma *materialidade* já percebida na filosofia crítica na primeira metade do século XX por Walter Benjamin (1987, 1987 a) especialmente com a sua noção de apresentação (*Darstellung*) na produção artística e literária.

3.1.1 Produção da *presença* em Gumbrecht

Segundo Marcelo Jasmin (GUMBRECHT, 2010, p.10), a crítica apontada por Gumbrecht em *A produção da presença* diz respeito à interpretação e a extração de sentidos “*que anulam a capacidade de lidar com o que está à nossa frente, diante dos olhos, e no contato com o corpo*”. Gumbrecht adere desde o final da década de 1970 ao movimento que busca “*resistir às implicações metafísicas nas ciências humanas*”, o autor “*busca alternativas epistemológicas*” (GUMBRECHT, 2010 p.8) para as ciências humanas (...)

(continua na página 107)

⁸¹ Segundo o biógrafo de Dewey Robert Westbrook (WESTBROOK,R.; DEWEY, John 2010 p.16): *Dewey enfrentou esta argumentação com os partidários de uma escola tradicional, ‘centrada no programa’, e também contra os reformadores românticos que defendiam uma pedagogia ‘centrada na criança’. Os tradicionalistas encabeçados por William Torrey Harris, Comissário da Educação dos Estados Unidos, eram favoráveis a uma instrução disciplinada e gradual da sabedoria acumulada pela civilização.*

(*diálogo continua*) Ela começou sem limitações e foi encontrando seus caminhos.

Renato: Noto que suas experiências foram se constituindo a partir de uma dinâmica que variou no contato sensível com cada situação devida. De acordo com sua sensibilidade para cada situação e na interação que viesse a ocorrer.

Flautista: Sim, a cada caso eu respondia com minha música, improvisava novas melodias e harmonias para cada situação que me colocava, nas situações que se apresentavam. Mas trago comigo a compreensão de que quem veio a participar desta prática comigo poderá estabelecer para si o que deseja ou pretende aprender. Vai encontrar a própria música e o seu próprio jeito autêntico de fazê-la. Se a intenção for outra, mais formal e mais estruturada dentro de um molde, os desafios serão outros. Como já disse, não escrevi manuais nem métodos. Aprendi na prática. Eu constituí minha *Experiência* guiado pelo desejo. Ele foi meu método. É a isso que convidarei aos que se dispuserem participar e aprender: que coloquem o que querem aprender e com a nossa *Experiência* que faremos juntos. Sei que parece inusitado, ao menos para mim é, mas vou tentar organizar um pouco as minhas idéias a respeito de minha prática: da 'performance' artística e de seu conhecimento específico. Bem, me preparei, ensaiei as músicas que gostaria de tocar, e aceitei preparar este *workshop*, uma *master class* inusitada para a formação necessária para realizarem a música em cena – como você diz - e que te servirá de pesquisa. Então é preciso me explicar. Talvez nós tenhamos que nos explicar, não é mesmo, Renato? Você que me convocou para essa apresentação.

Renato: Pois é, eu tenho essa obrigação. A tese é minha. Mas espero que eu como educador aqui seja também artista, ou melhor, um *artógrafo*. A partir das experiências com a arte, no seu fazer, pretendo observar qual é o papel da *presença* neste processo formativo, parece que é algo que só se aprende mesmo fazendo e que interfere no aprendizado. Esse fazer pode estabelecer registros formais são as escolhas que são repetidas, ensaiadas e decoradas. Podem se tornar técnicas, podem ser teorizadas, mas, evidentemente, muito surge pela própria *presença*, e a Arte é plena dela, tanto para o público quanto para o artista. Ambos estabelecem uma relação de interação em suas presenças, ambos podem se implicar mais ou menos nessa relação de acordo com seus humores, fatores externos, fatores internos, subjetivos ou circunstanciais, o contexto geral é um fator que conecta esses elementos ao sujeito que se integra na experiência presentemente. Na Arte, isto compõe o seu aprendizado e também a sua obra final, assim a expressão ganha

a alma que se esvai depois que o vento passou pela cana. Não dá para mensurar o que cada sujeito ouviu e como ouviu. Podem-se medir as frequências, medem-se as intensidades, mas pode-se tentar medir as emoções e os afetos provocados pelo som deixado ecoando em uma sala de aula, de ensaio, de um teatro? A experiência prática e nosso diálogo aqui vão ajudar apresentar o resultado da minha pesquisa, vai torná-la em parte *presente*, *em parte* si mesma – mal sabia que a própria *presença* constituiria seu resultado também, para um leitor que vier a sentir, ou se afetar, com o que este diálogo pretende provocar.

Flautista: Parece um tanto filosófico, um verdadeiro “papo cabeça”. Posso só lhe fazer uma pergunta, já que é uma conversa: Como você chegou nesse tema?

Renato: Penso que se eu narrar a minha biografia autoformativa com outras nuances, que compõem a minha *Experiência*, mostrarei que se fizeram presentes vários elementos subjetivos no processo. Por exemplo, filmes e músicas, ou mesmo outros autores que passaram e deixaram aqui suas *marcas*. Pois bem, para chegar ao tema da presença neste processo com os musicais parti do desejo de fazer obras cênico-musicais, ou seja, investiguei porque gosto de fazer *música em cena*, porque eu precisava continuar a praticá-los. Era uma necessidade íntima, um impulso, um desejo. Comecei a ficar instigado ao perceber a dificuldade de fazer diante de tanta teoria e teorização, de como a arte como Arte, como experiência que se constitui por caminhos da estética, se inseria no contexto acadêmico. Por sua vez, questionando a minha formação acadêmica, percebendo, sempre, que era importante a prática, viva e orgânica para compor a Experiência. Não dá para fazer arte só com teoria. Ou melhor, teorizando para compor esta tese: a *presença* em si mesmo, ontologicamente, faz o sujeito mais *presente*. De verdade: não tinha claro, ao início, a questão ela se compôs no processo. Não tinha certo o porquê estava me enveredando nessas questões. Era apenas um impulso por fazer em qualquer lugar, mesmo aqui durante a escrita da tese. Ficava incomodado de não trazer a arte como uma Arte, nomeando-a como tal, e por isso, escrevendo-a com letra maiúscula, e não a considerando indiretamente, mas tendo-a como ente perceptível nas obras que me tocavam com sua *presença* na formação humana, e que seriam importantes para esse espaço com tantos conhecimentos. Mas não. Aqui como um espaço de conhecimento a Arte se manifesta como uma forma de expressão e do conhecimento humano a ser entendida.

(*Continua na página 109*)

(*continua a teoria*) que se utilizam fundamentalmente da hermenêutica “*cuja tarefa é extrair ou atribuir sentidos aos fenômenos que analisa*”. O que nos coloca diante da complexidade e da “impossibilidade” de lidar pela linguagem com a totalidade do que o participante experimentou na *presença*. Portanto, por mais que se escreva uma tese sobre o que a *presença* significa em tais *Experiências* com musicais não se dá conta daquilo que se estabeleceu *ao vivo* entre artista e espectador, cada um dos espectadores; entre artista e obra, cada um dos artistas quando a cena é realizada em ensaios ou em apresentações.

O pensamento de Gumbrecht se alinha a reflexão ontológica heideggeriana⁸², ainda que o autor rejeite a classificação de *heideggeriano* (GUMBRECHT, 2010 p. 16), e se aproxima de suas questões como quando fala sobre o conceito de substância: *Na direção de ultrapassar a polaridade entre significante puramente material e significado puramente espiritual (...) afirma a possibilidade de se restabelecer contato com as coisas do mundo fora do paradigma sujeito/objeto*, afirmando assim a “*substancialidade do Ser*” contra a tese da “*universalidade da interpretação*”. A gênese dessas ideias vieram de sua experiência na década de 1980 em uma série de colóquios na cidade da Croácia de Dubrovnik (Idem, p.28). Participaram aí Paul Zumthor (linguista que se afastara da semiologia para introduzir-se na fenomenologia considerando a voz e a escrita em relação ao corpo), Friedrich Kittler (que oferecia uma alternativa de pesquisa: psicofísica) e Jean-François Lyotard (que realizara uma exposição sobre a desmaterialização a partir da revolução tecnológica) e que culminaram na produção de *Materialidades da comunicação* publicada em 1988, em que “*são todos os fenômenos e condições que contribuem para a produção de sentido, sem serem, eles mesmos, sentido*” (idem). A

⁸² Martin Heidegger, filósofo alemão do início do século XX de linha hermenêutica, fenomenológica e ontológica que contribui na área da Ontologia do Ser: existência do ser enquanto ser, autor de *Ser e tempo* (1927): “Nesse contexto, nenhum pensador foi mais longe na crítica e revisão da visão de mundo metafísica do que Martin Heidegger. Iniciado com a publicação de *Ser e tempo* em 1927, esse esforço logo atraiu a atenção internacional. Heidegger substituiu o paradigma sujeito/objeto pelo novo conceito de “ser-no-mundo”, que, por assim dizer, deveria devolver a autorreferência humana ao contato com as coisas do mundo (nesse sentido, “ser-no-mundo” era uma reformulação mais do que uma substituição radical do paradigma sujeito/objeto). Contra o paradigma cartesiano, Heidegger reafirmava a substancialidade corpórea e as dimensões espaciais da existência humana; ele começou a desenvolver a ideia de um “desvelamento do Ser” (nesse contexto, a palavra Ser refere-se sempre a alguma coisa substancial) para substituir o conceito metafísico de “verdade”, que aponta para um sentido ou uma ideia. Essas são algumas razões pelas quais nenhuma tentativa de ultrapassar a metafísica e suas consequências pode ignorar, ainda hoje, a obra de Heidegger.” (GUMBRECHT, 2010 p.70)

partir desta obra já se levantava questões críticas à estruturação da hermenêutica para as humanidades firmada em Wilhelm Dilthey (Ibidem, p.31).

Gumbrecht opta em muitos trechos de sua escrita por uma narrativa autobiográfica⁸³ (Ibidem, p.18), desta forma aumenta a sua própria *presença* na relação com o seu leitor, ele expõe a perspectiva de materializar e dar corpo a intenção de sua obra:

Já não acreditávamos que um complexo de sentido pudesse estar separado da sua medialidade, isto é, da diferença de aspecto entre uma página impressa, a tela de um computador ou uma mensagem eletrônica. Mas ainda não sabíamos muito bem como lidar com essa interface de sentido e materialidade. Por isso ao contrário de muitos outros acadêmicos que, especialmente na Alemanha, logo dirigiram seus estudos para essas novas temáticas, nós ainda não estávamos conceitualmente preparados para toma-las de modos que não fossem apenas metafóricos. Sentíamo-nos secretamente muito felizes por poder culpar novamente a hermenêutica pela redução do âmbito conceitual e discursivo das nossas disciplinas àquilo que era requerido para a análise dos fenômenos relacionados apenas com o sentido. (GUMBRECHT, 2010 pp.32-33)

Assim a sua narrativa inspira a produção da pesquisa que se apresenta. A pesquisa aqui desenvolvida é resultado de um trabalho sobre uma matéria cujos resultados interpretativos são mínimos em relação à coisa em si. A *presença* também não está associada a produção de artefatos, mas ao “trazer para diante” da etimologia latina de *producere* (Ibidem, p.13). Gumbrecht propõe, “*num tempo em que nos cansamos de teoria*” “*um certo movimento teórico*” no intuito de se conectar com fenômenos da cultura para “*re-dinamizar nossas relações com todo tipo de artefatos culturais*” (Ibidem, p.21). Considera o adjetivo *epistemológico* mais apropriado que teórico para o nível argumentativo predominante em seu livro (Ibidem . p.22).

O autor também alerta que “*A palavra ‘presença’ não se refere (pelo menos, não principalmente) a uma relação temporal. Antes, refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos*” (Ibidem, p.13). Tal teoria nos aponta a necessidade desta pesquisa em arte tanto de propor uma *materialidade* no que diz respeito à produção de dados.

(continua na página 111)

⁸³ O recurso autobiográfico está presente também na escrita da tese, bem como nos dados que foram interpretados – inevitavelmente à maneira hermenêutica - porém tentando com este recurso permitir que a presença ganhe substância na forma da escrita e apresentação deste trabalho.

(*Continua diálogo*) Por isso pensava na importância de considerá-la ontologicamente: *Arte como arte?* Não. O caso era *não a justificar apenas como forma de conhecimento e expressão, ainda que tudo isso a caracterizasse, analiticamente, enquanto forma, resultado e obra*. Ou seja, originalmente, queria poder trazê-la em si, não como técnica ou linguagem – nem mesmo com uma função utilitarista em relação à educação, mas queria discutir uma impressão a respeito das experiências artísticas que coloca o sujeito em relação a sua expressão, e que isso se dá através da sua própria *presença*. Claro que isso levou a reflexão, levou ao diálogo que estabelecemos aqui, e evidentemente a novas teorizações e compreensões epistemológicas – reflexões filosóficas. Por sorte, reencontrei Brecht, com seus recursos de poeta e artista, mas também preocupado em encontrar formas que respondessem as necessidades de seu tempo. Porém, eu não sou Brecht. Nosso tempo e espaço, por mais parecidos que sejam as circunstâncias, com opressões sutis de governos corruptos que se estabelecem através de estratégias de manutenção de poder, não são mais os mesmos. São parecidas as manipulações, mas muita coisa já mudou, ainda que a raiz do problema seja a mesma e continue interferindo na forma de fazer Arte. Uma arte que é afastada de cada pessoa com sua autonomia. Uma arte com suas possibilidades sensíveis e possíveis a todos, exigindo dela uma atitude mais pragmática.

Flautista: Conversarmos será interessante, mas experimentarmos será melhor.

Renato: Por isso propus esse diálogo com você. Pensei que, como forma, ele traz em si algo artístico que é *presente* no drama. Num jogo de ação e reação, em nosso caso verbal, preenchido por pausas como esta...(pausa). Temos também um interlocutor passivo que nos lê, e que observa nosso jogo de ideias.

Flautista: Efeito dramático: passou a *“bola para ele”*.

Renato: É. Ao colocar-me em primeira pessoa remeto ao teatro e sua prática. Lembra o formato de autores que perpassam a minha memória: Denis Diderot no ‘Paradoxo sobre o Comediante’; ou então, Platão em lindos diálogos: a ‘República’, ‘Fédon’, ‘O Banquete’ e ‘Fedro’ em que falava de representação, imitação, arte, artista, cidadão, poesia e amor. Esperava, algo assim entre nós, entre o épico e o dramático, possibilitando quebras e rupturas na narrativa e não apenas aproximações. Atitudes e mesmo *Gestus*, possibilidades de *estranhamento à moda brechtiana*. Brecht gostaria disso, pois para ele havia uma mistura desses temperos.

Ou talvez fizesse críticas severas e rigorosas – acho que seria isso. Veja, o diálogo – esse nosso diálogo - permite essa contradição. A possibilidade de uma música suave e melodiosa provocar *estranhamento* por ter uma letra rude e cruel – assim o *Gestus*, ganha o seu significado de gesto social em relação à cena e a música. Ainda que a proposta principal de *Brecht* fosse a de um *Teatro épico*, ele não negava os seus recursos dramático para potencializar a expressão das situações e seus conflitos, não era absolutamente só narração.

Flautista: Entendi, você também é um artista! E músico. Como disseste em cena quando interpretaste o *Tradi* na peça *Pipa* da Telma em 2012/2013. Mesmo sendo pesquisador, seu aspecto investigativo tem sensibilidade. Como diz Gilberto Gil: (canta) *Sei que a arte é prima irmã da ciência ambas filhas de um deus fugaz...*⁸⁴

Renato: Quero aprender com você neste processo. Em nosso caso é uma questão de estilo e de ponto de vista. Mas também é uma estratégia para deixar mais claro o pensamento a respeito dos temas e das abordagens que desenvolveremos. Estarei me (auto)formando com tudo isso. O nosso diálogo permitirá levantar reflexões sobre a prática e a presença que ela possui e que produz a sua *Experiência*. Não é muito fácil falar sobre o fazer, esse fazer de ofícios da arte e da docência que constitui formas. Talvez conversar sobre eles facilite realmente perceber o que se passa nas entrelinhas do que dizemos. Pois o fazer artístico permite descobertas que ao serem descritas não são a mesma coisa que o seu próprio fazer, apenas mencionam o que é - teorias, discursos, relatos, relatórios – mas a coisa em si, para além do discurso estético não é ontologicamente investigada. Por isso, é interessante a proposta do gênero épico com a sua narração, mas também do drama com a sua *presentificação* em que eu passo a falar pela boca do meu personagem. Ou quem sabe uma fusão de ambas as formas para compreensão – produzindo uma quebra da estrutura e de vez em quando me tornando narrador da experiência.

Flautista: Mas, você é bacharel, não é? Isto não te faz um artista? Então queria, antes de tudo, ser artista? Como se tornou professor? Se apresente antes de mim. Acho que você explicar um pouco isso, fazer uma de suas narrativas (auto)biográficas pode facilitar a compreensão e a motivação para a sua pesquisa.

(continua na página 113)

⁸⁴ GIL, Gilberto. **Quanta**. CD *Quanta ao Vivo*, faixa 1, 1997.

(*continuação da teoria*) A obra de Gumbrecht interessa a tese especialmente porque considera a experiência estética como uma oscilação (às vezes uma interferência) entre “efeitos de presença” e “efeitos de sentido” (Ibidem, p.22). Ao que traz para sua proposta epistemológica de uma *Produção de presença* para o que sugere: a *Epifania*, a *presentificação* e a *Dêixis* direcionadas especialmente às artes e humanidades (Ibidem, p.120) ao que ele refere especialmente aos campos da estética, história e pedagogia.

A *epifania* seria determinada pela experiência estética, a *presentificação* seria o tornar tangível novamente a experiência do passado da história e o *gesto deístico* (“apontar com o dedo”) seria a contribuição possível de confrontar os alunos com a “complexidade intelectual” “apontando a condensação desta complexidade” (Ibidem, p.123). A crítica de Gumbrecht se dá ao universo da experiência interpretativa: *Erfahrung*⁸⁵ que filtraria e conduziria aquilo da própria experiência vivida: *Erlebnis*⁸⁶, poderia proporcionar ao sujeito em formação (Ibidem, pp.128-129). O *gesto deístico* diz muito para a pesquisa relacionada à proposição da experiência através de um *Musical de formação*. Ele nos diz respeito à presença do ator/atriz que realiza também gestos “significativos” com o corpo e com a voz e que são assimilados à sua prática em cena. Dá-se então a compreensão de que para um musical é necessário desenvolver uma prática de aprendizagem da *música em cena* para absorver e compreender a própria *presença*. É através da sua experiência desta *presença* que a sua formação como artista se expande para além do que é tomado por um aspecto racional da consciência, mas é assimilada por uma consciência mais abrangente que envolve a *presença* do sujeito em relação à experiência. E que novamente é *presentificada* quando ele se coloca em cena para realizar aquilo que experimentou. Quanto à *epifania*, ela se dá no sensível de todos esses momentos. Portanto, ao possibilitar que o participante experiencie a prática de um musical, seu processo de criação e de realização, forma-se por esta *experiência na presença* e de *presença*.

O caminho para a epistemologia, destas questões, que foi traçado por Gumbrecht passou pelas questões de materialidades de comunicação e por uma proposta de “campo não hermenêutico”. Ele se apoiou por um momento em quatro conceitos provenientes da teoria linguística do dinamarquês Louis Hjelmslev, sempre

⁸⁵ *Erfahrung e Erlebnis* são distinções que serão tratadas novamente mais adiante em que serão reconhecidas também na filosofia de Walter Benjamin.

⁸⁶ *Erlebnis* no sentido de Vivência foi profundamente estudada anteriormente por Wilhelm Dilthey empirista hermenêutico que fundamentou as “ciências do espírito”.

procurando afastar-se da construção de sentidos e observando as materialidades: 1) Substância de conteúdo, 2) Forma de conteúdo (que Gumbrecht constatou uma afinidade com a noção de discurso em Michel Foucault), 3) Substância de expressão e 4) Forma de expressão. Mas, percebeu que esses conceitos ainda continuavam próximos à metafísica e com produção de sentido:

Esses conceitos continuam a ser metafísicos, pois continuam a pressupor que a comunicação é predominante acerca do sentido, acerca de algo espiritual que é transportado e precisa ser identificado “para além das superfícies puramente materiais” do material. Em segundo lugar, o campo não hermenêutico seria útil para desenvolver novas respostas à pergunta que havia estado no centro do paradigma das “materialidades de comunicação”, ou seja, a questão (talvez ingênua) de como (se é que de algum modo) a mídia e as materialidades de comunicação poderiam ter algum impacto sobre o sentido que transportavam. Só essa questão transcenderia a dimensão do metafísico, pois só ela abandonaria a límpida separação entre a materialidade e o sentido. (GUMBRECHT, 2010, p.37)

Gumbrecht é crítico da *universalidade da interpretação, seja ela identificação e/ou a atribuição de sentido*⁸⁷ e nega pertencer às correntes de desconstrução ou de estudos culturais, do marxismo ou muito menos a filiação a hermenêutica (Ibidem, pp.15-22). Coloca-se como inspirado pelas obras de Friedrich Kittler⁸⁸ sobre tipos de “materialidades” e de Robert Harrison que lida com questões do existencialismo. Gumbrecht se depara então com a possibilidade de *Produção de presença* a partir da fala de um participante em uma palestra em 1990 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ):

Pode ser mais ou menos banal observar que qualquer forma de comunicação implica tal produção de presença; que qualquer forma de comunicação, com seus elementos materiais, “tocará” os corpos das pessoas que estão em comunicação de modos específicos e variados – mas não deixa de ser verdade que isso havia sido obliterado (ou progressivamente esquecido) pelo edifício teórico do Ocidente desde que o cogito cartesiano fez a ontologia da existência humana depender exclusivamente dos movimentos do pensamento humano. (GUMBRECHT, 2010 p.39)

(continua na página 115)

⁸⁷ o autor pretende afirmar novamente o óbvio: não existe nada de intrinsecamente errado com a produção de sentido, a identificação de sentido e o paradigma metafísico. O que nossas modestas rebeliões acadêmicas tentavam problematizar era, mais do que tudo, uma configuração institucional no âmbito da qual o domínio absoluto das questões relacionadas com o sentido havia levado, há muito tempo, ao abandono de todos os outros tipos de fenômenos e questões. (GUMBRECHT, 2010, p.37)

⁸⁸ Historiador e teórico saxão da cultura e da mídia.

(*continua o diálogo*) **Renato:** Acho que o acaso, a vida, as circunstâncias, fazia teatro em escola e grupos amadores desde meus nove anos. Mas eu não tinha muito claro como iria exercer minha profissão ao final da minha formação inicial, podia ser qualquer coisa, tudo me interessava. Até que, ao procurar um curso de jornalismo em um prospecto da UNICAMP, encontrei um nome estranho: Artes Cênicas – não entendi exatamente o que queria dizer – paguei para ver (risos) e continuo pagando (risos). Durante a graduação fazia parte de grupos de pesquisa teatral: *Teatro dos Benditos Malditos (1993-1995⁸⁹)*, *Teatro do Bão (1995-1996)* e cujos resultados eram espetáculos e não artigos. E, ainda, demoravam mais tempo para serem produzidos. Não pleiteávamos recursos financeiros para fazer grandes produções, exceto na do *Werther*⁹⁰ que durou dois anos, e que exigia recursos maiores para fazer o trabalho conforme queríamos. Com as dificuldades do processo, acabei me engajando em um grupo que era contra esse tipo de processo longo: o *Teatro de Bolso (1995-1996)*. A idéia de fazer rápido com poucos recursos muitas apresentações – foi uma experiência bem divertida com outros três atores. Na verdade, com os recursos universitários nem sempre podíamos circular com os trabalhos que criávamos, trabalhávamos muito e apresentávamos pouco. Toda esta experiência seria muito diferente do que eu viveria depois de formado. Enfim, eu não tinha referências de como seria o teatro fora da instituição acadêmica, para compreender a carreira artística de outra maneira. Também não tinha estrutura para ficar me arriscando, ou necessidade de me arriscar. Nada me estimulava a procurar grandes companhias ou ser ator de comerciais de TV. Eu era um idealista que havia se formado com 21 anos. Bem, acho que agora como docente estou um pouco melhor (risos). Logo que me formei fui atuar em processos que criava ao ministrar oficinas de teatro. Desta forma, eu reconhecia mais a profissão de professor, afinal tinha sido aluno por toda a minha vida (ri). Por outro, queria fazer algo significativo e artístico, não queria, naquela época, fazer parte de produções comerciais que não permitissem a minha autoria. Talvez fosse ingenuidade de minha parte, ou esperteza, quem sabe? Depende da perspectiva. Mas, me libertei de meu

⁸⁹ As datas apresentadas em todos os trabalhos referentes aos grupos de teatro e as experiências teatrais se referem a um período aproximado da criação e de meu pertencimento aos processos. Alguns destes grupos permaneceram, outros se transformaram em outros projetos. Outros eram temporários como no caso do *Teatro do Bão* que foi constituído única e exclusivamente para a montagem de *Primeiras Estórias*, obra citada durante as narrativas do projeto.

⁹⁰ *Werther (1993-1995)*, adaptado pelo grupo a partir da obra de Johann Wolfgang Von Goethe: *Os sofrimentos do jovem Werther (1774)*.

preconceito, quando tive experiências ‘comerciais’ nas quais pude aprender muito e compreender outras dinâmicas do fazer artístico. Existe outra disposição em relação ao trabalho, ao ofício do artista e a sua condição social. Mas a tomada de consciência disso só aconteceu muito depois de já haver ingressado fortemente na docência do ensino superior. Com 24 anos eu já era professor substituto na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Havia tido muitas e ricas *Experiências* como professor de teatro nas oficinas já antes de ter me formado, nas quais montava e dirigia espetáculo com projetos formativos com os grupos. Ministrava cursos de teatro no meio universitário. Reconheci esta forma de profissão: ‘professor dos cursos livres de teatro’. Isto era mais familiar do que ser artista e correr atrás de produções ou de fazê-las. Ninguém de minha família era profissional das artes, ainda que tivessem alguns artistas amadores em várias linguagens, mas professores tinham alguns. Dar aulas permitiu que eu constituísse experiências artísticas com meus alunos e desenvolver trabalhos que eu desejava em processos de grupo. Não entendia que estava aprendendo a ser professor e artista ao mesmo tempo. Estas experiências culminaram na resistência do *Viracena* como um projeto de produção cênica autoral. Estreei em 1997, o *Pavão Misterioso (1997-2013)* que foi *reencenado várias vezes*, e segui com outras produções: *Pequeno Circo de Humanidades (2001/2002)*, *Auto dos Altos Reis (2011)*. Para as músicas em cena compus melodias e canções em todos estes processos de experiências criativas. *Cem Anos de Solidão (1996-1998)*, *Pavão Misterioso (1997-2013)*, *Auto dos Altos Reis (2011)*, foram trabalhos que inseri composições minhas. Estava mais preocupado com criar junto do que com elaborar conhecimentos específicos para os meus alunos – ainda que utilizasse várias técnicas – eram cursos livres. Sequer compreendia que isso era possível – me achava mais artista. Ademais tinha experiências bem-sucedidas com os grupos de teatro universitário no período da UNICAMP: *Os machos de Drosophila sp. não fazem Crossing-over (1994)* do Centro Acadêmico da Biologia (CAB), *Anjos sem Alça (1996-1997)* que se reunia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP e *Amendoim na Boca (1995-1998)* que tinha apoio de vários centros acadêmicos. Sem contar outras experiências como o *Opaxorô (1999-2000)* grupo de teatro universitário com quem fiz *‘Um candomblé’* a partir de músicas do João Bosco e Aldir Blanc. Também aí tinha que ‘vender meu peixe’. Muitas vezes, devia apresentações ao contratante mesmo quando os cursos livres eram nos Centros Acadêmicos (CA’s)

(Continua na página 117)

(*continuação da teoria*) No caso do musical, não basta saber a técnica e a linguagem da música ou do teatro estas artes que dependem da *presença* do sujeito para consubstanciar⁹¹, no campo da estética, a *performance* que constitui a sua obra de arte. E esta presença só é compreendida plenamente na experiência dela mesma – por isso para alguém que deseja se formar para essa *Experiência* é preciso *experimentá-la*, considerando a *experiência* e a *vivência* que se estabelecem.

3.1.2 Bases para compreender a *formação*: a *experiência* pelo viés pragmático

Se filosofia há de ser algo mais que uma especulação ociosa e não verificável, tem de estar animada pela convicção de que sua teoria da experiência é uma hipótese que só se concretiza, quando se configura, realmente, de acordo com ela. (John Dewey *apud* ANÍSIO TEIXEIRA E ROBERT WESTBROOK, 2010, p.12)

O ponto de partida para a compreensão das teorias do aprendizado pela experiência que subsidiam este trabalho será a obra de John Dewey, principalmente, o livro: *Experiência e educação* (1971), resultado de uma série de conferências *Kappa Delta Pi* ministradas em 1938, em que mostra a insatisfação com os esquemas da *escola tradicional* (Idem, p.5). Dewey produz uma importante reflexão sobre os seus processos estruturados, sem negar aspectos positivos que a escola tradicional possa ter conquistado, na proposição de uma escola progressiva que alie teoria e prática na defesa da experiência como um fundamento para o aprendizado. Trata-se de reconhecer o papel da experiência individual em um mundo em constante mudança, não estático, em que a interação do sujeito com o(s) objeto(s) de seu conhecimento é dinâmica e que não deve ser enrijecida por uma estrutura escolar⁹² (DEWEY 2010, p.71).

Dewey nos permite reconhecer a potencialidade educativa de uma experiência qualificada no sentido de organização progressiva da matéria em estudo, da investigação e da pesquisa para a qual o sujeito se propõe seu objetivo em seu processo de aprendizado. Dewey problematiza a definição de objetivo nos seguintes termos: “*O que nos interessa, antes, é a diferença entre os objetivos intrínsecos ao processo que operam e aqueles estabelecidos externamente*” (Idem,

⁹¹ Novamente refiro a ideia de *Consubstanciação* utilizada na *Apresentação* feita por Abraham Kaplan para explicar o estabelecimento da *obra de arte* na apresentação do livro de John Dewey: *Arte como Experiência*, 2010.

⁹² Em um trecho desta publicação, selecionado de *Vida e Educação*, originalmente publicado pela Editora Melhoramentos (1965), John Dewey comenta a estruturação da escola e como ela entra em oposição com as experiências até então desenvolvida pela criança antes da escolarização.

p.73). Na sequência discorre defendendo a capacidade humana de estabelecer seus próprios objetivos formadores a partir da análise e da perspectiva sobre a experiência para determinar a finalidade a que o sujeito se propõe de dentro da atividade e não externa a ela:

O objetivo, como um fim antevisto, dá direção a atividade; não se trata de uma visão frívola de um simples expectador, mas algo que influencia os passos tomados rumo ao fim. A antevisão funciona de três maneiras. Em primeiro lugar, implica a observação cuidadosa das condições dadas, com o intuito de verificar quais são os meios disponíveis para alcançar o fim e descobrir os obstáculos no caminho. Em segundo, insinua a sequência ou a ordem adequada ao uso dos meios, o que facilita a seleção ou o arranjo cuidadoso. Em terceiro, possibilita a escolha de alternativas (DEWEY, 2010, p.75).

Ou seja, reconhece a importância de uma teoria de experiência que subsidia, um ambiente formativo, por exemplos: a escola, ou mesmo o lar. A participação ativa do aluno/formando/educando no aprendizado tem a experiência pessoal tão importante quanto à do professor/formador/mediador/educador. Portanto, a experiência aqui está relacionada à ideia de formação dos sujeitos considerando a experiência.

Neste texto, nos apresenta que havia uma tendência em distinguir a Educação como desenvolvida de “*dentro para fora*” da formação de “*fora para dentro*” ao que responde como um processo que se dá em relação do sujeito com a experiência. Uma concepção que depende justamente da implicação do sujeito envolvido na experiência considerando a especificidade “*dos fatores sociais que operam na constituição de experiência individual*” (Idem, p.9). Ou seja, na consideração de seu contexto com o seu objetivo de formação, considerando que esse sujeito já traz consigo um conjunto de experiências que lhe servem de referencial para iniciar ou determinar os rumos que sua investigação irá tomar. Contudo, sem menosprezar as experiências constituídas dos modelos de educação tradicional somente pela busca de inovação.

Em 1938, John Dewey estaria publicando *Experiência e Educação*. Neste texto há uma apropriação da “experiência ordinária da vida” (1971, p.95) aliando a teoria à prática para constituir um fundamento de experiência e método experimental bem concebidos.

(Continua na página 119)

(*continuação do diálogo*) ou no Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UNICAMP, entre os anos de 1996 e 2000. Pude fazer outras peças como *Cem Anos de Solidão*, por exemplo: *Prometeu Acorrentado* (1994), *Casamento Caipira e Outras Cenas* (1995), *Esquetes de Palhaços e Máscaras* (1997) *O Alienista* (1997), *Um Candomblé* (1999), além de serem prazerosas e aos meus alunos, estimulavam novos alunos para o semestre seguinte. Isso permitiria que eu continuasse a prestar meus serviços – às vezes havia entressafras (risos). Depois, quando me inseri nas instituições de ensino superior, pasme, muitas vezes fui questionado por criar espetáculos em sala de aula. Argumentavam que minha prática anteciparia ‘a experiência’ que deveria acontecer após técnicas num processo formativo. Foram caminhos que precisariam de consenso para o desenvolvimento verdadeiro de um projeto pedagógico coletivo ou colaborativo. Distinções que farei em outro momento. O importante era resultar em algo que funcionasse para o público que queria fazer também. Bem, mas eu não sou o artista em questão aqui, na tese é você o foco. Eu me torno *artógrafo* deste processo porque fui amparado pela docência, demorei em perceber que poderia ser um profissional de teatro, comportei-me como amador desde que comecei aos 9 anos de idade em grupos do interior de Minas Gerais. De certa forma, produzir me colocava em uma prática comercial com meu trabalho de educador, Brecht alerta para o aspecto de mercadoria do conhecimento. Vou pegar uma citação dele, tá aqui na coletânea, anda sempre comigo, quase que já anda sozinho (Risos. Pega o livro, folheia e lê):

A aprendizagem que conhecemos da escola, da preparação profissional, etc., é indubitavelmente penosa. Mas deve ter-se em conta em que circunstâncias e para que objetivo ela se processe. Trata-se, na realidade, de uma compra. A instrução é mera mercadoria, adquirida com objetivo de revenda. Em todos aqueles que ultrapassaram a idade escolar a instrução tem de ser levada a efeito quase em sigilo, pois quem confessa ter de aprender, coloca-se simultaneamente, num plano inferior, considerando-se alguém que sabe pouco. Além disso, o proveito da instrução encontra-se muito limitado por fatores que estão fora do alcance da vontade do estudante. (**Teatro recreativo ou teatro didático?** In Estudos sobre Teatro, 2005, p.49)

Mas e quanto a você? Eu já falei demais, mas precisava apresentar essa história para que outra nuance fosse compreendida.

Flautista: Talvez essa seja a sua característica: falar sobre. Eu teria que fazer: produzir sons, minhas músicas, minhas obras. Produzir sensações que por vezes desconstruiriam as ordens das coisas, e não as estruturaria mais. Quer ver

por escrito? Um versinho me ocorreu agora sobre o seu *Descon(s/c)ertante Flautista* que queres criar. Uma obra prima, hein?, lá vai:

*CONSERTO CONCERTOS:
10 CONCERTOS de DESCONSERTOS
DESCON(S/C)ERTANTES
COM CERTOS CONCERTOS*

Renato: É. A poesia ainda tem a palavra escrita, mas também pode ter o som, tem o ritmo, a forma... São questões da representação e da imagem que Platão já escrevia em *A República*. Walter Benjamin retomou esta questão à sua maneira crítica. Ele e Brecht tinham muitas afinidades e intimidades. Benjamin escreveu muita coisa que se relacionava com o pensamento brechtiano, inclusive sobre Brecht, inclusive sobre a *Origem do drama barroco alemão (1984)*, e sobre Brecht sobre *Gestus, Peças didáticas e o Teatro épico*.

Renato: A compreensão de certos temas não é muito direta, não é? Mesmo assim tentarei explicar o que penso dessa distância que existe entre idéia e representação.

Flautista: Depende de exemplos sensíveis, muitas vezes. Ao fim das contas a distância pode não ser tão grande quanto parece, ainda mais quando tratamos da arte observada pelo viés da Educação, que hoje em dia tem ampliado suas possibilidades.

Renato: Dialogando entre o fazer e o ensinar a fazer, ou o aprender a fazer pela experiência. No que percebo a distância entre a prática e a teoria se minimiza quando se ensina fazendo e refletindo sobre o que foi feito.

Flautista: Parece-me um “mundo das idéias”, não é do mesmo autor que citastes? E que deve ter escrito esse verso também:

*Mundo mundo vasto mundo
Se eu me chamasse Raimundo
Seria uma rima, não seria uma solução
Mundo mundo vasto mundo*

Mais vasto é meu coração, Será por isso que você fala de presença? (risos)

Renato: Sim (risos), mas quem escreveu o *Poema de Sete Faces* foi o Carlos Drummond de Andrade. Mas voltando a teoria, esses temas até mesmo os pragmáticos americanos, ou os ‘idealistas’: mesmo Hegel e Kant tinham vestígios destas questões,

(continua na página 121)

(*Continuação da teoria*) No âmbito da experiência, Dewey ainda alerta que as experiências nem sempre são educativas, e que podem ser mesmo *deseducativas* (Idem, p.14), capazes de enrijecer a pessoa, ou por ser agradável demais acomodar as pessoas em um determinado ponto que venha a ser posteriormente prejudicial. Portanto, repensar as experiências, procurando uma qualidade das experiências que se distinguem “o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores” (Ibidem, p.16). A apropriação da experiência para a educação em Dewey demanda uma “teoria da experiência” e “métodos experimentais bem concebidos” alinhados à uma filosofia da educação⁹³. Decorre daqui que em qualquer experiência precisamos conhecer nosso interlocutor e de seu contexto para que a proposição seja satisfatória, ou seja a consideração a sua subjetividade e a sua “identidade”.

Dewey observa ainda que há uma espécie de *continuum* experiencial (Ibidem, p.23), algo que inter-relaciona as experiências o que significa que há a possibilidade de um “crescendo” em certo sentido em que a experiência se direciona (Ibidem, p.26), mas na qual o educador amadurecido em seu percurso, “*para pôr o problema em termos morais, não tem o direito de recusar ao jovem, em dadas ocasiões, a capacidade de simpatia e compreensão que a própria experiência lhe tenha dado*” (Ibidem, p.30). Mas na interação em conjunto entre educador e educando se determina a situação para a experiência (Ibidem, p.35).

O desejo é incluído neste processo, “*a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender*”, nos escreve Dewey (Ibidem, p.42). Ou ainda, “*a educação tradicional tendia a ignorar a importância do impulso e desejo pessoal como dinâmicas fontes de ação*” (Ibidem, p.70). O sujeito que é motivado ou desmotivado em seu processo de relação com a experiência traz isso em sua formação. O exemplo que Dewey nos apresenta é pessoas que se afirmaram na

⁹³ No caso de Dewey, a sua filosofia está vinculada ao seu ideal democrático: “*A questão que desejaria levantar refere-se a porque preferimos métodos democráticos e humanos aos métodos autocráticos. Ao dizer por que, queremos significar a razão da preferência e não apenas as causas que nos levam a esta preferência. Uma causa pode ser a de que nos ensinaram não só na escola, como na imprensa, no púlpito, na tribuna, nas leis e nas assembleias legislativas que a democracia é a melhor de todas as nossas instituições sociais. Assimilamos assim a ideia de nosso próprio meio e a fizemos, pelo hábito, parte de nossa estrutura mental e moral. Mas causas semelhantes levaram outras pessoas em ambiente diferente a preferências muito diversas – a preferir, por exemplo, o fascismo. A causa de nossa preferência não é a mesma coisa que a razão porque a deveríamos escolher.*” (DEWEY,1971 p.24)

ausência da escola e outras que tiveram seu desenvolvimento impedido pela estrutura escolar tradicional. Ele comenta:

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se, na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas? (DEWEY, 1971, p. 43)

Segundo Robert Westbrook (2010) na biografia de “*John Dewey (1859-1952)*” (WESTBROOK & TEIXEIRA, 2010), suas concepções muitas vezes foram confundidas com uma perspectiva romântica. Entretanto a objetividade com que tratava a liberdade de escolha dos indivíduos não deveria ser confundida com uma liberalidade mesmo no que diz respeito a um posicionamento moral e de formação de caráter presentes na proposta de Dewey (Idem, p.19).

A leitura feita por Anísio Teixeira na mesma obra assume a filiação de suas práticas e estudos das obras de Dewey e de sua perspectiva democrática, afirmando o resultado social desta possibilidade de apropriação da experiência reafirma a potencialidade para não se ater “*à simples preservação dos costumes, mas à sua constante renovação e revisão*” (Idem p.54).

Anísio Teixeira ainda nos fala da implicação do método com a matéria, percebendo uma unidade, e não uma dualidade, entre estas no processo de experiência (Ibidem, p.56): *Método é o modo pelo qual a experiência se processa, e, assim, não se distingue da experiência como também seu objeto - a matéria – dela não se distingue.* Essa perspectiva é que guiou a proposição da *Experiência* analisada pela pesquisa.

Na página 37, no entanto, Anísio Teixeira nos coloca diante de uma questão discutida por outros autores que explicitam suas distintas concepções sobre a Vida e a Experiência. No caso da Experiência adotada por Dewey seria uma experiência educativa, uma experiência inteligente, já que: “*Vida, experiência e aprendizagem não se podem separar*” que é levada a reflexão. Para extrair dela algum sentido.

(continua na página 123)

(*continuação do diálogo*) e muitos séculos depois continuavam distantes do objeto a que se referiam a aspectos da representação. Estavam mediados pela representação, pela palavra, de como forma de chegar a um conhecimento. Por isso, encontrei um caminho de desenvolver o trabalho pela *empíria pragmática* a partir do pensamento de John Dewey, que serviu para compreender a possibilidade da Experiência que eu constituiria com a teoria e a prática musical com as obras de Brecht. Reconheço: podemos conhecer melhor o que experimentamos.

Flautista: Já estamos ficando cúmplices. O cientista das humanidades e o artista da vida. Tenho esse objetivo: tentar explicar um pouco da minha arte, para ver se as pessoas sentem melhor ao me ouvir tocando (risos) e desta forma eu vou acabar teorizando sobre a mesma. Seguirei, portanto, o meu propósito de formação. O que dizes desse Dewey?

Renato: John Dewey foi filósofo da escola pragmática norte-americana. Inicialmente foi influenciado pelo 'idealismo alemão'. Acabou por trabalhar com o empirismo, para uma educação progressista e percebeu que a experiência poderia ser: "a experiência inteligente"⁹⁴. Desta forma, possibilitou a experiência para a construção de teorias até mesmo sobre a arte. Ainda que considerasse que a teoria da arte se desse a partir de um "desvio", apartando-a da estética, para poder teorizar sobre ela. Isto está em: a 'Arte como experiência'⁹⁵ acho que na página 71, deixa eu ver (*consulta o livro*). É isto mesmo. Viva a memória! Tomei seus livros como uma boa referência para dialogar com a proposta de pesquisa, que para mim é uma *Pesquisa (auto)formação* sobre a presença usando as *Peças didáticas* de Bertolt Brecht.

Flautista: Não adiante esse assunto ainda, deixe-o para o capítulo teórico. Agora apresente os resultados de seus pensamentos. Deixe me falar sobre o que

⁹⁴ GOLDBERG, Luciane. A semente resiliente: arte, docência, experiência e autoformação. In: **Invenções do Ensino em Arte** 2014, p. 36: A experiência educativa, segundo Dewey consiste na 'experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas'(...), tornando-se desta forma, um processo reflexivo, capaz de levar à aquisição de novos conhecimentos ou ao aprofundamento destes, enriquecendo e trazendo mais significado à vida(...).

⁹⁵ DEWEY, John. **Arte como experiência** 2010, p.71: "Chega-se à compreensão buscada pela teoria através de um desvio, retornando à experiência do curso comum ou rotineiro das coisas, a fim de descobrir a qualidade estética que essa experiência possui. A teoria só pode começar a partir das obras de arte reconhecidas quando o estético já está compartimentado ou somente quando as obras de arte são postas em um nicho à parte, em vez de serem comemorações, reconhecidas como tal, das coisas da experiência comum. Até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado de qualquer outra modalidade da experiência".

entendo dessas práticas autoformativas. Sinto-me contemplado aí. Bem, de minha parte, iniciei a reflexão como o flautista de uma história popular. Cantando as idéias como melodias que se apresentaram no vagar nas minhas *Experiências*. Estava na condição de marginal, ou ao menos de *outsider*.

Renato: Gosto desta palavra que usaste, emprestada de Norbert Elias e Scotson, que segundo a publicação de 2008, usaram-na para distinguirem a condição sociológica entre “estabelecidos e *out-siders*”.

Flautista: O artista em geral, salvo algumas exceções, não é em nossa sociedade alguém estabelecido. Por outro lado, também não podemos o conceber como marginal, ou o associar assim com um universo da criminalidade, por isso prefiro com *outsider*⁹⁶.

Renato: Li um trabalho de uma pesquisadora, Carmem Arruda, lá da UNICAMP onde me formei e fui aluno de vários dos professores-artistas que ela entrevistou. Eles, às vezes, não tinham sequer graduação. As narrativas que ela trouxe dos seus colaboradores, esses: professores-artistas, bastaria para me deixar envolvido com o tema. Trata-se de entrevistas com professores de uma carreira acadêmica quase extinta: o Magistério Artístico, não do Magistério Superior. Alguns deles reconheci pelas suas narrativas. Ela contextualizou a entrada destes artistas na docência, em uma carreira acadêmica que segundo ela tende a não existir mais porque as exigências do universo acadêmico caminham para outro contexto. Em sua tese, ela mostra essas mudanças, que se deram com o passar do tempo, da condição destes professores do Instituto de Artes (IA) acolhidos pela Universidade de Campinas (UNICAMP).

Flautista: Que pena que esta carreira esteja se extinguindo, se é que já não foi. Imagino que deveria haver problemas para adequá-la aos parâmetros e exigências acadêmicas. Como transformar a Arte em um Conhecimento “científico”, sendo que a Arte sempre será Arte mesmo que possa ser compreendida como um conhecimento.

Renato: Concordo. Os parâmetros são diferentes. Como mensurar o significado de uma produção em arte? Como os artistas poderiam fazer essa interlocução a que estou me propondo agora? *(continua na página 126)*

⁹⁶ Cármen Arruda refletiu sobre a condição do artista na docência em sua tese de doutorado defendida em 2012: **Arte, Trabalho e Profissão docente: Contradições nas relações de trabalho dos artistas na universidade pública**, UNICAMP, 2012.

(continuação da teoria)

Ambos são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecem seu interesse. O pensamento constitui para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas. (WESTBROOK & TEIXEIRA, 2010, p.15)

A concepção de Dewey permite reconhecer a potencialidade de aprender em qualquer etapa da vida a partir de uma consciência sobre seus próprios processos e experiências, direcionando-se, sobretudo, para uma *atenção*, ou para o reconhecimento do que está sendo experienciado, tanto na vida quanto numa experiência formativa. Portanto, o retorno à experiência através da reflexão produz o conhecimento.

3.1.3 Formação pela fragmentação das *experiências e vivências* ou por uma *Experiência integradora na presença?*

Uma abordagem semelhante à proposta de uma experiência pragmática de Dewey é a experiência formadora que é referida em *Experiências de Vida e Formação* de Marie Christine Josso.

Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros⁹⁷ a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente o próprio processo de integração.

Em linguagem corrente, aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas. Neste livro, a aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização. (JOSSO, 2010 p.35)

Essa abordagem ainda estabelece *conceitos* para a *experiência* mas se abre para a percepção de aspectos subjetivos bem como de outras formas de *tomada de consciência* vejamos:

Inicialmente, sugiro que, para compreender a construção da experiência, devemos considerar três modalidades de elaboração:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;
- c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto as que nós mesmos criamos (modalidade b)

Essas denominações, que são apenas uma convenção, permitem-me distinguir as experiências feitas *a posteriori* (modalidade a) das feitas *a priori*

⁹⁷ Segundo nota encontrada no rodapé da mesma página (2010a, p.35): “Os registros a que a autora se refere muitas vezes ao longo de seu texto são: o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico.

(modalidades b e c) e introduzir níveis lógicos no processo experiencial entre uma aprendizagem fortuita, uma aprendizagem refletida e a organização da significação existencial de um conjunto de experiências, organizadas numa história. É aqui que se situam as práticas das histórias de vida que se propõem a melhor entender as diferentes componentes da formação.

Os contextos nos quais vivemos as experiências (modalidades a e b) são contextos de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas, portanto mais localizados; enquanto que os contextos de pensar as experiências (modalidade c) ao coloca-las em relação a outras experiências de nossa vida,. Aparecendo outras significações que estabelecem novas relações e novos significados, fazem parte dos contextos dos referenciais socioculturais formalizados (as artes, as ciências ou as mitologias), portanto, mais gerais. São esses contextos que nos servem de interpretação, de enquadramento interpretativo. (JOSSO, 2010, p.51)

Josso se utiliza da metodologia da narrativa biográfica para abordar as aprendizagens experienciais porque reconhece nelas uma *“interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente(...)”*(Idem, p.36) e *“exige uma atividade psicossomática em vários níveis.* A complexidade dessa abordagem biográfica do aprendizado experiencial, segundo a autora *“implica o aprendente em três dimensões existenciais: a consciência de ser psicossomático ou homo economicus, a sua consciência de homo faber e a sua consciência de homo sapiens”* (Ibidem, p.37).

A produção de narrativas coloca o sujeito em contato com uma multiplicidade de referenciais que revelam as *capacidades* do sujeito e o *inventário de referenciais* que são partilhadas com outras pessoas que estão no processo de formação proposto numa transação das narrativas para se constituir. Trata-se de práticas de conhecimento que partem da vida e das experiências, e permitem *“estabelecer relações entre circunstâncias e gêneros de aprendizagem”* (Ibidem p.42), *“tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância de nossos desejos”* (Ibidem p.43). Essa abordagem coloca o sujeito em relação a sua vida, elencando nela as vivências que *“atingem o status de experiência”* *“a partir de um processo reflexivo sobre o que passou e o que foi observado, percebido e sentido”* (Ibidem p.48). Assim, a concepção de formação para Josso é sempre experiencial,

(continua na página 127)

(*continuação do diálogo*) Como formar outros com experiência com e da arte? Acho que a universidade poderia ser um espaço mais freqüentado por artistas. Bem, muito ainda deve ser aprofundado.

Flautista: Tá vendo. Você me convidou para falar, mas tem muito que falar e quer. Espero que essa sua pesquisa possa ajudar, ao menos um pouquinho a romper essas barreiras. Fale que eu faço a trilha sonora. Você conhece seu objeto, eu entrarei em cena mais em relação à prática mesmo. Você tem os referenciais, e a proposta elaborada dentro deste sistema. Eu continuo outsider. Como foi a questão do artista aparecer na sua pesquisa? Já sabe o que o motivou?

Renato: Tudo foi acontecendo quase que ao acaso. Encontrei a tese da Cíntia Morato⁹⁸, de 2009. Ela é professora de música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na licenciatura e no bacharelado que defendeu sua tese na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) entre textos que saltavam na minha busca de estabelecer um 'Estado da Arte' sobre 'formação do artista e do professor' de artes e da formação musical. Mas, nesse encontro parei a tentativa de estabelecer um '*Estado da Arte*', vi ao menos que as mãe e filha: *Leila (2011)* e *Amelia Martins Dias (2006)* falavam sobre musicais na educação. A problematização da formação do professor e do artista me é muito próxima, e próxima aos casos de alguns colegas do PPGE da UFSM. A Cíntia teve como colaboradores músicos e professores de música que já exerciam as profissões, mas que estavam ingressando a universidade para fazerem-se licenciados. Foi difícil de aceitar essa 'legitimação' a que se submete o saber destes profissionais. Como poderíamos reconhecer este conhecimento que não depende da titulação ou da formação acadêmica e que é tão comum a artistas? Eu conheci muitos artistas que me ensinaram muito construíram sua trajetória fora da academia e depois ingressaram nela. Por outro lado, o caminho de muitos artistas bem sucedidos profissionalmente foi traçado fora da academia. Do ponto de vista profissional eu ficava em crise, de ter essa dependência de um conhecimento estruturado fora das práticas que são usuais. Parece a formação para uma outra arte. Por outro lado compreendi alguns teóricos por exemplo: Carl Rogers⁹⁹ que fala radicalmente disto em um dos textos de *Tornar-*

⁹⁸ MORATO, Cíntia. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música** (Tese), 2009

⁹⁹ Nascido em 1902 e falecido em 1987, Carl Rogers fundou a psicologia humanista e também desenvolveu trabalhos na área da psicopedagoga.

se pessoa, ao que ele afirmou: ‘*tirou o sono de muita gente*’. Com licença, vou ler...aqui...página 255, ele escreveu:

“a) Uma tal experiência deveria renunciar ao ensino. As pessoas teriam de reunir-se se quisessem aprender; b) Devíamos renunciar aos exames, eles medem apenas o tipo de ensino inconstante. c) Pela mesma razão, deveríamos acabar com graus e avaliações acadêmicas. d) Deveríamos abandonar os diplomas como títulos de competência, em parte pela mesma razão. Outra razão reside no fato de um diploma marcar o fim ou a conclusão de alguma coisa, e aquele que aprende está unicamente interessado em continuar a aprender. e) Uma outra implicação seria abolir a exposição de conclusões, pois compreenderíamos que ninguém aprende nada de significativo a partir de conclusões”. (ROGERS, 1987, p.255)

Pois é, estou eu aqui, fazendo parte de um programa de pós-graduação em Educação e comecei a compreender que esta dificuldade de reconhecer o conhecimento pela experiência, isto me motivaria a redefinir a pesquisa no intuito de trazer a temática da experiência na constituição do conhecimento da área de arte, tendo como dispositivo as *Cantatas didáticas*. Acho que este é um problema para a minha tese tentar dar alguma contribuição.

Flautista: Enfim, compreendo que tudo isto foram os seus processos. Reconheço que, por outro lado, esta questão formativa acadêmica traz algumas importantes contribuições para a Arte. Principalmente realçar o território específico do conhecimento artístico. Ainda que dentro da área, se precise para o modelo acadêmico que vocês usam em seus trabalhos, até para organizar o conhecimento de maneira que ele possa se desenvolver para a formação de outras pessoas que querem ser artistas mesmo dentro da academia. Claro que, pelas especificidades da arte, ela precisa ser mais ‘*presente*’. Alguns aspectos de normatização poderiam ser relativizados, considerando cada situação, no contexto formativo em que atua pois existe muita subjetividade na nossa prática. Por outro lado, se assim fosse, abririam espaços para muita confusão. É um dilema que percebo, mas não dou uma prescrição.

Renato: Na minha graduação em Artes Cênicas, em 1995, o diretor do espetáculo final era João das Neves¹⁰⁰, nos proporcionou uma experiência formativa bastante rica. Aliás, na época, era comum que convidássemos para a montagem de formatura um diretor externo – um artista.

(continua na página 129)

¹⁰⁰ Diretor, escritor e dramaturgo carioca, nascido em 1935. Um dos fundadores do Grupo Opinião e diretor do Centro de Pesquisas Teatrais (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) na década de 60

(*continua a teoria*) no que provoca a incidência nas transformações da subjetividade e identidade. A distinção que Josso faz das lógicas da educação e da formação é que a da educação traz *a transmissão dos padrões culturais* enquanto que a da formação é integradora e da sua *subordinação negociada* (*Ibidem p.50*)

O autor francês Gilles Ferry com seu livro *Pedagogía de la Formación* (2004) nos apresenta suas ideias a partir de um seminário *prático* que desenvolveu na Argentina com foco especial na formação profissional do docente. Sua noção surge no contexto de um grupo de trabalho que resultou no artigo que será tomado como referência a partir de uma perspectiva *psicossociológica*:

Isto quer dizer que tudo que tenha a ver com a formação os conteúdos, as recorrências e as atitudes, se observa procurando encontrar a articulação entre as recorrências pessoais e as exigências institucionais de formação profissional. (FERRY, 2008, p.51)¹⁰¹

Sua acepção de formação está ligada aos *dispositivos* de formação que são suas condições e os seus suportes, mas também aos seus programas de formação mas que por si não são a formação (FERRY, 2008 p.54). Gilles Ferry nos coloca em direção a palavra forma. Assumir uma forma, pôr-se em forma para cumprir o ofício, uma prática profissional o que demanda, *“conhecimentos, habilidades, certa representação do trabalho a realizar, da profissão que se vai exercer. Da concepção do rol, a imagem do rol que irá desempenhar, etc.”* (Idem p.55). Essa forma que permite a realização do objetivo formativo se estabelece, por um lado, dentro de um modelo de conhecimento, de expectativa em relação àquilo que pretende-se formar dos recursos e convenções da linguagem entretanto abertos a expressão criativa artística do sujeito.

No caso da formação, em nosso caso, estabelecida num processo de assimilação da linguagem do musical, não se trata exatamente de uma proposta criativa e original, mas algo que se estabelece a partir de um modelo, de uma concepção, dentro de um campo de proposição da experiência – fundamental para o conhecimento da linguagem para a sua expressão estética. Entretanto, muitas vezes, o artista estabelece uma ruptura com determinado padrão desta forma(ção) sobretudo quando têm consciência de seus limites para o que sente ou quer apresentar, porém o fará de alguma forma dentro de algumas convenções e parâmetros estéticos que são reconhecidos por aquilo que Josso chamou de

¹⁰¹ Original: Eso quiere decir que todo lo que tenga a ver con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes

contextos dos referenciais socioculturais formalizados (2010 p.51). Por exemplo, no caso da (auto)formação proposta para a *música em cena* resultado desta pesquisa, reconhece-se facilmente os parâmetros da música ocidental de harmonia, timbre, afinação, ritmo, intensidade – ainda que pudéssemos ampliar possibilidades com a *Musik Neue* (*Musica nova*, que os compositores das *Peças didáticas* tinham vivenciado), com a música experimental, com o dodecafonismo ou mesmo com a música eletroacústica.

Dentro de um processo formativo, experimental e experiencial, resultado de um processo criativo pode-se romper com essas convenções e se apropriar daquilo que o sujeito por sua *presença* quer expressar e que não se encaixa exatamente num parâmetro ou num modelo previamente estabelecido, ou que se aproxima de outras referências, por exemplo a música *Taniko*, composta na experiência do *Diz que sim* que faz uma menção à música japonesa. Ou deixar-se que na experiência se distinga justamente não o padrão, mas aquilo que o artista quer presentificar e encontra a expressão em uma outra forma que não é a música ocidental¹⁰².

Para Ferry, seguindo a reflexão sobre um teórico francês: R. Kaës e sobre o psicólogo americano Carl Rogers observa: ninguém forma ninguém, que é uma dinâmica de desenvolvimento pessoal, em que o indivíduo é que se forma, mas com o papel das mediações que não são apenas humanos envolvidos, mas situações, leituras, condições que permitem que sujeito da experiência trabalhe sobre si mesmo através da reflexão (FERRY, 2004, p.56). A reflexão depende das condições de tempo e lugar, como de relação com a realidade. Não basta apenas seguir fazendo, sem trazer a reflexão, a capacidade de voltar ao que se faz e produzir reflexão. Utiliza-se para isso as representações e não a realidade da matéria e sua presença:

Quando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad. Por ejemplo, cómo hacer en la clase para presentarse, para exponer el problema a los alumnos, para lograr su interés, etcétera. Uno va a trabajar, a razonar sobre esta representación de la clase, pero la clase está allí. Representar quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental, pero con una realidad, yo diría, real.

(continua na página 131)

¹⁰² Na experiência realizável, foi notável a emergência da música popular brasileira no espetáculo *Diz que sim* Na primeira improvisação que fizeram por exemplo surgiu o Samba da Mãe e o Bolerão do professor.

(*Continuação do diálogo*) No caso, tratava-se de um artista bastante experiente e reconhecido por seu trabalho, mas que em decorrência de não ser titular receberia um salário modesto, que não corresponderia às suas necessidades, muito menos ao reconhecimento de toda a experiência que trazia. Se não fossem as articulações do professor Luis Otávio Burnier¹⁰³, João não teria sido contratado da forma justa por seu 'notório saber'. Burnier era nosso coordenador de curso, insistiu e conseguiu recursos para a contratação do João das Neves. Infelizmente morreu antes de ver o trabalho pronto. Deixou-nos como herança a realização do '*Primeiras Estórias*' que foi visto por mais de 10.000 pessoas apenas na primeira temporada.. Se não fosse esses espaços criados no sistema não seria possível ter o João das Neves como diretor da montagem de formatura em 1995. Foi nesse período comecei a compreender a idéia de 'música em cena', neste projeto de montagem cênica tive 'preparação musical'. Foi aí que compreendi aspectos cênicos que a execução da música poderia trazer. Ivan Vilela, que toca viola caipira, estava no seu mestrado, hoje é professor de Música Popular na Universidade de São Paulo (USP) e o Maestro Rufo Herrera conduziram a nossa preparação musical, o maestro não sei se tinha formação acadêmica na área. Não se tratava de um musical, mas havia música ao vivo. Tocávamos enxadas, latas, garrafas, eu e meu acordeom entrávamos em cena no conto: *A menina de lá*. Aprendi a digitalizar a escala no acordeom com o maestro Rufo Herrera. Enfim, fico feliz de propor recriar com você *O Flautista de Hamelin* aos moldes de uma *Peça didática, o que o torna ainda mais: Descon(s/c)ertante*.

Flautista: Parece-me que você estava se formando. A produção da arte está vinculada muito mais a um fazer e a uma outra forma de conhecimento que é sensível, estético. Possui uma elaboração, um conhecimento, uma reflexão em seu processo, mas não é facilmente compreendida em outras "culturas". De qualquer forma, o sujeito que é artista, ou que vive da arte, que se constitui um profissional, não precisaria estar vinculado a uma formação superior acadêmica. Mas esse espaço acadêmico ainda o autoriza outros espaços. E é em nosso meio um campo que permite o acesso e o contato com a arte para muitos jovens. Há que se reconhecer esta importância. Mas não deve ficar restrito a sua própria produção.

¹⁰³ Foi em vida (1956-1995) professor da UNICAMP e artista de Teatro, fundador do Núcleo de Pesquisas Teatrais da UNICAMP: LUME.

Renato: Considerando o contexto de nosso país, a universidade se torna um espaço de produção e reflexão alternativo para a Arte. Que outro lugar poderia viabilizar experimentos estéticos, há tempos vem se apresentando interesses nesses espaços tanto para a Arte quanto para a sociedade. A tese da Cármen Arruda de 2012: *Arte, Trabalho e Profissão docente: Contradições nas relações de trabalho dos artistas na universidade pública*. Da página 91 à 102 ela apresentou algumas considerações sobre a institucionalização do ensino superior de artes na década de 70. Neste momento abriu-se a possibilidade no Brasil da inserção de artistas no ambiente universitário para um projeto modernizador, que pudesse formar bacharéis e licenciados em artes, para ingressarem no mercado de trabalho, especialmente no do ensino de artes. Os primeiros formadores desta geração de professores universitários, eram artistas mesmo, que ingressaram numa carreira de Magistério artístico, que era possível em algumas instituições, entre elas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Para mostrar a inserção da Arte nas universidades citadas, ela escreve: foi “*no afã de criar uma sociedade moderna que respondesse aos avanços tecnológicos da sociedade*”.

Flautista: Nem sempre os artistas compreendem que podem ser educadores e vice-versa. Esse insight pode vir no processo de construir uma obra, aliás é assim que a *presença* marca mais, na forma que vai se constituindo nas práticas. Vá lá. É minha vez. Minha história foi diferente, tem alguns milênios e muitas tradições que incorporei. Com minha flauta de caninhas original, uma *flauta de Pã*, com suas diferentes gradações de tamanhos e cortes, comecei a fazer minha música passar e “passar o chapéu”, como dizem. Um dia, quando vi outro artista tocando outro tipo de flauta, também de bambu, entendi seu funcionamento, conhecia o material, esculpi com cuidado os buracos no corpo oco da planta colhida e seca. Separei com o tempo as suas partes e percebi seus efeitos. No começo com a campânula aberta, depois fechei um pouco, encaixando essa parte mais fechada no corpo da flauta, a cabeça continuava sendo os apitos de pássaro, mas fui entendendo um dos mecanismos. Por vezes, gostava do efeito ruidoso das minhas flautas antigas, meus *aulus* que sempre me acompanhavam, com suas vozes esganiçadas. Com o tempo tinha um jogo de flautas diversificado, seus tipos de apitos variados. Troquei algumas que fiz por outras de outros materiais: de ossos, de cerâmica - trocava, esculpidas por outros artistas que, assim como eu, (Continua página 133)

(continua a teoria)

Observen que la misma palabra representación, caracteriza también la acción dramática teatral. Allí las escenas están representadas y los actores que dan esta representación no ponen al espectador en contacto con realidades sino con representaciones de ficción¹⁰⁴ (FERRY, 2004, p.57)

Aqui nos deparamos com um aspecto da observação da experiência teatral por Ferry que diverge da compreensão da tese em sua noção de *presentificação*. Ou seja, fazer uso da *presença* para colocar-se na experiência que a torna plena de *vivência*, algo que veremos mais adiante, está presente segundo Walter Benjamin na lírica de Baudelaire e na obra de Brecht foi perseguida no processo de (auto)formação, no desejo de encontrar uma expressão autêntica para aquilo que se deseja expressar.

Portanto, apesar de toda a convenção teatral e dos jogos que se estabelecem no processo de improvisação em relação a um projeto artístico de musical, o sujeito pode colocar-se até mesmo a si próprio em performance, em ação artística – mesmo que através do *discurso indireto livre*¹⁰⁵. Trata-se de uma simbolização de um outro grau e que atinge a própria *presença* do ser que se colocar em cena, ou do que simplesmente se estabelece sem intenção na *presença* da cena – pelo artista, e em sua relação com o seu público ou a própria experiência. Esse colocar-se a si mesmo – ainda que se utilizando de um personagem para isso - traz uma outra compreensão que se percebe na prática e que de fato é não conceitual: a *vivência* que está na *presença* e a *presença* que coloca o sujeito em uma outra dimensão (auto)formativa que ocorre nele através da *Experiência*. A análise da pesquisa se propõe apontar o que foi observado deste fenômeno da ocorrência deste tipo de *presença* nas *Experiências*.

Sobre a *Experiência* defendida por esta pesquisa é considerado que pela *presença* não há uma ação intelectual de construção de sentido ou de significações, mas, sim, um valor intrínseco a *coisa em si* que é constituinte da vida, da *vivência* (*Erlebnis*) e que possui uma série de abordagens possíveis pela hermenêutica a fim de trazê-la a razão. Essa abordagem produz uma reflexão sobre essa *coisa* que, de

¹⁰⁴ Tradução proposta: *Quando se está em um lugar, ou em uma ação de formação, se trabalha sobre as representações. Não se trabalha sobre a realidade. Por exemplo: como fazer para apresentar-se na turma, para expor o problema para os alunos, conseguir interessa-los, etc. Um vai trabalhar, para tornar racional esta representação da turma, mas a turma está ali. Representar quer dizer trabalhar com imagens, com símbolos em uma realidade mental, mas eu diria uma realidade: real. Observem que a mesma palavra representação caracteriza também a ação dramática teatral. Ali as cenas estão representadas e os atores que dão esta representação não põem o espectador em contato com realidades senão com representações de ficção.*

¹⁰⁵ Pier Paolo Pasolini, **Empirismo Hereje**, 1982.

fato, enriquece aspectos de sua *tomada de consciência*, mas de alguma forma esta coisa pela *presença* já havia sido incorporada ao sujeito mesmo antes de ser *enquadrada pela interpretação*.

O estudo reflexivo sobre a experiência, considerando os fragmentos dos sentidos tomados, ajuda o processo formativo do sujeito que revisita sua história de vida com a intenção de aprender. Mas o que propomos, no contexto da nossa pesquisa, diz respeito justamente a raiz da produção do referencial sociocultural formalizado: as artes, é algo que emerge na *presença da Experiência e que interfere nesse contexto sociocultural inclusive modificando a sua percepção*¹⁰⁶.

De fato, Dewey, Anísio Teixeira, Gilles Ferry e Marie Christine Josso enfatizam maneiras parecidas de se apropriar do conhecimento possível através da *Experiência* a partir de sua *tomada de consciência*, mas não desconsideram que se trata de apenas “uma metodologia” para a apropriação do conhecimento que permite a formação, o aprendizado através da construção de um sentido. E, neste “sentido”, é uma proposta hermenêutica para delimitar a compreensão possível do que foi vivido para a constituição de algo que é assimilado pela cognição. Ou seja, algo que foi elaborado pela reflexão sobre aquilo que foi experimentado e vivido, selecionando aquilo que é de interesse para um aprofundamento um (re)conhecimento.

Esse tipo de *tomada de consciência* de qualquer maneira é válida num processo formativo pois gera a possibilidade de reflexão teórica que permite a partilha do conhecimento, a sua comunicação, a ideia acumulativa da “experiência humana” através da linguagem (TEIXEIRA, A., 2010 p. 36). Portanto, é algo que ao transformar o conhecimento em linguagem, mas que pode de certa forma aprisionar a assimilação da experiência artística, pois desconsiderava o valor do conhecimento pela/na *presença* o que extrapola os limites desta linguagem.

(continua na página 135)

¹⁰⁶ Sublinhado intencionalmente pelo autor.

(*Continuação do diálogo*) perambulavam com sua arte: *ocarinas* e tantos outros sopros possíveis: cornetas, berrantes, chifres e conchas. Mas eu, em minha história milenar ainda era uma criança, já ganhava meu pão com o poder de minha flauta. Com o tempo não mais vendia minhas flautas artesanais, fazê-las não seria mais minha arte, passei a adquiri-las de mestres construtores e a me dedicar a fazer apenas a música – me especializei. Com elas produzia com elas sons que me alimentavam e encantavam. Eu sempre as toquei por uma relação que era mais do que sobrevivência física, era uma sobrevivência espiritual. Era quase impossível viver sem fazer música, ela estava em tudo o que eu vivia. E, no decorrer de minha existência, fui aprendendo com outros artistas nuances e possibilidades da música, composições e interpretações iam sendo elaboradas, no convívio com outros artistas de rua e dos palcos fui sabendo das manhas da prática como trabalho – tocando em bares, tavernas, festas, eventos, shows, encontrei bons e maus mecenas e produtores – cada um recebeu o seu troco de acordo com a moeda que me pagavam. Meu espaço, muitas vezes, estava relacionado aos espaços deste fazer profissional que ia me qualificando, para estar nos ‘bailes da vida’, receber cachês, ser chamado por outros músicos a fazer eventos, shows, espetáculos, mostrar minhas criações, criar outras. A mesma escola do Pixinguinha (risos), o pai dele já tocava – o meu não. O meu tinha um estilete e ensinou-me a esculpir minha flauta, que eu usaria para sobreviver. Passei muito aperto, mas aprendi a estar disponível ao que viesse. Com fome eu tocava, com chuva eu tocava, alimentado eu tocava, com sol eu tocava – em toda ocasião ela era minha companheira, minha música.

Renato: Me lembra a trajetória do personagem Don Lockwood de ‘*Cantando na Chuva*’, interpretado por Gene Kelly. Uma grande produção da Metro Goldwin Meyer, dirigido por Stanley Donnen, em 1952. No seu caso você assume o *não glamour* de sua trajetória. No filme, a imagem mostrava a realidade, enquanto ele falseava que seus pais o haviam colocado nas maiores academias quando na verdade o que lhe dera a técnica fora a experiência e a vivência. Ele dizia no afã de oferecer algum *glamour* a seu público, que desconhecia

Flautista: Fui desenvolvendo minha sensibilidade e meu conhecimento experiencial como profissional, aprendendo a valorizar o meu trabalho.

Renato: Vou ter que lhe interromper aqui. Será necessário para aprofundarmos esse assunto de interesse para o nosso conhecimento não

poderemos evitar tocar nesse assunto delicado: o episódio de *Hamelin*. Como sabe, existem muitas versões do assunto? Gostaria de saber a sua.

Flautista: Faz tanto tempo, mas acho que essa história jamais será esquecida. Por certo ela é digna de nota. A música movia o meu espírito. E, percebia nela, essa capacidade de mover os espíritos fossem de ratos, pragas ou mesmo de crianças. Estas práticas são anteriores às de fazer arte por dinheiro, nas ruas de uma cidade como *Hamelin*. Essas práticas são de uma época em que precisei ser um pajé, um xamã, e usar minha música para curar, para conduzir os ritmos das pessoas em suas tribos a uma nova ordem: um *musicoterapeuta*. Quanto ao ocorrido, uma versão bastante recorrente foi coletada pelos Irmãos Grimm, na número 245, de suas “*Lendas alemãs*”. Ela foi escrita muito tempo depois do ocorrido, e já sofrera adaptações por intérpretes que queriam me incriminar. Comunicaram sua perspectiva como vítimas de um vilão, daí seu teor obscuro em relação ao destino das crianças. Conheço essa narrativa, e nela sou um *outsider*. Quanto a mim, me considero um flautista que chegou a Hamelin para fazer o seu trabalho. Dominava a minha arte, e de certo possuía elaborada uma técnica, a ponto de minha música ser encantadora e produzir o efeito desejado. Quando percebi que poderia oferecer os meus serviços para eliminar os ratos que infestavam Hamelin, assim como já havia eliminado de outras pragas de outros lugares. Fui recompensado por governantes e fui reconhecido por isso. Mas nesta versão posso estar sendo visto como cruel. Mas, não seriam cruéis aqueles que ignoraram meu trabalho?

Renato: De certa forma esta é a proposta da versão da poesia dramática de Robert Browning, de 1841. Que altera essa perspectiva da crueldade colocando a carga de responsabilidade na cidade e em seus governantes. Bem, no texto, de imediato se percebe que o Flautista é primeiro ridicularizado pelos governantes de Hamelin, pejorativamente comparado a um ‘bufão’.

Flautista: Como se isso me tornasse inferior aos outros cidadãos. Sim, eu podia até mesmo ser até um bufão, quando me apresentei com minhas roupas rotas, mas nem por isso seria menos digno. Entretanto, o desespero da cidade era tal que aceitaram o acordo que não quiseram cumprir. Talvez não imaginassem que o artista de fato iria solucionar os problemas daquela cidade infestada. O artista, seu conhecimento, sua criatividade, pode atingir a nota certa que atrairia os ratos de Hamelin para morrerem no lago e libertar a cidade de tal flagelo. (*continua na p. 137*)

(continuação da teoria)

3.1.4 O Contraponto Benjaminiano: da *experiência* (*Erfahrung*) à *vivência* (*Erlebnis*) e sua relação com O *Descon(s/c)ertante Flautista* e a realização da Experiência para (auto)formação

O caminho verdadeiro da investigação filosófica, para Benjamin, é a representação. Representação, por um desvio do universal – a ordem das idéias. Tal representação não implica nenhuma indiferença quanto ao particular – a ordem dos fenômenos. Pois essas idéias são em si mesmas opacas e ‘*permanecem obscuras até que os fenômenos as reconheçam e circundem*’. Longe dos fenômenos, as idéias são vazias, do mesmo modo que os fenômenos, longe das idéias estão condenados à dispersão e à morte: dispersão porque não podem agrupar-se em unidades significativas, e morte porque estão entregues, sem defesa, ao pensamento abstrato, que as destrói em sua particularidade. A tarefa do filósofo é assim a de injetar nas idéias o sangue vigoroso da empiria e salvar os fenômenos, guardando-os no ‘recinto das idéias’. Mas a empiria não pode penetrar diretamente no mundo das idéias. Onde [há] a função mediadora do conceito. Pelo conceito, as coisas são divididas em seus elementos constitutivos, e enquanto elementos, podem ingressar na esfera das idéias, salvando-se: inversamente, pelo conceito, as idéias podem ser representadas, tornando-as concretas, graças à empiria desmembrada em seus elementos materiais(...) (Sérgio Paulo Rouanet. *Apresentação in Origem do Drama barroco alemão*, Walter Benjamin, 1984, p.11)

A escolha de aproximar a *presença* da concepção de *vivência* (*Erlebnis*) para contrapor a noção de *experiência* (*Erfahrung*), toma como referência alguns textos da obra de Walter Benjamin e alguns comentadores (LIMA & BATISTA, 2013; VASCONCELOS, 2013). Para Walter Benjamin, Charles Baudelaire é a personificação de uma *vivência* que se deixa impregnar e incorporar para estabelecer a forma artística, claro que essas suas atitudes líricas são assim apropriadas pela tese como noções de *presença*¹⁰⁷. Trata-se de um poeta francês que viveu em meados do século XIX, que em plena comuna de Paris diante do Segundo Império produz sua obra. Retomando os comentários de Lima e Batista (2013, p.465) Benjamin ainda encontra dificuldades em ‘*lidar com o que ainda se referia à velha experiência (Erfahrung)*’ (idem, p.466). Ante a incapacidade da experiência moderna de produzir narrativas, que estariam exigindo uma nova narração. Essa noção de *experiência* só vai ser alterada em seu último texto sobre o tema em que reconhece em Baudelaire o tipo de experiência que é carregada da consciência da modernidade em sua inteireza, a *vivência: Erlebnis*.

Em uma sociedade onde o “choque se tornou a norma”, a poesia de Baudelaire se atém – em um esforço consciente de sua realidade, sem musas para evocar - às vivências do homem urbano, assalariado,

¹⁰⁷ Concebe-se aqui a proposta de apresentar (*Darstellung*) em uma *Experiência* que abarca a noção de experiência (*Erfahrung*) e também de vivência (*Erlebnis*) considerando a complexidade do envolvida pelas *presenças* que aí se colocaram.

trabalhador nas fábricas, a fim de fazer disso sua poesia. Benjamin acredita que Baudelaire emancipou as vivências dando-lhes autonomia para serem utilizadas como matéria de poesia. Nos poetas tradicionais e narradores, a experiência lhes é transmitida por um processo inconsciente, que gera um conhecimento ao qual ele não consegue se dar conta senão no instante da transmissão. No caso de Baudelaire, andarilho da cidade a consciência do que acontece é fundamental para que isso, enfim, não seja um trauma – e como todo trauma, uma experiência. “Baudelaire”, afirma Benjamin, “abraçou como sua causa aparar os choques, de onde quer que proviessem, com o seu ser espiritual e físico (Benjamin, 1994, p.111) Baudelaire era a ansiedade personificada, sua poesia, consciente da realidade. (LIMA & BATISTA, 2013 p.479)

Por um lado, a forma de apresentação encontrada por Baudelaire, segundo Benjamin em *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo* (1991), é a lírica. A poesia plena da vivência, segundo Benjamin, foi produzida em um contexto em que estava presente a conspiração urbana na “Boemia da Paris do segundo império” em que havia uma grande massa de trabalhadores, operários, pessoas vinculadas às lutas de classes. Nesta Paris, em crise política e social em meados do século XIX, a Boemia surge repleta de personagens conspiradores organizando as barricadas e a Comuna. Baudelaire é o poeta que consegue dar expressão consciente aos choques que se apresentam conseguindo apresentar (*Darstellung*) através de sua lírica. Trata-se aqui de alguém que captura ao mesmo tempo o contexto popular e os interesses que determinam toda a movimentação das barricadas, da revolução e da contrarrevolução, para exibir a forma de uma maneira consistente aquilo que estava presente. Criando uma forma de estar *presente* sem ser consumido pelas experiências traumáticas. Baudelaire é o catalisador de um momento de *Paris no segundo império*, ao que apresenta (*Darstellung*) na forma lírica, porque têm a experiência consciente em sua própria vida e não como algo externa a ela: *a vivência* (Erlebnis) essa vivência não recorre as “origens míticas, naturais; ao contrário, foi em busca da vivência, do poema consciente – e talvez por isso, fortemente irônico – para suportar os choques e as violências dos estímulos de uma vida nas grandes cidades (LIMA & BATISTA, 2013 p.480). Esse Boêmio, esse Baudelaire e esse Bertolt Brecht em meio ao turbilhão e crise cultural são os inspiradores do personagem Flautista.

(continua na página 139)

(*continuação do diálogo*) Daí, eis que os líderes e poderosos da cidade não cumprem seu acordo, ao que devem arcar com as consequências de ter ofendido. O problema: a cidade desprezara o artista, não reconhecera o conhecimento específico que tinha. E, não pagaram o que era devido. Ao que, atraí atrás de mim ‘as crianças da cidade. Como poderia ser cruel em abandoná-las nas mãos daquelas pessoas sem escrúpulos? Melhor foi levá-las comigo.

Renato: Mas você não poderia mover os adultos?

Flautista: Não. Eles deveriam ser responsáveis e responsabilizados por seus próprios atos. Claro, que quando eu estava *presente* fazendo minha música meu corpo dançava e produzia a minha própria música, eu me levava junto com ela – mas era conseqüente. Quando ouvi o chamado de Hamelin, ela gritava por socorro. Passava pela margem do Rio Weir, e ouvi o burburinho desesperado da população, e cruzei seu rio. Eles invocaram o auxílio de qualquer um, e eu acorri ao seu chamado. O desespero era tão grande que precisariam que me tornasse um encantador, não apenas um músico, precisava atrair as criaturas. Por sua vez, naquelas condições Hamelin era sim uma cidade encantadora, mas para os ratos. Estava desmantelada por seu governo corrupto e sua população massificada e ignorante, seu lixo espalhado e visível. Tive pena das crianças, não podia deixá-las ali junto àquelas pragas: ratos, seus pais e governantes. Além do mais, já estava em tempo de outro compromisso, tinha um convite para encontrar em Bagdá um califa que valorizava e reconhecia minha arte. Foi apenas uma parada, não tinha tempo a perder com aqueles tipos mentirosos e enganadores, corruptos e inescrupulosos.

Renato: Mas e as crianças?...

Flautista: (Interrompendo um pouco irritado) Não poderia deixá-las ali para se tornarem como eles. Teria que levá-las para qualquer lugar. Elas quando me ouviram quiseram vir comigo, mostrei para elas um outro mundo, muito diferente do delas através da minha música – era uma dimensão da utopia que elas desconheciam ante a crueza de sua realidade. Elas teriam que vir comigo para se libertar, transformar-se em artistas para observarem a vida por uma outra perspectiva. Foi lamentável para a população e para seus chefes, mas, Robert Browning me compreendeu bem. Mas, eu não poderia fraquejar ante a corrupção do Prefeito e seu grupo de conselheiros, por outro lado, também não poderia aceitar a estrutura que mantinha aquelas pessoas no poder: aquela população que só sabia gritar e não agir de maneira diferente. Hamelin estava realmente precisando de uma

lição. Considero que as crianças foram libertadas por mim. No meu convívio, elas se tornaram mais sensíveis, até então eram invisíveis para sua cidade, após passarem pelo buraco se formaram obras de minha arte pode ter certeza. O buraco da montanha as levou para lugares que aqueles homens e mulheres adultos não poderiam mesmo compreender, eles estavam cegos para enxergar que as crianças já eram outros flautistas quando saíram de Hamelin sensíveis a minha música. E assim se tornaram elas mesmas, e mais invisíveis ainda para a população local. Neste sentido dei minhas lições: para as crianças não serem como aqueles adultos e, minha mais rigorosa lição, para os adultos aprenderem a valorizar e não serem mais insensíveis ao valor da Arte. Foi uma forma de sensibilizá-los, dura, mas eficiente, até hoje se lembram da lição e tomam mais cuidado. Fui formador pela minha prática.

Renato: (Pensativo) Compreendo. Como pesquisador não posso julgá-lo. Mas, penso que esta perspectiva poderia ser explicitada em nosso Musical de Formação, podemos trabalhar a sua perspectiva (auto)biográfica. Muitos não imaginam outras formas de se formar especialmente em relação ao conhecimento da área de Arte. Buscam aquilo que a instituição não vai dar: *Experiência*, no máximo experiência, com e minúsculo. Falta a vida. O sujeito que quer se formar deveria olhar seus próprios interesses formativos e desenvolvê-los (auto)formativamente. Eu ensinava, mas quase sempre experimentava criar algo com meus alunos para que eu também pudesse experimentar a criação – eram meus interesses. Percebo que nisto às vezes errava o foco, pensava mais na minha arte do que nos participantes da experiência, mais nela do que na docência, mais no resultado do que no processo, porém percebia o conhecimento do processo em si mesmo para os participantes.

Flautista: Não é fácil assumir este lugar na sociedade. Buscamos legitimar nosso conhecimento e nossa profissão. Às vezes parece que a institucionalização é mais fácil, mas têm seus desafios, outros desafios.

Renato: Mas corre-se um perigo de distanciar-se ou mesmo romper o saber do fazer e o saber teórico. Uma distância que é compreensível, mas que deveria ser questionada.

Renato: Bem, por isso a *Pesquisa-formação*, e que enfatizo idéia de *Pesquisa-(auto)formação*, incluindo-me no aprendizado, porque a ele me determino. Para Josso, comenta que a pesquisa-formação: (*Continua na página 141*)

(*continua a teoria*) Por sua vez Bertolt Brecht, é quem para ele personifica em seu tempo o *renovador*. É aquele poeta e dramaturgo que trouxe propostas e novas perspectivas - inclusive pedagógicas com suas *Peças de aprendizagem* e seu Teatro Épico - para a experiência estética especialmente em relação sua prática com musicais. De certa forma, ambos os artistas trazem suas artes plena de suas *vivências*. Suas biografias relacionadas às suas obras podem, em certa medida, nos servir como exemplos para apresentar como se constitui a formação em arte, mas contentemos com aquilo que Benjamin extraiu de suas análises literárias e teatrais, especialmente sobre Brecht que nos forneceu o dispositivo para a pesquisa.

Voltemos ao aspecto da *vivência* na trajetória crítica estabelecida por Walter Benjamin, que inicia com relação a experiência concebida como *Erfahrung*. Em seu texto *Experiência e Pobreza* (1987), escrito em 1933, cinco anos antes do texto de John Dewey: *Experiência e Educação* de 1938. Walter Benjamin já fazia uma crítica à compreensão limitada daqueles que têm experiência (*Erfahrung*), pois ela se restringe justamente a um saber que é estabelecido por um viés interpretativo. Para desenvolver sua crítica recorre a questões apresentadas por diferentes artefatos culturais: na literatura, no teatro, e nas artes visuais cuja interpretação não pode ser restringida pois dependem da sua recepção. Walter Benjamin nos apresenta neste texto a crise das palavras frente às *experiências*. Estas não conseguiam transmitir as experiências vividas como si mesmas, ao que exemplificava com a volta dos soldados da guerra que não produziram relatos que dessem conta do que tinham experienciado/vivenciado apresentando porém o aspecto do trauma.¹⁰⁸

Já se coloca em questão a problemática da representação pela linguagem da experiência vivida. Temos então a insuficiência das palavras para a representação daquilo que nos é dado no mundo moderno em que surge *uma nova forma de miséria (...) com o desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem* (Idem p.115), cuja experiência não é suficiente para dar conta de todas as inovações que se apresentam e que nos impelem a um “*novo e positivo conceito de barbárie*” que nos compele ao novo ante à *mixórdia de experiências* que nos deixam pobres.

Segundo Lima e Batista no artigo publicado na *Revista Princípios: Itinerário do conceito de Experiência na obra de Walter Benjamin*, 2013, num “*esforço de*

¹⁰⁸ “Na guerra mata-se, morre-se...” fragmento do depoimento de um dos pracinhas brasileiros oriundo da cidade de Brazópolis-MG e que deixara impressionado por décadas minha mãe: Terezinha Ribeiro Noronha e que por ela era relatado com essas palavras. Só as palavras não dão conta do impacto que ele transmitira a *presença* do pracinha.

localização teórica” da trajetória de Benjamin sobre o tema da *experiência*, a vemos concebida de maneiras distintas, em cinco diferentes ensaios escritos em contextos e períodos distintos da sua vida. Esses ensaios mostram a sua relação e fundamentação nas obras de: Immanuel Kant, Wilhelm Dilthey, Henry Bergson e Sigmund Freud – entre outros, mas especialmente vinculado a filosofia de Karl Marx. Benjamin tinha fortalecido seu posicionamento crítico acerca das mudanças sociais, políticas e tecnológicas de seu tempo e concebia que estas impediam o aprofundamento da *experiência (Erfahrung)* do sujeito, que só a assimilaria no campo da *vivência (Erlebnis)*. Porém, para ele, trata-se de uma *vivência* consciente produzida por alguém que, como Baudelaire, estivesse inserido neste mundo e que daria conta desta vivência a partir da *lírica* (LIMA e BATISTA, 2013).

No texto: *Experiência* (1913), Benjamin compreende negativamente a *Erfahrung*. No contexto, ele escrevia como participante da juventude berlinense: “*Estudantes Livres*”. E então, para ele, *Erfahrung*, era a experiência utilizada como máscara pelos adultos para impor autoridade (Idem pp. 452-453) através de seu conhecimento e no qual há uma “*consciência do ‘sem sentido da vida, de sua brutalidade’*” (Benjamin, 2003 apud LIMA e BATISTA, p. 453) que o impede a possibilidade da verdade.

O texto seguinte em que trata da *Erfahrung: Sobre o programa da filosofia do porvir* (1918), não foi publicado em vida. Lima e Batista ainda colocam que “*o filósofo deseja validar epistemologicamente uma imensa diversidade de experiências – todas elas verdadeiras*”¹⁰⁹.

(continua na página 143)

¹⁰⁹ LIMA e BATISTA (2013, p.458): *É precisamente para assumir a experiência que se funda no conhecimento como um desafio no campo da filosofia que Benjamin evoca o sistema Kantiano. Para completar a epistemologia de Kant – e essa é outra tarefa da filosofia – será preciso lidar com um “novo e maior tipo de experiência ainda a vir” (Benjamin, 2000 p.102) que não se contenta com a rasa experiência do iluminismo. (...) A ambição kantiana de estabelecer as bases epistemológicas para toda a experiência é, segundo do Benjamin, frustrada pela sua própria condição histórica, que simplesmente não o permitia considerar outras qualidades de experiência (...) Pelo que seus escritos sugerem, a ambição benjaminiana é aniquilar alguns elementos da teoria do conhecimento kantiana com o objetivo de constituir uma metafísica que não seja limitante, suportando até mesmo a experiência do absoluto./ Benjamin se recusa a rebaixar a experiência ao que foi previsto por Kant e pelos filósofos empiristas e faz da experiência científica –erguida em bem definidos termos de sujeito e objeto – apenas uma das variações das muitas experiências criadas através da história” (LIMA e BATISTA, 2013, p.458).*

(continua o diálogo) ‘é uma experiência a ser elaborada para que quem estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer’¹¹⁰. António Nóvoa destacou ainda em seu prefácio ao livro da Josso, (2010, p. 22) que: ‘*Todo o conhecimento é autoconhecimento.*

Flautista: Não se importe com isso. Espero aprender com a própria *Experiência de (Auto)Formação para a música em cena do espetáculo Diz que sim* e mostrar o que aprendeste comigo na escrita de seu próprio musical, letra e música, hein?

Renato: Pois é, nosso *Musical de (auto)formação* sobre você: O *Descon(s/c)ertante Flautista* se forma de toda essa substância. Antes precisarei explicar os procedimentos, e o referencial que sustenta a sua prática. Compreendi que as *Peças didáticas* têm uma proposta de experiência reflexiva aquilo que Brecht chama de *Selbstverständigung*¹¹¹, compreensão de si próprio. Ambas dependem de uma percepção que é chamada de *tomada de consciência*, por perspectivas diferentes, que eu também compreendo de maneira distinta que ela pode ser tanto do que é de *sentido* quanto do que é de *presença*. A presença constitui um saber para o participante da *Experiência do Musical* quando ele vai dando forma para a sua obra, a obra incorpora a sua ação de presença em relação ao processo de criação e nas apresentações. Procurei desenvolver um bom capítulo que mostrasse a estruturação teórica e complexa que envolve este aprendizado pela experiência e empiria, tem muito material interessante destes autores¹¹² e outras referências com certeza aparecerão.

Flautista: Nossa prática deverá ser algo bem simples como as *Peças didáticas* de Bertolt Brecht, mas de foco e tema consistentes, para que possa produzir os dados que você deseja e precisa. E esse Coletivo Baal, que vai

¹¹⁰ JOSSO, p.141, 2010 a.

¹¹¹ NORONHA e BAUNGÄRTHEL. **Bertolt Brecht e a (auto)formação musical por meio das Peças didáticas.** Revista Ouvir e Ver, número 13 vol.2, 2017. A “peça didática”, configurada por algumas teorias de cunho musical, dramático e político, que visam uma atividade artística coletiva, foi feita para um processo de autocompreensão [Selbstverständigung] de seus autores e de todos que participam dela ativamente. Não foi feita para ser uma vivência [Erlebnis] para qualquer tipo de gente. Nem é totalmente acabada. O público, na medida em que não ajuda ativamente no experimento, não desempenharia o papel de receptor, mas de alguém que está simplesmente presente. (Programa Deutsche Kammermusik Baden-Baden 1929, in Steinweg, 1976, p. 11-12)

¹¹² BRECHT (1898 – 1956), DEWEY (1859 -1952).

participar da experiência? Como você as convenceu a colaborar? Como as fez interagir e registrar as suas contribuições para a pesquisa?

Renato: Bem, o acaso ajudou. O Coletivo Baal é um grupo de Florianópolis, Santa Catarina. Elas estavam preparando a montagem do texto *Der Jasager* de Brecht, com direção e orientação de um pesquisador das Peças didáticas, o professor Vicente Concílio, daí afirmou-se o nome *Diz que sim*. Para esta primeira experiência a *(auto)formação para a música em cena* o de interesse foi delas, assim se implicarão *espontaneamente* pois querem aprender música para realizar o espetáculo que já iniciaram. Quanto a *segunda experiência* do *Musical de (auto)formação*, o interesse foi meu e seu, espero ir conquistando a participação e colaboração – ir compreendendo ainda mais o papel da arte em nossa cultura. Pois a proposta é que venha a ser realizado depois com qualquer público que se interesse pela participação na experiência. Quanto a elas, o processo deverá ser mobilizado por um interesse íntimo e pessoal – não saberei o que as mobilizará – como participarão e se implicarão. Para as próximas experiências após a tese terei que estabelecer alguma produção a mais. Quem sabe algum artista visual me ajude, ou eu mesmo faça a experiência de produzir este cartaz do tipo: “*Venham falar, desenhar, atuar e cantar com O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*”. Quanto as atrizes, elas poderão vir em todos, ou não, pois cada dia será um fragmento da cena. Que tal? Tenho que deixar claro a proposta. Bem, depois da parte teórica apresento a parte experimental seguida de sua análise.

Flautista: Até que você é um acadêmico bem criativo.

Renato: Mas tenho que me justificar (risos). Penso em propor uma *performance* para ir chamando o público, com a sua chegada. Algo a partir daquele texto utilizado na início do capítulo com as ações e falas do personagem. Na minha direção quero que você atue e atraia o público, e a partir daí, comece a produzir uma interação e um processo de discussão utilizando-se do texto, da música e do personagem. Todos terão o texto para acompanhar e opinar sobre como deveria ser feito. Como nas *Peças didáticas*, serão estimulados a uma reflexão sobre o tema, e da forma que está sendo feito, enquanto o processo se desenvolve – o processo só ganha forma com a compreensão das escolhas mais adequadas. Os colaboradores serão estimulados à expressão, e poderão: falar, cantar, debater, desenhar, no contexto do processo e assim possibilitar a produção de para a pesquisa na forma de presença ou de sentido que espero venham (*continua na página 145*)

(*continua a teoria*) Há uma aproximação crítica importante da noção de *experiência* e do *conhecimento* em Kant deixando *entrevier suas limitações epistemológicas* (Idem, p.457). Em que Kant não perceberia que a experiência “*só pode ser estruturada a partir de uma linguagem*” (Ibidem, p.461), mas também critica a tendência da escola neo-kantiana de Marburg¹¹³ (Ibidem, p.454) de reduzir a noção de experiência em Kant ao modelo positivista. De fato, a possibilidade da estruturação de uma forma de conhecimento pela linguagem é reconhecida, mas Benjamin não esgota o tema. Em nossa compreensão Benjamin abre a perspectiva de perceber o limite da linguagem não em relação não *ao por vir*, mas aquilo que é *Experiência direta, a presença*, ao que as Artes são possibilidades de ampliar os limites ou ao menos de produzir espaços e atitudes diferenciadas.

Em relação ao texto *Experiência e Pobreza* (1933) os comentadores apontam os limites da modernidade ao tentar transmitir e se apropriar das experiências através da linguagem e das narrações (LIMA e BATISTA, 2013 p. 462). Mas, esta condição de pobreza gera uma *barbárie positiva* que produz nos artistas e pensadores a atitude de não esperarem nada das tradições mas seguirem adiante, “*sem nada esperar do passado*” (Idem,p.464) a fim de lidar com essa experiência da modernidade que é pobre em referências reais que a conectem com o passado (Ibidem p.462): “*O ‘monstruoso avanço da capacidade técnica sobretudo quando aliado à pobre realidade fabril capitalista*”. Trata-se de um período que se enche de uma série de informações vindas das mais diversas fontes que apenas *galvanizam* a experiência real (BENJAMIN, 1987 p.115).

Benjamin apresenta-nos como exemplos dessa limitação condicionada pela situação produzem reações e afetos como o do filósofo René Descartes que em seu tempo foi levado a busca de conhecimento à partir de sua relação com o que estava dentro de si, ou a Einstein, ou do artista plástico Paul Klee, que ante a insuficiência das experiências anteriores. Este filósofo, este cientista e este artista tiveram que partir de uma *tabula rasa* em direção ao novo para expor seu pensamento sem se apoiar em referências anteriores (idem, p.116) e assim expandir as concepções. No momento da escrita do texto, na década de 30, a percepção de uma situação de pobreza, uma pobreza de experiências, demandou aos sujeitos produtores do

¹¹³ Segundo os autores do artigo a publicação de um livro: *A Teoria da experiência em Kant* de Hermann Cohen, provocou um impacto negativo em Benjamin e em seu amigo Gershom Scholem, com quem trocou correspondências acerca do tema (LIMA e BATISTA, 2013, p.456-457).

*Zeitgeist*¹¹⁴ a uma construção ou busca de novas formas e referências que se libertassem dos modelos restritivos que as experiências anteriores traziam, e que fixadas permitiam que fossem transmitidas de geração em geração através de fábulas, através de palavras. Portanto, as experiências assimiladas de nada valeriam como uma fabulação do que fora experienciado exigindo uma relação de ruptura através de uma “barbárie positiva” com os paradigmas e os modelos predecessores, em que se partiria de algo novo, sem referências estabelecidas anteriormente. A seu ver os artistas e intelectuais já estavam se propondo ao ‘novo’, entre eles, no teatro Bertolt Brecht que respondiam ante a complexidade do contexto de maneira renovadora.

3.1.5 A presença em um Brecht didático e musical

Algumas das melhores cabeças já começaram a ajustar-se a essas coisas. Sua característica é uma ilusão radical com o século e ao mesmo tempo uma total fidelidade a esse século. Pouco importa se é o poeta Bert Brecht afirmando que o comunismo não é a repartição mais justa da riqueza, mas da pobreza (BENJAMIN, 1987, p. 116)

Teixeira Júnior, em sua tese: *Dramaturgia, gestus e música – Estudos sobre a colaboração de Bertolt Brecht, Kurt Weill e Hanns Eisler, entre 1927 e 1932* (2014, p.68) identifica no *Teatro épico de Bertolt Brecht*:

o manejo e exposição das partes da situação de apresentação, compostas por módulos independentes que se integram ou repelem uns aos outros. Podemos dizer que este confronto das partes da apresentação, criando lacunas e reconfigurações em seus vínculos, implica um potencial cognitivo, de significação, não necessariamente literal ou textual.

Para isso ele analisa o *Gestus* brechtiano o aproximando do conceito de *performance*, que para ele significa (idem p.69) “*Para isso ele analisa o Gestus brechtiano o aproximando do conceito dtudo um processo, uma relação de interação entre dois âmbitos: o da apresentação e o da recepção*”:

(...) Este ‘fazer’ presencial se relaciona diretamente com a significação cênica do *gestus* enquanto momento disjuntivo, no tratamento que este momento dá à montagem – concebida aqui como a relação entre os seus elementos em sua organização simultânea e concomitante – explicitando o “fazer” por meio da interrupção e reconfiguração do espetáculo em seus limites temporais e espaciais (...)

(*Continua na página 147*)

¹¹⁴ Obra do tempo, obra contemporânea.

(*continuação do diálogo*) a emergir das narrativas. Pode ser que precise dinamizar e instrumentalizar os participantes para o apoio de *jogos teatrais*¹¹⁵ e do próprio *drama*¹¹⁶, ou melhor, ainda usar o texto como *Modelo de ação*.

Sim, penso que assim será possível integrar os participantes na proposta de Brecht para que possamos refletir sobre o que estará sendo feito. O processo pretende demonstrar que a prática é imprescindível para a compreensão do conhecimento específico da área de Arte, e ao que percebo a Experiência exige a *presença*. Lembro em que a própria etimologia da palavra Arte em latim *Ars* se refere ao ofício, ao fazer, a prática. Acredito que é importante investigar qual é o espaço que se têm para 'o fazer' em um lugar em que também se estuda Arte, a experiência será feita na UDESC, me afastarei das funções docentes por um período, a fim de me dedicar a escrita e a prática. Lá poderei construir as idéias sobre a experiência especialmente para a (auto)formação.

Flautista: Para mim vai ser interessante observar esta experiência. O seu *Musical de (auto)formação* me parece um *happening*¹¹⁷ que caminhará para a proposição da reflexão sobre a experiência e participação. Como você vai registrar a produção? Não é uma coisa muito subjetiva? Qual o seu método de trabalho?

Renato: Sim é muito subjetivo, mesmo a abordagem metodológica que eu utilizo leva em conta circunstâncias que não são necessariamente programadas. A *presença* terá aí seu papel pesquisado na Experiência e deixa suas marcas na obra criada, nas atuações, nas vozes, no texto, em momentos do processo que vão ganhando formas – esses elementos são registrados na medida do possível. No mais, tomei contato com um referencial bastante interessante no que diz respeito ao *Método (auto)biográfico e a utilização de narrativas*¹¹⁸ e me aproprio deste material artograficamente, assumindo os riscos de ser um processo de Pesquisa Educacional Baseada em Arte. Também as referências dos livros *Caminhar para si* (2010) e *Experiências de vida e de formação (2010 a)* da Josso permitiram a compreensão de algumas noções fundamentais para a proposta prática, especialmente a de a possibilidade de investigar a experiência. Trabalhar sobre as narrativas, algumas

¹¹⁵ KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais** 1984.

¹¹⁶ CABRAL, Beatriz. **Drama como método de Ensino** 1998.

¹¹⁷ Tipo de *performance* se refere a intervenções que traduzindo implicam em algo que está "acontecendo".

¹¹⁸ NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O Método (auto)biográfico e a formação**, 2010.

que registrei, outras que produzi e outras que surgiram através das mídias, permiti-me observar muitas das minhas experiências constituídas a partir das minhas vivências. Tenho certeza que a proposta vai produzir narrativas que deverão ser registradas em diversos meios, diários, emails, e ainda com a licença de usar alguns comentários que possam surgir nas redes sociais do grupo. Mas produzi até mesmo notas em um “*Caderno de pesquisa*”, fora as inúmeras anotações esparsas que costumo fazer. Na pesquisa exploratória que se constituíram montagens anteriores, também utilizei recursos tecnológicos: filmar, gravar, fotografar, desenhar e anotar, sem uma sistemática rigorosa. Mas este material pode ser organizado por um método de observar e refletir sobre o que essas documentações contêm que interessam à pesquisa. Fiz algo parecido na época em que as Peças *didáticas* foram vislumbradas como dispositivo, junto ao FAPEM, com a produção feita no decorrer do semestre em uma disciplina, no que montamos *Os Saltimbancos*. Até a Josso me autoriza a um trabalho autoral (risos)¹¹⁹. Posso para o processo me apropriar de algo de minha *vivência*, distinguindo-a e convertendo-a em experiência a partir da retomada de sua narrativa para buscar nela algum sentido. Por exemplo: Como vinha de uma cidade pequena, fui atrás e aprendi o que pude a partir das referências que tinha – aquilo que a Josso chama de ‘recordações referência’ que estabelecem compreensões e parâmetros. Mesmo as experiências “religiosas” feitas ainda como ator do Teatro Amador Brazopolense (TAB), dirigido pela Fatinha Machado, quando cantava a ‘Oração de São Francisco’ interpretando a cena da morte de São Francisco, lá em 1989, ou ‘A verdade vos libertará’, ou nas primeiras encenações da *‘Paixão e Morte e Ressurreição de Cristo’* em 1991, (continua na página 149)

¹¹⁹ Proponho, pois, considerar o que designamos comumente por ‘experiências’ como vivências particulares. Nos meus cursos, tentei estabelecer esta distinção que acabou por fazer mais ou menos o seguinte percurso: vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado percebido e sentido.

Segue um exemplo ilustrando a utilidade da distinção entre vivência e experiência: se cada um de nós faz a ‘experiência’, no sentido comum do termo, do sono e do sonho, quantos dentre nós efetuam um trabalho sobre a sua atividade onírica e o papel do sono na sua vida de ser humano? O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência. É neste ponto que convém ficarmos atentos à importância da escala com a qual está relacionada a experiência em questão. Parece-me útil fazer uma distinção entre experiências existenciais, - que agitam as coerências de uma vida, e até mesmo pelos critérios dessas coerências -, e a aprendizagem pela experiência, que transforma complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos sem por em questão valorizações que orientam os compromissos da vida. Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa. (JOSSO, 2010 a, p.48)

(continua a teoria)

(...) Assim, como outros artistas de vanguarda (Meyerhold, Appia, Craig, Pirandello), Brecht criava novas formas de apresentação e de crítica à mimesis, não excluindo-a por completo, mas interrompendo o seu fluxo de apresentação com mecanismos diegéticos de distanciamento e comentário. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014, p 70)

Neste sentido, o autor cita Puchner, que por sua vez aponta a relação Benjamin com a obra de Brecht: “*Brecht’s mistrust of the theater acquires a new dimension when it is viewed from the perspective offered by his friend Walter Benjamin*” (Puchner, 2002 p.151 apud TEIXEIRA JÚNIOR, 2014), sintetizada aqui como: a *descrença* de Brecht é vista pela perspectiva de Benjamin.

O resultado desta descrença afeta sobretudo a *performance* que no caso de Brecht se traduz nas questões do *Teatro Épico*, das *Peças didáticas*, do *Gestus* e do *Estranhamento* que inter-relacionados promovem questões de presença diferenciadas. Esta compreensão corresponde a *presença*, no processo criativo e dos espetáculos, produzida para esta tese e que se originaram segundo Teixeira Júnior (Idem p.71) na aprendizagem que Brecht tivera com Piscator e “suas técnicas didáticas e cinemáticas”: “*Eram os dispositivos audiovisuais de cena, esse ‘mostrar’, desde o ator até os outros elementos em sua capacidade de ‘ligar e desligar’ a apresentação, aproximar e afastar-se, estar presente e desconstruir a presença.*” Teixeira Júnior analisou a discordância entre Benjamin e Brecht na produção de sentido através das obras de Kafka:

‘O desacordo de Brecht surge dessa intraduzibilidade da parábola em ensinamento’ (Gatti, 2008 p.53). As recusas de Brecht a Kafka se situavam na “resistência da parábola kafkiana `transmissibilidade do sentido”. Brecht preocupava-se com o uso inapropriado do ilusionismo como propaganda de regimes fascistas, e Benjamin reconhece que ‘esse esforço crônico de Brecht em legitimar a arte em face do entendimento termina sempre por leva-lo à parábola. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014 p.72)

3.1.5.1 Bertolt Brecht e o outro tipo de Experiência de Benjamin

Benjamin em sua obra: *Tentativas sobre Brecht* (1987a), no artigo *¿Que es el Teatro Epico? (primera versión) un estudio sobre Brecht*, traduzido em português na edição das obras completas de *Walter Benjamin: Magia e técnica, arte e política*, 1987 vol. 1 pp.78-90: *Que é o teatro épico?* apresenta a intimidade e a afinidade com a obra de Bertolt Brecht. Bert como era chamado por seu amigo Walter Benjamin, desenvolvia neste período em Berlim seu trabalho como artista já sendo reconhecido neste período de grande efervescência cultural européia. As

vanguardas estavam inovando em todos os setores artísticos e Bertolt Brecht já havia trabalhado com Erwin Piscator¹²⁰ e com Karl Valentim¹²¹. Do ponto de vista de suas próprias inovações seu trabalho como encenador era acompanhado da publicação de suas reflexões teóricas sobre suas práticas teatrais: o *Teatro épico* e as *Peças Didáticas*. Neste âmbito propunha rupturas em relação a centralidade do texto e considerava a questão da *encenação* e do *gestual*.

O formato narrativo e o uso de diferentes mídias eram estratégias para a formação e para a renovação da experiência do público da época, que rompiam com um estado passivo de participação do espectador. O espectador era confrontado com uma experiência dialética e com uma experiência direta em relação à obra. Neste gesto o ator permite a reflexão dialética sobre sua atitude, segundo Benjamin, o que inclui a possibilidade de uma forma de cantar que contenha esse Gestus, na forma que o próprio Brecht interpretava suas canções¹²²:

El teatro épico es gestual. Otra cuestión es la de en qué grado será literario en el sentido convencional. El gesto es su material; y su tarea valorar ese material adecuadamente. El gesto tiene dos ventajas, por un lado frente a las manifestaciones y afirmaciones por completo engañosas de las gentes, y por otro frente al carácter múltiple e impenetrable de sus acciones. En primer lugar, sólo es falsificable hasta cierto punto, y tanto menos cuanto más habitual sea y más irrelevante.

(continua na página 151)

¹²⁰ Importante encenador alemão do movimento Agit-prop.

¹²¹ Mímico e cômico bastante popular que circulava nos Cabarés da Alemanha.

¹²² Segundo Teixeira Júnior, (2014 p.24): *A música exerceu papel fundamental em toda a sua carreira, o que já foi bem documentado [o autor cita em nota: WILLET(1959,1964,1984), KOWALKE (1979,1986,1993,2006), HINTON (1990,1994,2012), BRADLEY (2006), DREW(1990), FOWLER (1987), LUCCHESI (1988), DÜMLING (1985), GILBERT (1985,1988) CALICO (2005,2008), MORLEY (1986) entre outros] Entre as fases do trabalho de Brecht, o período entre 1927 a 1932 é o mais intenso em produções musicais colaborativas. Porém, antes disso, já havia uma presença significativa da música: em 1918, ele começa a escrever para o teatro e a participar de performances em cabarés. É de 1919 uma fotografia em que ele aparece empunhando seu violão. Em 1920 ele aparece no cabaré da Oktoberfest Show, em Munique, junto de Karl Valentin e Liesl Karlstadt, tocando clarineta e de boina. Ainda cursando medicina em Munique, Brecht já seguia as trilhas do poeta Wedekind, que utilizava a música em suas apresentações de poemas. Nesta mesma universidade onde estudava, participava de seminários de teatro conduzidos pelo professor Artur Kutscher, amigo e biógrafo de Wedekind. Em 1918 escreve sua primeira peça (Ball[sic]), que incluía várias canções para violão que Brecht, como Wedekind, ajustava as melodias à sua própria maneira e tinha por hábito cantar, ele mesmo" (WILLET, 1964, p.4) Brecht trabalhou inicialmente com Frans S. Bruinier, entre 1925 e 1927, quando Bruinier tanto compunha canções a partir de poemas de Brecht quanto escrevia as partituras de canções compostas por Brecht (HENNENBERG, 1990, p.1-44) O grande songbook de Brecht (Das große Brecht Liederbuch) publicado pela Suhrkamp Verlag, lista 121 canções e partituras, sendo as primeiras 19 de autoria de Brecht.)*

(*continuação do diálogo*) em que fazia Jesus, ao retomar essas vivências em minhas narrativas para constituir a minha idéia de *música em cena*. Posso estabelecer elementos significativos de minha formação cultural e as constituir como experiências de forma crítica – questionando-as a partir de uma perspectiva marxista como provenientes de “*um ópio do povo*”, como fez Glauber Rocha em relação a comunidade de Buraquinho em Barravento¹²³. Pois aquilo que era minha *vivência* quando as *torno conscientes* e me aproprio de seu significado as assumo com *experiências*. Josso também traz a sua própria idéia para o sentido a partir das experiências pessoais, na mesma obra na página 143: ‘*como as experiências da minha vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?*’ Bem, ao menos foi isso que compreendi do que a Josso escreveu. No que Gumbrecht acrescenta a *presença*, que aponta algo distinto do *sentido* e da *busca de sentido* que a Josso nos apresenta.

Flautista: De qualquer forma vejo que o caminho formativo na Arte precisava ter mais interlocução com aquilo que é feito fora do ambiente acadêmico. Acho legal que vocês tenham se apresentado algumas vezes fora com o processo de *Pipa* e de *Os Saltimbancos*. Depois você vai falar sobre eles, não é?

Renato: E como poderia deixar eles de fora? O processo com eles me abriu a perspectiva desta pesquisa. Foi através destas experiências, neste contexto, e de observá-las como referência que escolhi os caminhos para este trabalho que vou desenvolver. Nos erros e acertos percebi que poderia haver algum outro modelo de formação, nisso acho que a proposta de Bertolt Brecht poderá ajudar.

Flautista: É o que a experiência dirá. Você terá bastante trabalho.

Renato: Estou me acostumando com isso. Fui o Jumento, em *Os Saltimbancos não é? (Risos)*. Tantas coisas que fizemos juntos e que me permitiram fazer escolhas para a *Pesquisa-formação* que pretendo desenvolver. Eu me sinto escrevendo esta tese deste jeito: pesquisador, autor, diretor, músico, artista, e também professor e quero torná-la uma experiência formativa. Mas, estou falando demais, queria ouvi-lo.

Flautista: Eu não sou ator, sou músico não preciso falar tanto. Posso tocar? Vocês interpretam da melodia o que quiserem (risos) ‘Tá’ bom, ao menos desta vez. O ofício de formar parece exigir a verbalização, a organização das idéias através

¹²³ NORONHA, José Renato, (Dissertação) 2002.

das palavras, acho que a oralidade ajuda no formato. Cada um tem um estilo. Eu, neste meu ‘corre e corre’ de artista, tentando ‘matar um leão por dia’, algumas vezes lamentei não ter uma formação acadêmica para poder procurar um emprego em alguma instituição. Algo que pudesse dar um pouco mais de estabilidade, segurança financeira, algo que facilitasse eu pedir um empréstimo no banco e sair do aluguel (risos).

Renato: Não sei se não foi por esses motivos que cheguei aqui: gosto de falar e não sou muito de ‘matar leões por dia’, fiz isso por um tempo e percebi que preferiria entrar para uma sociedade protetora dos leões (risos). Bem, achei muito importante perceber estudos a respeito desta questão sociológica que leva o artista a formação acadêmica. Penso muito nesta tese para animar alguns aspectos subjacentes a minha. Escrevo sobre minha pesquisa com o respeito que devo a meus professores-artistas. Ou a outros artistas que gostariam ou poderiam estar mais presentes com seu conhecimento nas universidades do país. O que eles carregam consigo marcaria muitos que pudessem praticar com eles, ou sob a sua supervisão. Gumbrecht escreve em seu livro¹²⁴ ‘Produção de Presença – o que o sentido não consegue transmitir’ (pega o livro na bolsa), aqui está. A obra de Gumbrecht faz referências as idéias de ‘Limites da interpretação’ de Umberto Eco, e ao livro de Jean-Luc Nancy em ‘*The Birth to Presence*’... Enfim, obras que ainda não li. É difícil dar conta de tanta coisa durante o tempo restrito do doutoramento, mas espero conseguir compreender pelo próprio autor Nancy, que foi destacado por Gumbrecht, olha aqui que bonito ele diz:

‘O prazer da presença’ é a fórmula mística por excelência’, e uma presença que escapa à dimensão do sentido tem de estar em tensão com o princípio da representação: ‘a presença não vem sem apagar a presença que a representação gostaria de designar (os seus fundamentos, a sua origem, o seu tema’. (NANCY apud. GUMBRECHT, 2010, p.81)

Lindo, não é?

Flautista: Nem tudo está perdido. Poesia acadêmica para meus ouvidos. Entendo, então, que por essas e outras escolheste esta estratégia para apresentar aquilo que te move na sua pesquisa e estes referenciais. Inquietações que o colocam no entrecruzamento entre a Arte e a Educação e para isto pedistes que eu conduzisse a Peça didática e o Musical que resultará de sua (auto)formação. Pode contar comigo para representar a condição do artista (*continua na página 153*)

¹²⁴ GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença** 2010.

(continuação da teoria)

En segundo lugar, tiene un comienzo y un final definibles a diferencia de las acciones y empresas de las gentes. Esta índole estrictamente conclusa, a la manera de un marco, de cada elemento de una actitud (que sin embargo se encuentra en un flujo vital), es incluso uno de los fenómenos dialécticos fundamentales del gesto. De lo cual resulta una consecuencia importante: cuanto con más frecuencia interrumpamos al que actúa, tanto mejor recibiremos su gesto. Por eso la interrupción de la acción ocupa el primer plano en el teatro épico. En ella consiste la función formal de las canciones brechtianas con sus estribillos rudos, que parten el corazón. (BENJAMIN, 1987a, p.19)¹²⁵

O gesto em Brecht como atitude do ator é estudado por Walter Benjamin, na tradução brasileira do texto, aparece: “*A mais alta realização do ator é tornar os gestos citáveis*”, e segue:

Se o ator do antigo teatro, como ‘comediante’, muitas vezes se encontrava na vizinhança do padre, hoje ele se encontra ao lado do filósofo. O gesto demonstra a significação e a aplicabilidade social da dialética. (...) O que se descobre na condição representada no palco, com a rapidez do relâmpago, como cópia de gestos, ações e palavras humanas, é um comportamento dialético imanente. (...) podemos dizer que no teatro épico a matriz dialética não é a sequência contraditória das palavras e ações, mas o próprio gesto. (BENJAMIN, 1987, pp. 88-89)

Essa nova atitude potencial do artista é encontrada no campo teatral brechtiano com seu *Teatro épico* e suas *Peças didáticas*, mas também pode ser encontrada na atitude de Baudelaire descrita por Benjamin e que se assimila ao *Gestus*, nesta atitude Baudelaire agita uma espingarda numa esquina de Paris e profere: “*Abaixo o general Aupick*”, que era seu pai adotivo. Benjamin (1987 p.11) comenta que Baudelaire “*desconhece mediações*” e que para seu “*fundamento frágil*” lhe caberiam as palavras de Flaubert: “*De toda a política só entendo uma coisa: a revolta*”. No caso a atitude brechtiana é uma escolha consciente e a sua “*revolta*” é direcionada a uma proposta pedagógica e marxista.

¹²⁵ A edição brasileira traz: “O teatro épico é gestual. Em que sentido ele também é literário, na acepção tradicional do termo, é uma questão aberta. O gesto é seu material, e a aplicação adequada deste material é sua tarefa. Em face das assertivas e declarações fraudulentas dos indivíduos, por um lado, e da ambiguidade e falta de transparência de suas ações, por outro, o gesto tem duas vantagens. Em primeiro lugar, ele é relativamente pouco falsificado, e o é tanto menos quanto mais inconspícuo e habitual for esse gesto. Em segundo lugar, em contraste com as ações e iniciativas dos indivíduos, o gesto tem um começo determinável e um fim determinável. Esse caráter fechado, circunscrevendo numa moldura rigorosa cada um dos elementos de uma atitude que não obstante, como um todo, está escrita num fluxo vivo, constitui um dos fenômenos dialéticos mais fundamentais do gesto. Resulta daí uma conclusão importante: quanto mais frequentemente interrompemos o protagonista de uma ação, mais gestos obtemos. Em consequência, para o teatro épico a interrupção da ação está no primeiro plano. Nela reside a função formal das canções brechtianas com seus estribilhos rudes e dilacerantes. (BENJAMIN, 1987, p.80)

É preciso ao menos apontar sobre a função do narrador, o que para Brecht em seu Teatro épico é fundamental. Essa temática é a que inicia o texto *Origem do Drama barroco alemão (1984)* a tradução e apresentação de Paulo Sérgio Rouanet. A tese de Benjamin sobre o teatro que, caso fosse aceita, permitiria sua habilitação à docência (*Habilitationsschrift*) na Universidade de Frankfurt, mas fora recusada tanto no Departamento de Literatura Alemã e posteriormente no de Estética. Paulo Sérgio, na sua apresentação e tradução reafirma a *representação* para se referir a *Darstellung*, o que para Raquel Vasconcelos (2013) em sua tese *Teatro Infantil e Educação em Walter Benjamin*, defendida na Universidade Federal do Ceará em 2013, assume o nome de *Apresentação*. Não se trata, portanto, de representar o mundo, mas apresentá-lo através de uma linguagem que se presentifica, através da nomeação da coisa. Rompendo com o conceito de mimesis platônica, Benjamin traz o *Nome* como revelador da ideia, que não é mais mediada pela palavra, mas *nomeada* (VASCONCELOS, 2013, p.16). Em Benjamin temos o seguinte:

(Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito) (BENJAMIN, 1987 pp.220-221)

Como vimos anteriormente, existe uma questão relacionada a linguagem para a tradução da experiência ser estruturada tornar conhecimento, no caso de Walter Benjamin existe uma esperança no *narrador*, encontrada em *O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (BENJAMIN, 1987 pp 199-221)* que é um artesão da sua relação dele como “*narrador e sua matéria – a vida humana*” e segue:

Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? (...)/ Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (BENJAMIN, 1987, p.221)

As *Tentativas sobre Brecht (1987a)* apresentam alguns textos em que mostra como Bertolt Brecht responde a seu tempo numa nova e dinâmica relação com o público, a sociedade e ao teatro vigente.

(Continua na página 155)

(*Continuação do diálogo*) neste contexto e, do meu próprio percurso em relação aos desafios e processos experienciados no meu projeto de (auto)formação. Será que eu um artista serei um bom professor nesta experiência?

Renato: Será que eu serei artista enquanto ajudo a formar? Contarei com você e com tudo o que a sua experiência pode nos dar, esse uma prática autêntica com a sua própria forma e *presença*. Por um lado, acredito nas possibilidades de compreender o empirismo pragmático, em relação a proposta com as *Peças didáticas*. Sei que é possível perceber o aprendizado nesta Experiência através de seu resultado cênico compreendido também pragmaticamente para um processo formativo. A teoria de Dewey, não foi limitada ao utilitarismo o que foi esclarecido logo apresentação feita por Abraham Kaplan¹²⁶ à obra: '*Arte como Experiência*'. As propostas de Marie Christine Josso ajudarão a compreender um outro *sentido* da experiência. E o dispositivo das *Peças didáticas* nos dará bastante respaldo para repensarmos tudo o que produzimos, sua intenção era pragmática de observar a formação do sujeito através do fazer a obra.

(Fim do diálogo do capítulo 4. O formato de Diálogo será retomado no Capítulo 6 em seu subcapítulo 6.1, porém não haverá paralelismo com conceituação teórica).

¹²⁶ DEWEY, 2010, p. 7-49.

(*continuação da teoria*) O texto teatral é apropriado de maneira reflexiva pelos seus intérpretes e participantes de maneira que ganha um novo sentido. O público não está mais submetido a convenção teatral de ser um espectador passivo diante da ilusão de realidade e de entretenimento que se coloca diante de si, mas que estão interessados na tese que se discute em que o ator é o porta-voz.

Su público ya no significa para su escena una masa de personas en las que se ensaya el hipnotismo, sino una reunión de interesados cuyas exigencias ha de satisfacer. Para su texto la representación no significa ya una interpretación virtuosa sino un control estricto. Y para su representación el texto no es base, sino un registro de seguridad en el que su producto se inscribe como formulaciones nuevas. El director no da ya a sus actores indicaciones para conseguir un efecto, sino tesis para que tomen una posición. Y el actor ya no es para el director un mimo que debe encarnar un papel, sino un funcionario que tiene que inventarlo (BENJAMIN, 1987a, p.18).

De certa forma, a identidade do teatro de Bertolt Brecht procura trazer uma nova experiência a seus coparticipantes e colaboradores. A proposta de Brecht com as *Peças de aprendizagem* possibilita a *produção dessa presença* para a

Gestus não significa mera gesticulação. Não se trata de uma questão de movimento das mãos, explicativos ou enfáticos, mas de atitudes globais. Uma linguagem é Gestus quando está baseada num gesto e é adequada a atitudes particulares adotadas pelo que a usa, em relação aos outros homens. A frase “arranca o olho que te incomoda” é menos eficiente do ponto de vista do Gestos, do que “se teu olho te incomoda, arranca-o”. A última começa apresentando o olho e a sua primeira parte tem o Gestus definitivo de colocar um suposto. A segunda parte, principal, vem como uma surpresa, um conselho libertador. (BRECHT, 1967, p.77)

A questão gestual e dos recursos da narrativa, se potencializam podendo ser vinculados ao efeito de estranhamento provocado na interpretação da obra brechtiana. A ideia é que o ator desperte a atenção do espectador com quebras e rupturas, produzidas pelo estranhamento provocado pelo gestual e pela encenação. Quando isso é feito traz-se para o campo do sensível outra experiência em relação a obra que só é compreendida em sua *presença*. Portanto, essa atitude gestual “*que se encontra em um fluxo vital*” não se refere a uma única e fechada significação mas a uma abertura a uma proposta dialética, que é o cerne de um pensamento formativo de educação marxista em que Bertolt Brecht se faz representante. Portanto é diante da realização do gesto que se constrói o significado para o que o presenciou e não é ele em si que traz o significado. Ou seja, não se trata de um significado fechado, mas aberto a re-significação pelo espectador da experiência.

3.1.5.2 Bertolt Brecht e o Teatro Pedagógico

O teatro épico questiona o caráter de diversão atribuído ao teatro. Abala sua validade social ao privá-lo de sua função na ordem capitalista. E ameaça a crítica em seus privilégios. Estes residem num saber especializado, que habilita o crítico a fazer certos comentários sobre a direção e a interpretação. Os critérios que ele utiliza para fazer esses comentários só raramente estão sujeitos a seu próprio controle. Mas ele não se importa com isso, pois tem à sua disposição a “estética teatral”, cujos segredos ninguém conhece melhor do que ele. Porém, se a verdadeira estética teatral assume o primeiro plano, se o público se converte no seu fórum e se seu critério não mais for a produção de efeitos sobre os indivíduos, mas a organização de uma grande massa de ouvintes, a crítica em sua forma atual não está mais à frente dessa massa, mas em sua retaguarda. No momento em que a massa se diferencia através de debates, de decisões responsáveis, de tomadas de posição bem fundamentadas, no momento em que a falsa e mistificadora totalidade “público começa a fragmentar-se abrindo espaço para as clivagens partidárias que correspondem às condições reais – nesse momento, a crítica sofre o duplo infortúnio de ver desvendada a sua função de agente e de ter essa função abolida. Ao apelar para um público que sob essa forma equívoca só existe ainda no teatro, mas não, sintomaticamente, no cinema, a crítica se converte, voluntariamente, em representante do que os antigos chamavam de “teatrocracia”: tirania das massas, baseada em reflexos e sensações, que constitui o contraste mais completo com as decisões das coletividades responsáveis. Com esse comportamento do público, são exigidas “inovações” que excluem todas as ideias não realizáveis na sociedade existente, e com isso entram em conflito com todas as “renovações”. (BENJAMIN, 1987 pp. 86-87)

Brecht realiza sua produção consciente da necessidade de responder às necessidades políticas e sociais de sua época e a faz através dos projetos estéticos de seu *Teatro épico*, em que pretende “educar” em cena diante de espectadores levados à reflexão pelos *Gestus* e *estranhamentos* provocados.

No caso das *Peças didáticas*, sua proposta redimensiona a percepção do espectador/participante em relação à linguagem teatral, ao que ao fim e sobretudo, objetiva colocá-lo diante das questões prementes da vida em sociedade. A proposta geral das *Peças didáticas* tem um papel especial: incluem a prática de não profissionais ou especialistas, mas de *interessados que não pensam sem motivo* (BENJAMIN, 1987, p.81). Dentro do Teatro Épico pretende produzir igual ambiente em que as barreiras sociais observadas¹²⁷ e que possibilitam a constituição de uma

¹²⁷ Benjamin escreve: As formas do teatro épico correspondem às novas formas técnicas, o cinema e o rádio. Ele está situado no ponto mais alto da técnica. Se o cinema impôs o princípio de que o espectador pode entrar a qualquer momento na sala, de que para isso devem ser evitados os antecedentes muito complicados e de que para cada parte, além do seu valor para o todo, precisa ter um valor próprio, episódico, esse princípio tornou-se absolutamente necessário para o rádio, cujo público liga e desliga a cada momento, arbitrariamente, seus alto falantes. O teatro épico faz o mesmo com o palco. Por princípio, esse teatro não conhece espectadores retardatários. Essa característica demonstra, ao mesmo tempo, que sua ruptura com a concepção do teatro como espetáculo social é mais profunda que sua ruptura com a concepção do teatro como diversão

Experiência em que a técnica e a linguagem colocam o espectador presentes em um papel ativo diante daquilo que a obra propõe como formadora. Ou seja, sua expectativa em relação ao público é que eles sejam co-participantes do espetáculo, entretanto essa concepção teórica não se dá de maneira fechada. Está na atitude do participante que vai ao espetáculo para refletir sobre ele, pois reconhece nele a temática que lhe diz respeito.

Brecht concebeu um *Pequeno Organon sobre Teatro* em que afirma como seu primeiro ponto que o objetivo do Teatro é a diversão (1967, p.183), mas discorre que o tipo de diversão pode ter diferentes qualificações. Em outro texto *Teatro de diversão ou Teatro pedagógico? (Vergnügungstheater oder Lehrtheater?)* publicado em 1936, levanta a questão do Teatro Pedagógico em que se envolveu no contexto: “A este respeito, podemos apenas dizer que a contradição entre aprender e divertir-se nada tem de necessidade natural, jamais foi isso e nada obriga a que venha a ser” (1967, p. 98), “O teatro permanece teatro, mesmo quando é teatro pedagógico e, na medida em que é bom teatro, é diversão (Idem, p.99). O espectador ou o ator na teoria que se desenvolve acerca da proposta das *Peças didáticas* não seria esvaziado de sua possibilidade crítica, ao contrário, são estimulados a exercitá-la em seu tempo e lugar. Ele criticara a possibilidade o Teatro Épico vir a ser encarado como uma *Instituição Moral*, como queria Friedrich Schiller, que segundo ele próprio: “não conhecia nada que proporcionasse tanto divertimento e satisfação quanto a propagação de ideais” (Ibidem, p. 102). E, que se seu discurso não tinha essa intenção: “Infelizmente, havia algumas mazelas em nosso ambiente, situações dificilmente suportáveis, não apenas por considerações morais. Fome, frio e opressão são difíceis de suportar não apenas por motivos morais”. (idem). Ao que conclui: “Não falávamos em nome da moral, e sim em nome dos prejudicados.”(Ibidem) E critica: “pois frequentemente se lança mão de considerações morais para dizer aos prejudicados que devem contentar-se com sua situação” (Ibidem).

Esta perspectiva de algo a ser apresentado a um público não teatral com finalidade de aprendizagem era estabelecida nos primórdios das *Peças didáticas* mesmo nas parcerias que foram estabelecidas nas suas apresentações com

noturna. Se no cabaré a burguesia se mistura com a boemia, e se no teatro de variedades a brecha entre a grande e a pequena burguesia se fecha todas as noites, os proletários são os clientes habituais do teatro enfumaçado, projetado por Brecht (BENJAMIN, 1987, p.83).

importantes músicos do *Zeitgeist* do período: Paul Hindemith, Kurt Weill e Hans Eisler e na participação em festivais e mostras.

Apresenta-se neste período a construção de uma consciência da estrutura de produção de um musical, na relação de colaboradores competentes que com certeza contribuíram com o conhecimento técnico necessário para a realização das *Peças didáticas (Das Lehrstücke)* enquanto musicais. No mesmo período em que faz esses experimentos com não atores ele se relaciona com a criação, produção e sucesso de suas óperas realizadas em parcerias com Kurt Weill: *Ópera de Três Vinténs* e *Ascensão e queda da cidade de Mahagonny*. Um reconhecido quadro comparativo foi feito nesta época por Brecht (BRECHT, 1967, p.59), publicada com pequenas alterações em dois textos distintos: *Notas sobre Mahagonny (1930)* e *Teatro de Diversão ou Teatro Pedagógico (1936)* em que nos apresenta as mudanças que praticava no seu intitulado: Teatro épico.

A FORMA DRAMÁTICA DO TEATRO	A FORMA ÉPICA DO TEATRO
<p>É ação, Faz participar o espectador na ação, Faz participar o espectador na ação, Consome-lhe a atividade, Desperta-lhe sentimentos. Vivência. O espectador é jogado dentro de alguma coisa. Sugestão. Os sentimentos são conservados tais como são. O espectador está no interior da ação, participa. Supõe-se que o homem é algo conhecido. O homem imutável. Interesse apaixonado pelo desenlace. Uma cena em função da outra. Progressão. Desenvolvimento linear. Evolução contínua. O homem como um dado fixo. O pensamento determina o ser. Sentimento.</p>	<p>É narração, Faz do espectador um observador – mas Desperta-lhe a consciência crítica, Exige-lhe decisões. Visão do mundo. O espectador é colocado diante de alguma coisa. Argumento. Os sentimentos são elevados a uma tomada de consciência. O espectador está de frente, analisa. O homem se transforma e pode transformar. Interesse apaixonado pelo desenvolvimento da ação. Cada cena para si. Construção articulada. Desenvolvimento retilíneo. Saltos. O homem como uma realidade em processo O ser social determina o pensamento. Razão.</p>

Figura 11. Quadro esquemático apresentado por Bertolt Brecht em seus textos: *Notas sobre Mahagonny (1930)* e *Teatro de Diversão ou Teatro Pedagógico (1936)*

A proposta estética do Teatro Épico seria desenvolvida em outras condições de produção em suas *Peças didáticas*, toda a teoria e suas práticas desenvolvidas por Brecht foram estabelecidas de acordo com as suas possibilidades e contextos

de produção, ele próprio aponta suas semelhanças com o teatro Clássico Espanhol e jesuíta, sobretudo com o antiquíssimo teatro asiático, e afirma:

Estas formas de teatro correspondiam a certas tendências de suas épocas e desapareceram com elas. Também o moderno teatro épico se liga a determinadas tendências, Não pode ser, de modo algum, feito em qualquer lugar. (...) Somente em alguns lugares, e não por muito tempo, foram as condições propícias até o momento para um teatro épico educativo. Em Berlim, o fascismo pôs fim violentamente ao desenvolvimento desse tipo de teatro.

Ele pressupõe, além de determinados padrões técnicos um poderoso movimento social que tenha interesse na livre manifestação das questões vitais com a finalidade de encontrar soluções e que possa defender este interesse contra todas as tendências contraditórias. (BRECHT, 1967, p.103)

Entretanto, percebe-se que o propósito de Brecht não é fazer um teatro que não ensine sem a dialética marxista. Nestas experiências das *Peças didáticas* formativas os participantes eram colocados frente a um texto musical que continha uma temática que em seu processo se permitiria o posicionamento diante de uma discussão dialética sobre questões éticas. Como lemos em Benjamin:

(...) Se todo o programa pedagógico do marxismo é determinado pela dialética entre o ato de ensinar e o de aprender, algo análogo transparece, no teatro épico, no confronto constante entre a ação teatral mostrada, e o comportamento teatral, que mostra essa ação. O mandamento mais rigoroso desse teatro é que “quem mostra” – o ator como tal – deve ser mostrado. (BENJAMIN, 1987, p.88)

No entanto, como veremos no capítulo seguinte, sua proposta para as *Peças didáticas* envolvia em sua prática uma complexidade de elementos de produção e de circunstâncias que alteravam a sua concepção “ideal”. Ou seja, muitas vezes o que se realizou se distinguia daquilo que era seu conceito. Sua prática como musical pressupôs no mínimo a questão musical posta em cena com coros que ainda que amadoras trouxessem já em si a experiência e o conhecimento musical necessário para a sua realização.

Ingrid Koudela apresentou a teoria das *Peças didáticas* em *Brecht: um jogo de aprendizagem* (1991) mostrando que aquilo que se têm hoje organizado das *Peças didáticas* se deveu pelo pioneirismo do estudo de Reiner Steinweg a partir da publicação de sua obra *Das Lehrstück*, em 1972: “o termo “regra básica” indica que “a determinação de atuar para si mesmo é o pressuposto para a realização da peça didática como ato artístico” (STEINWEG apud KOUDELA, 1991, p.5). O que se compreende a partir da obra de Steinweg é resultado de um trabalho dedicado especialmente sobre as obras teóricas produzidas por Brecht, suas teorias e suas teorizações, procurando encontrar acerca das *Peças didáticas* seu sentido

primordial. O fundamento principal que ele estabelece, e que a diferencia da *Peça épica de espetáculo*, é que a *Peça didática* “ ‘é um tipo de empreendimento teatral’ efetuado ‘menos em função dos observadores do que dos atuantes’” e cujo objetivo de aprendizado é alcançado quando a peça didática ‘é vivenciada, não quando é assistida’” (*Idem*). Esse conceito é que determina o interesse nas Peças didáticas para a produção da presença, já que considera as concepções estabelecidas por Brecht em relação à participação do sujeito em uma experiência.

Koudela aponta que o trabalho de Steinweg sofreu objeções e encontrou resistência por parte de especialistas, citando a publicação “*Das Lehrstücke. Rekonstruktion einer Theorie oder Fortsetzung eines Lernprozesses?*” de Berenberg, Gossler e Stosch de 1974 e do próprio Heiner Müller, dramaturgo alemão, continuador do legado de Bertolt Brecht no *Berliner Ensemble* na época da Alemanha oriental e posteriormente. Considera que as divergências de maneira geral “tomaram como provocação a tese e de que a *Peça didática* conteria a proposta revolucionária de Brecht, em detrimento do teatro épico, escrito no exílio, considerado solução de emergência.” (1991, p.6), e de Werner Mittenzwei: *Die Spur der Brechtsche Lehrstücketheorie. Gedanken zur neueren Lehrstückinterpretation*” citado por Steinweg (1976) e da não reconstrução da prática político cultural e o trabalho de Brecht naquele período e não apenas o seu universo conceitual.

Do ponto de vista da reconstrução das práticas foram realizadas em circunstâncias específicas e que nem sempre permitiam a realização daquilo que se tinha proposto na teoria de Brecht. Ou seja, muito do que essas teorizações traduziram era a reflexão sobre o que poderia ser feito, mas não o que, de fato¹²⁸, foi feito. Sabe-se que as montagens contaram com a experiência dos parceiros profissionais e dos músicos dos coros amadores. *Mas se essa experiência considerava um saber musical dos participantes para potencializar a expressão e a discussão com a música presente, por que não criar um processo para desenvolver esses conhecimentos musicais trazidos pelos participantes compondo com eles uma*

¹²⁸ Trata-se de uma expressão dura demais: “de fato”, de certa forma contraditória com a própria tese da presença, afinal, as subjetividades, as singularidades do percurso dão muitas versões do que poderia ser “de fato”.

Experiência sobre com a dramaturgia brechtiana? Esse foi o primeiro experimento para a produção de dados da tese com o espetáculo *Diz que Sim*¹²⁹.

Percebeu-se no conjunto que a própria concepção teórica de Brecht sobre as *Peças didáticas* foi e ainda, do ponto de vista da pesquisa contemporânea, é objeto e resultado de uma reconstrução em processo, que não se esgota, e que sempre traz as próprias limitações das interpretações possíveis das experiências realizadas e das ideias projetadas pelo próprio Brecht. Portanto, uma aproximação entre a teoria e a prática seria necessária para compreender qual seria o papel da música nas experiências das *Peças didáticas*, já que é um dispositivo que se prestava originalmente à prática musical. E a partir desta questão e condição, considerou-se o dispositivo da Peça didática no processo de (auto)formação, já que o sujeito é quem se apropria daquilo que *forma pela sua Experiência com a sua presença*.

3.1.5.3 Bertolt Brecht e algumas questões sobre a sua teorização relativas à representação e a opção pela sua apresentação

Para fundamentar as questões relativas à *apresentação* da obra, é trazida a perspectiva do teórico teatral alemão Hans Thiess Lehmann, em seu livro *Escritura política no texto teatral (2009)*, em que se encontra o texto “*Peça didática e Espaço de possibilidades*”, no qual é introduzida uma noção um pouco distinta do que adotamos como *presença*, o que corresponde ao que ele trata como *representação*.

No contexto da tese a obra de Lehmann é fundamental, pois discorre em muitas partes sobre as *Peças didáticas* que como “modelo” e prática serviram de dispositivo para a pesquisa. Neste caso, específico de sua obra, ele trata da concepção das *Peças didáticas* como um recurso não de algo que estará *no devir*, mas que se presentifica na sua ação de *representar*, o que chamaremos de presentificação, o que não acontece com a teatralidade de outros espetáculos:

A ‘pré-imitação’ [referindo-se a uma concepção mais moderna da mimesis de Aristóteles a partir da leitura de Brecht] mesmo para Brecht não seria outra coisa do que a imitação no agora, no presente do teatro. Enquanto a representação de forma da concepção deve ser liberada da sua ligação do que era anterior (“imitação”), devendo em seu lugar ser ligada ao futuro, a pré-imitação, como ‘prognosticar’, em relação a um futuro; pode ser pensado para um teatro que coloca o presente como futuro no sentido de possibilidade. Não é por acaso que pré-imitação lembra pré-sentimento. Não se trata, porém de um modelo didático do futuro, antecipação de um presente no futuro, ainda não real e apenas possível, mas de um presente como limite de uma autossuspensão, ‘chegando’, pairar, ter uma vaga noção, o agora que não pode ser fixado presentemente, como imagem,

¹²⁹ O capítulo 5. 1.2 versará sobre a utilização específica das Peças didáticas na pesquisa.

manifestação, tese, verdade, mas como ato e gesto de mostrar (representar), no qual se apresenta uma outra realidade que atua tornando-se virtual, sem se mostrar, mas colocando apresentação, representação. (LEHMANN, 2009, p.390)

A *presença* é admitida da participação do sujeito que se *coloca* ou *está* no contato com a expressão artística com a cena musical, ou seja: na expressão que constitui a obra que *está* realizando, no *contato* com o público, na apreciação, ou em todo um conjunto de atuações que tal experiência dispõe ao participante presentemente. A *presença* se *experiencia/vivencia* e nela os sentidos estéticos parecem confluir de maneira não fragmentada, ou seja, integrada *no estado de participação* do sujeito que dá forma à sua prática. Este *estado de presença*, ao ser descrito ou interpretado será parcial em relação aquilo que constitui a sua *Experiência* em si. Ou seja, apreende-se na descrição de um fragmento que ele não toma o todo que constitui, mas toma apenas uma *representação* daquilo que se dá na *presença* e não o que é.

Neste trabalho a proposta de *produzir a presença* constitui o experimento, por sua vez este constituiu a *Experiência* do participante em sua *prática* (auto)formativa e aí a *presença* se mostrou fundamental pelas suas *marcas* deixadas no musical. Essas *marcas* são as que ficam na forma do espetáculo e sua música, não são mais a *presença* em si, mas remetem diretamente a ela.

O musical foi o experimento na qual a *presença* emergiu como fator na (Auto)formação para a música em cena do espetáculo *Diz que sim*, entretanto, cada participante envolvido pode mobilizar a sua presença pela Experiência que constituiu, por exemplo: *Gestus e estranhamentos* que são conceitos brechtianos que veremos mais adiante, e compor assim sua participação na prática do *Musical de (Auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin* contribuindo para ele desenvolver sua forma enquanto dramaturgia e enquanto experimento resultado da *Experiência* de *Diz que sim*, mas também daquilo que estava se realizando no próprio jogo teatral e musical pela *presença*.

Em nossa concepção e proposta, a obra de teatro musical, que é polissêmica e abarca múltiplas linguagens exige para a sua compreensão a própria *presença* no teatro (como qualquer lugar em que se vai para apreciar a obra): *ao vivo* e a representação que se dá é aí percebida é experimentada no seu *presente*. Para Lehmann, essa não é a concepção utilizada, ele considera o teatro numa

perspectiva teórica em que sua performance fica sempre na indução do vir a ser pela sua *representabilidade*, vejamos:

Teatro indica um futuro característico e singular, no sentido do porvir. O que ele parece mostrar, nunca é simples, porém faz com que seja esperado, pressuposto, algo indefinido, e, onde não for representado, fazer com que seja representável. Esta outra coisa não falta simplesmente, mas também não está no presente. O que é dado no teatro não consta no modo de uma presença, todavia tem o modo de ser da chegada, do advento, do futuro. (LEHMANN, 2009 pp.390 – 391)

Quando filmado sua forma de expressão não é mais teatro, mas é cinema, vídeo – está em outro meio de representação, outro suporte, que gera outra relação com o espectador da obra. Admitimos a necessidade da *presença* para se consubstanciar obra de arte da presença, que é a própria matéria desta linguagem artística. Portanto, no caso da (auto)formação que foi buscada no processo do musical percebeu-se que, de maneira geral, não basta saber as linguagens para consubstanciá-lo¹³⁰ é também preciso saber colocar *presente* em cena a *presença* que foi construída pelas *experiências*, e que é sempre única, ao que o espaço de representação ou representabilidade sugerido por Lehmann (Idem, p. 391) fornece uma concepção interpretativa do algo “*a se dizer*”, não do algo que é dito em seu texto. A materialidade da presença só é mesma compreendida na sua *experiência direta, na vivência* com ela, enquanto sua *representação*, como nos propõe Lehmann, esta sim ficará para o porvir:

(...) Frente a isto, trata-se de uma certa negação ou desvio da totalidade e, portanto, da representação, a favor de um pensar, pesquisar e procurar que não se importa como o significado, mas sim com o significado de iminência inesgotável do significado. O lado ético desta teatralidade é indicado por um ditado de Adorno: “os homens sem nenhuma exceção, ainda não são eles próprios.” Talvez possa-se dizer que, hoje, no sentido mais amplo, a arte representativa cansa, por perder o rigor da carga de potencialidade aqui esboçada, pelo re da apresentação, o re- da produção, repetição, doutrina. Talvez por esse motivo, o teatro inovador se concentre mais nos momentos de liberação de potencial, jogo, fantasia, imperfeição, abertura, do que na profundidade ou pseudopropriedade da representação e “representância”, mais na performance do que na obra, na sua perfeição e na sua estrutura perfeita. (LEHMANN 2009, p. 392)

Ao que parece Lehmann faz referência a uma concepção contemporânea bastante vigorosa na prática européia que rompe os limites da teatralidade e da performance, mas essa opinião não diz respeito ao teatro realizado pelas companhias paulistanas que nos serviram de *referência*. Essas Experiências trazidas pelo autor mostram um teatro que considera um processo contemporâneo

¹³⁰ Consubstanciação é utilizada para explicar a materialidade da obra de arte por Abraham Kapra no livro de John Dewey.

dialógico e que se constrói em processos colaborativos que perceptivelmente decorrem de uma prática *brechtiana* sua teoria e sua prática.

3.1.6 Pequena consideração sobre a noção de processo

Na prática o *processo* é considerado de maneira única para cada participante, cada um é afetado de uma maneira pelo experimento e constitui assim a sua própria *Experiência*. O processo é concebido assim considerando as subjetividades tal como proposto por Carl Rogers em *Tornar-se Pessoa* (1989) cada uma das práticas propostas acabava que se dirigiam as dificuldades encontradas não necessariamente em mais de um participante, mas por vezes em apenas um participante. Porém, as práticas contavam com a participação de todos, não se constrangia alguém a uma exposição pública diante de certa dificuldade que poderia ser sanada, por vezes, através de exercícios, ou de ajustes da música em relação a timbres e tessituras vocais. Assim, do mesmo modo, as próprias músicas criadas não seriam apenas adaptadas a cada uma das vozes e seus registros, mais do que isso, elas seriam criadas por essas mesmas vozes com suas próprias características.

O processo ao levar em conta um aprendizado coletivo considerava também em sua forma finalizada - objetivo para se tornar um espetáculo apresentável – aquilo que se tornava pronto para a capacidade de cada participante. Ou seja, não se exigia um virtuosismo, mas o reconhecimento daquilo que aquela atriz ou músico pudessem realizar com domínio – e que partia de um domínio construído ao longo de sua própria formação.

5 MARCAS DA PRESENÇA PARA UM MUSICAL DE (AUTO)FORMAÇÃO: METODOLOGIA E DISPOSITIVO



Figura 12. Foto de ensaio aberto com vias de registro audiovisual SESC PRAINHA 23 de Fevereiro de 2017. Florianópolis –SC.¹³¹

Lehmann nos alerta:

O modelo da peça didática dentro da linha principal da pesquisa de Brecht é menosprezado como caminho errado, um modelo de como o teatro pode ser político, enquanto quebra a sua forma institucionalizada. Entre didática-épica e a arte de acontecer, o modelo da peça didática pode ser uma provocação do exercício de teatro, comunicação e sociedade, porque ele abre a fábula radicalmente ao decurso do processo teatral e, justamente em virtude de sua abstração, permite uma real colaboração, não apenas como ficção do tipo “vamos público procurem vocês mesmos o final”. No contexto desta imprevisibilidade, a língua corporal do teatro e o gestual social, ganham novos significados. (Hans-Thies Lehmann. *O outro Brecht in Escritura política no texto teatral*, 2009 pp.227-228)

Foi pela *Experiência* adquirida pela pesquisa, fundamentada por interpretações da teoria, de conceitos e de estudos sobre outras práticas teorizadas

¹³¹ Na foto: Luana no violão, Julia cantando, Thaís reagindo à cena, Juliana Riechel como mãe apreensiva, Beatriz observando os músicos Zé Renato e Fernando que conversam.

que a *presença* emergiu como elemento crucial ao processo de (auto)formação na **prática** dos participantes. A *presença* de qualquer forma seria um recurso mobilizado por essas práticas, mas, desta vez, pela proposta com o dispositivo, se observaria como dela se constituiria o conhecimento musical necessário para compor a música do espetáculo.

O pesquisador foi desafiado a pensar como se referir à *presença* ontológica de seus dados, como proposta por Gumbrecht, através de uma forma que representa a si mesma, como, por exemplo, poderia ser essa frase se representar. Na *presença* impregnada na materialidade do musical, naquilo que o configurou em seu processo, que envolveu treinamentos, improvisação, criação, ensaios e apresentações e que foi constituindo a sua forma e que seria trazida de alguma forma ao leitor. Uma forma que aqui, presentemente, se constrói e se elabora em relação à cena e ao texto para a sua reflexão. Havia o desejo de provocar a partilha de parte da *Experiência* que se teve com a *presença*, mas esta só se ativa no momento em que se toma contato com a sua *vivência* concreta, no tempo e no espaço e que produz a materialidade do musical. *Então, como materializar este processo para a escrita da tese? Como apresentá-lo?*

A *presença* poderia ser *representada* de muitas formas por outras linguagens, mas isso seria uma representação e essa representação se daria com uma limitação interpretativa que não daria conta de sua ontologia, ou seja, não permitiria a sua compreensão como *presença* enquanto tal. Quando representado em outra mídia o objeto assume outra forma e estabelece, até mesmo, outro sentido e significado. Torna-se de outra *presença* que não mais àquela que seria sua manifestação original. Mesmo que um musical venha a ser reapresentado e repetido, por outro lado, sua *presença* já é outra, pois pertence à outra relação de espaço de tempo. Trata-se de uma *presença* única que seria transformada em outra quando filmada, gravada ou escrita nas narrativas dos participantes. Por sua vez se incorpora no processo para configurar a sua forma final. Seria importante materializar uma obra que fosse conseqüência da *Experiência* obtida neste processo (auto)formativo e *presenciado*, compreendendo-o como um todo através de alguma forma. Por isso se recorreu à palavra que se formaliza como a dramaturgia e o diálogo dramático na tese.

Assim a proposta foi de que a *presença* se revelasse como no conceito de *apresentação* (*Darstellung*) de Walter Benjamin considerando os resultados cênicos

de *Diz que sim e de O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin* como materialidades da tese. O registro da *presença*, na forma deste texto, seria revelado por seus por indícios e marcas deixadas, sabendo que suas presenças vivas continuariam na sua forma cênica.

O que se quer provocar é a compreensão da existência de outras materialidade(s) resultantes da pesquisa que constitui a *Experiência* e que revelam outra *presença* em suas *apresentaç(ões)*. Num processo em que a obra vai se impregnando das experiências e vivências para compor aquilo que é *ao vivo*: um espetáculo musical e um musical de formação. Por outro lado, o texto sobre ela precisa ser texto e ter essa forma, que evidentemente se transforma na sua relação com o leitor. E por ele procurou-se formas de expressão da *Experiência*.

As *Experiências* com os musicais foram constituídas através de *experimentos*. Em nossa *Pesquisa de (auto)formação* consideramos também as *marcas* das *vivências* de suas *experiências de vida e formação* algo que ficou incorporado à prática e que se tornava disponível como conhecimento na *presença* para a da *Experiência (auto)formativa* de um espetáculo e que assim o configura. O processo, porém, é também acessado pela memória e pela consciência que a elabora em uma *experiência conceitual*, o que por si carrega uma carga interpretativa. Mas, não se trata daquilo que Josso chama de *recordações referências*:

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação referências pode ser qualificada de experiência formadora porque o que foi aprendido (o saber-fazer e os conhecimentos) serve daí para frente, quer como referências a numerosíssimas situações do gênero, quer como acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma idéia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. (JOSSO, 2010 a, p.37)

Para a autora, são justamente os elementos de uma experiência conceitual ou conceitualizável, para nós algo que também se incorpora na vivência. Os recursos vivenciais e experienciais foram mobilizados pelas participantes na produção de suas cenas. Neles estava a *presença* que se acionava nas cenas e músicas que surgiam munidas de suas próprias referências, no entanto, acessadas de maneira sensível e presentificadora. No percurso do formador se *tomava consciência* de

como mobilizar a presença das participantes em relação ao processo de formação com as obras trabalhadas.

5.1 PROCEDIMENTOS PARA PERCEBER E AFETAR AS PRESENCAS

Com a chegada do Zé tudo foi virando música e de forma muito autoral por parte das atrizes, pois o Zé sempre pontuou o interesse dele em não intervir de forma vertical no processo, seu interesse era de conduzir a nossa musicalidade, a nossa criação. Para isso, percebi que ele sempre se inseriu dentro do que criávamos musicalmente, de forma muito sutil, compondo com a nossa musicalidade, e assim, potencializando os materiais que trazíamos. As improvisações são fundamentais para a realização de um trabalho com essas características. (DEPOIMENTO DE JULIANA RIECHEL encaminhado por mensagem via Facebook dia 18 de maio de 2016)

Num processo sensível foram propostos jogos e improvisações no intuito de construir a *música da cena* e ao mesmo tempo possibilitar ao participante aprender o que estava realizando. A idéia era realmente verificar o contato com o conhecimento que possuíam e tornar isso consciente, a partir do acionamento de sua atitude de *presença*. Algumas propostas permitiam às participantes acessarem essas suas referências e expor, desta forma, algumas de suas características vocais e de repertório.

A idéia de fisicalizar as impressões ou sensações, que já estava prevista no processo, servia de mote para as práticas e isso evidenciava o estado de *presença*. Por vezes era necessário produzir alterações na presença das participantes, procurando sanar dificuldades físicas, emocionais, ou mesmo de disposição por meio de exercícios técnicos e intuitivos que recorriam a diferentes experiências de vida e de formação.

Os dados aqui descritos foram retirados das anotações, memórias e documentos produzidos durante o processo. A pesquisa se espalhou em diferentes cadernos de registro e arquivos do computador, nas mídias sociais do *Facebook* do grupo de trabalho, classificado pela rede como “grupo secreto”, ou seja, não público. Após consulta às atrizes que autorizaram a ser aqui usado, e também no *Whatsapp* que foi importante ferramenta de comunicação e partilha de músicas. Uma dificuldade foi discutida e solucionada através deste recurso, por exemplo, nos dias 20 e 21 de Março.

Fernando Violino – Pessoal... sobre as gravações tem milhares de vídeos...e vários bem bons.

Pra mim falta uma apropriação não exatamente das músicas que vocês criaram lindamente... mas da linguagem musical...que isso só se consegue com prática diária

Gabriela – (...) A gente tem os vídeos, mas como eu disse, muita coisinha mudou e não é mais o que tá gravado (...)

O processo acabou sendo registrado e organizado nesses arquivos compartilhados por dispositivos móveis. O grupo *Disk sim do Whatsapp* fora criado desde 16/11/2015, antes mesmo do início do processo formativo para a música em cena, teve muitos registros de áudio. Mas a partir da configuração do processo fotos e gravações serviam de referência e documentação, para marcar ou desmarcar ensaios, combinar estratégias de produção. Os diálogos, por vezes, permitiam a compreensão de algum aspecto conceitual da música em cena e aí serviam ao processo (auto)formativo proposto. Da mesma forma o grupo do Facebook: *Diz que sim/Diz que não* servia para partilhar as músicas (ver **Figura 13**).

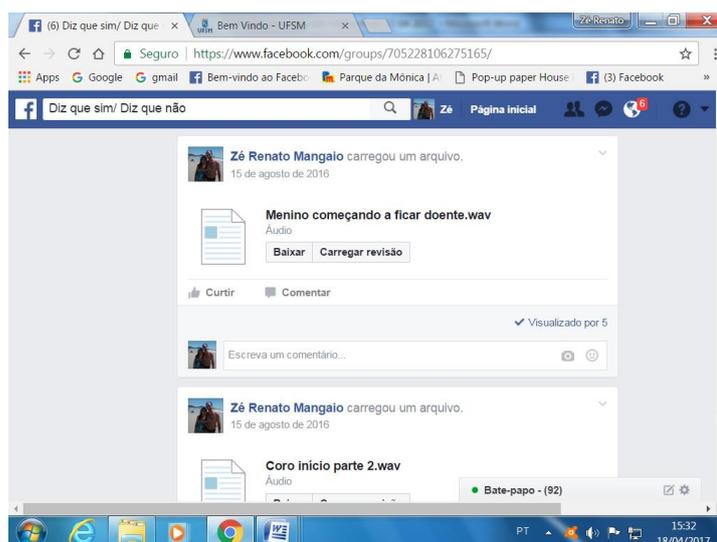


Figura 13. Printscreens da página do Facebook do grupo com músicas compartilhadas.

Os arquivos eram anexados na página como forma de documentar/registrar a criação e também como recurso para o estudo. Muitas fotos foram compartilhadas, muitas gravações feitas o que se mostrou bastante proveitoso para a pesquisa, ao possibilitar revisitar arquivos e comentá-los dentro do contexto da tese. É importante frisar que essa não era a intenção original desses arquivos. Esses recursos, entretanto, permitiam que as atrizes não precisassem ler partituras. As gravações possibilitavam a reprodução das melodias que posteriormente, durante os ensaios, eram ajustadas às vozes de cada participante e às possibilidades harmônicas

sugeridas pelo conjunto de instrumentos e vozes, a partir das bases que elas já conheciam.

A memória do processo pode também ser acessada. Por exemplo, os vídeos postados nestes arquivos no dia *3 de maio de 2016*, que mostravam a concepção original da segunda parte do texto e que foi em *14 de agosto de 2016* revisto pelo grupo. As alterações foram muitas, mas o fundamento estava já estabelecido. Certa organização de cena ia sendo absorvida pelas participantes durante a própria experimentação. Não se tratava de um processo reflexivo, mas sim, prático. A prática estava conduzindo à *forma: formalizando* a cena, constituindo a sua *conformação*.

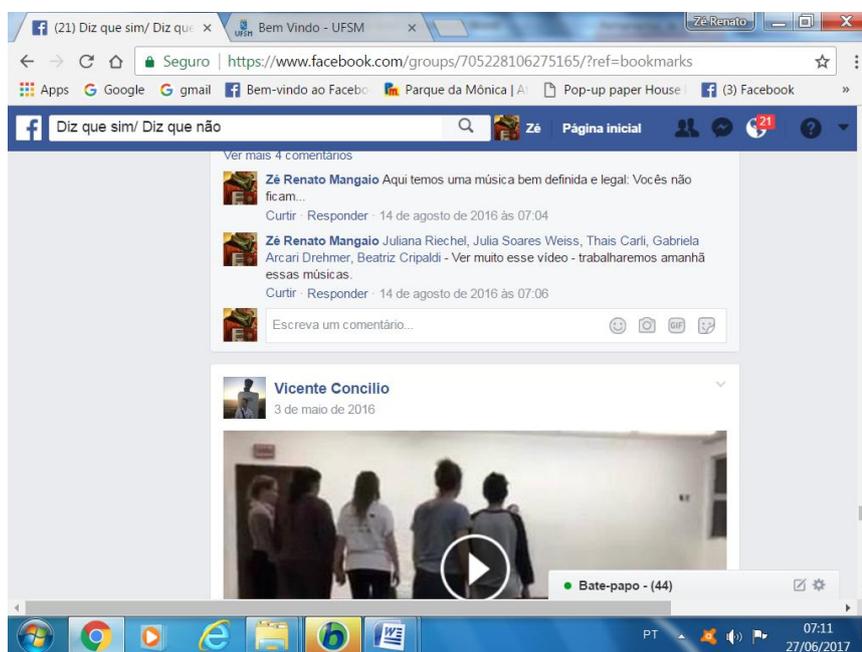


Figura 13. Printscreen da página do grupo com o comentário: “*Ver muito esse vídeo – trabalharemos amanhã essas músicas*”

Houve um primeiro registro de uma conversa chamada: *Fragmento 1 em 11 de maio de 2016*, em que foi apresentada narrativas sobre como foi a “*primeira parte do processo*” sobre o quê as atrizes “*assimilaram*”, segundo os dizeres do pesquisador na gravação. Já havia sido solicitado um texto, mas apenas a atriz Juliana Riechel atendeu a proposta cujos elementos foram utilizados durante a tese. Mas no fragmento, destaco as palavras de Beatriz Cripaldi: *intuitivamente* e *brincar* para se referir sobre o que foi o processo inicial que levou a *Autoformação*. A frase inicial do espetáculo que já elas cantavam tinha sido observada por Juliana Riechel: “*musicava algumas partes*”, e por Gabriela Drehmer que a descrevia como: “*ritualística, xamânica, andina*”. Luana Leite explicou que a proposta musical inicial

fora trazida por Tatá (Thaís Carli) que sugerira a partir de canções xamânicas que cada uma “cantasse naquele ritmo”, “inclusive já tinha o Aaaheeee!”.

Nota-se uma *presença da música em cena* e uma proposta de *Gestus* estabelecidos para o processo. O que nos interessou para estabelecer os caminhos de condução da proposta. Entendeu-se que a primeira música que haviam criado era uma música “descolada do texto para trazer esse espírito, esse estado ritualístico na gente” (fala de Gabriela Drehmer). Ou seja, havia mesmo a proposta de um *Estado de presença*, que surgiu de depoimentos pessoais que elas partilharam entre elas no início do trabalho.

Percebeu-se que essas formas *pré-concebidas* eram/seriam a expressão autêntica das próprias artistas e não algo externo a elas que elas seriam conduzidas por um *formador* havia uma busca *autoformativa*. Para o processo como *formador* seria preciso então encontrar uma forma de levá-las para onde queriam ir. Interessou-nos conduzir um processo de *reconhecimento das presenças* que ali estavam instauradas e o que queriam expressar, o como fazer isso dependia de exercícios que mantivessem o envolvimento, possibilitassem a implicação, que aquecessem as vontades para a produção de um material criativo conforme elas desejassem. Assim, seguiram-se diversos exercícios e estudos que permitiram colocar a música em cena.

Durante o processo houve a tentativa de trabalho sobre o que seria *Diz que não* no dia 5 de Outubro de 2016, um processo improvisacional rico, que trouxe a consciência da possibilidade da desconstrução da música ocidental como base para a experimentação. Ao contrário de todo o processo anterior, que trabalhava harmonia, o exercício de *Diz que não* visou uma dissonância e o assumir o dodecafonismo. Porém até então ficara só na experimentação. Porém, mesmo embrionário, o exercício de certa forma, permitiu assim sua própria avaliação e reavaliação do processo, do discurso cênico e do conhecimento pela sua antítese formal – uma ruptura com tudo o que haviam assimilado enquanto modelo de música tonal, harmônica e modal, até então.

5.1.1 Exemplos de exercícios, estudos e experimentos

O trabalho em formação musical realizado pelo Zé dentro do processo de construção do espetáculo “Diz que sim – Diz que não” vem sendo muito rico e percebo que a forma de condução realizada por ele proporciona o autoconhecimento em questões musicais, tanto para mim quanto para o

grupo. Desde o princípio da montagem, quando o Zé ainda não estava, queríamos musicalizar algumas partes que o texto propunha, como “a perigosa caminhada”, por exemplo, onde queríamos construir uma fisicalidade/sonoridade para a este momento. (DEPOIMENTO DE JULIANA RIECHEL -18 de maio de 2016)

Certa estrutura se estabelecia para os encontros e tinha basicamente a seguinte sequência:

1 - Reconhecimento da condição física, vocal e emocional de presença do ator (feita através de perguntas ou da observação de exercícios propostos);

2 - Exercícios integradores (a partir da resposta ou observação exercícios de aquecimento vocal e corporal, práticas fonoaudiológicas, ou relaxamente físico);

3 - Exercícios técnicos vocal/corporais (vocalizes, exercícios de emissão, exercícios de respiração – estes muitas vezes oriundos do yoga);

4 - Práticas criativas e práticas improvisacionais - a partir jogos, estímulos e de referências.

Serão, a seguir, exemplificados alguns destes exercícios mais utilizados. Explicarei seus procedimentos e suas fundamentações, no intuito de contextualizar um pouco da prática cotidiana dos ensaios e estudos. Por vezes eles não eram programados, mas respondiam à necessidade percebida fosse pelo estado de presença das atrizes ou alguma situação percebida pelo condutor da prática.

Comumente, era preciso recriar a *presença* das participantes a fim de ter um corpo e uma voz disponíveis para a criação. Nunca era solicitada uma coisa sem a percepção de certa disponibilidade e presença, para que a participante não se sentisse “*obrigada*”, o que dependia de uma percepção subjetiva que se baseava na Experiência.

Também se serviu das teorizações sobre os procedimentos utilizados pela autora norte americana de Teatro educação: Viola Spolin. Spolin sugere *jogos*, em seu *Improvisação para teatro (2006)*, com o objetivo de alcançar a *espontaneidade* do participante, que deve se sentir seguro para desenvolver sua criação. Mas mesmo para esse tipo de jogo são bastante úteis *estímulos* corporais, verbais, musicais, que estabelecem um direcionamento para o *estado de presença* que se espera para determinada proposta criativa que se vá desenvolver.

Por sua vez, Josso comenta aspectos sobre práticas objetivamente direcionadas para permitir a integração de uma “*outra consciência*” produzida, por exemplo, através de relaxamento e meditação. Em medida considerável, essas

práticas foram utilizadas no *processo* e possibilitaram a produção da *presença* que deu formas à música e ao espetáculo. Vejamos a abordagem de Josso pensada para um processo formativo:

A relação entre *atenção consciente* e busca de conhecimento traduz-se pela procura das técnicas de relaxamento. Essa procura, associada à busca de si, leva à exploração, pela experimentação da técnica que melhor nos convém. Entre essas técnicas de relaxamento, algumas apresentam patamares de aprendizagem que alcançam o mais alto grau de domínio, numa prática de meditação que dá acesso a uma via de conhecimento não reflexivo que pode qualificar de “conhecimento objetivo” da significação do universo e do nosso lugar nesse universo. Esse conhecimento pode ser objetivo na medida em que o distanciamento gerado pelo estado de meditação permite libertar os entraves do nosso egocentrismo e do nosso antropocentrismo.

Assim, a ligação entre atenção consciente e busca de sentido passa por uma prática de meditação que permite ao sentido emergir do silêncio do ego, dessa forma despojado das suas características psicoculturais. (JOSSO, 2010 a, p.135)

É importante lembrar aqui que, como essas práticas foram resultantes de *vivências* e *experiências* do formador, se dinamizaram de acordo com o processo e mesclaram diferentes referências. São frutos de *recordações-referência* que fazem parte de uma memória formativa que as originaram e de práticas incorporadas. Selecionamos apenas alguns dos exercícios que seguem.

5.1.1.1 *Cantar uma música que gosta*

O primeiro exercício sobre o qual aqui se discorrerá implicava, justamente, nas *recordações-referências* das atrizes o que, a princípio, exigia da participante confiança para expor-se diante da proposta de cantar em cena uma música que gostasse e se tentasse encontrar formas de comunicar física e musicalmente aquilo que sentia e queria dizer em relação à música. Para exemplificar o procedimento e o resultado obtido com essa atividade cito na sequência dois casos registrados no “*Caderno de anotações*” sobre os primeiros encontros que ocorreram em *Março de 2016*, por exemplo:

“A atriz escolheu a música “*Como nossos pais*” de Belchior, uma música cuja referência de interpretação, para a atriz, foi a cantora Elis Regina. Trata-se de uma canção com letra longa, com intervalos entre notas que dificultaria afinação e a sustentação do som sem acompanhamento de instrumento”. (*Caderno de anotações – Março de 2016*)

A música proposta para exercício, e que exige uma razoável extensão vocal, o comentário que se seguiu:

“A atriz se colocou vivamente na proposta, mas com isso ela própria percebeu as suas dificuldades técnicas em relação a uma música que não tinha preparado previamente, mas que tinha correspondência com seu desejo de expressão”. (Idem)

O cantar exigiu uma exposição muito grande de si própria, de suas facilidades e dificuldades, de sua característica vocal, de seus pensamentos, de sua própria emoção. Do ponto de vista do formador, chamou atenção a qualidade da referência e a escolha do repertório. Compreendia-se que a intérprete tendia a se reconhecer através do discurso direto da canção, dizendo: *“Já faz tempo eu vi você na rua, cabelo ao vento, gente jovem reunida”,* e depois *“na parede da memória, essa lembrança é o quadro que dói mais”* *“minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais”*. Por outro lado, esta canção apresentava o conhecimento de uma obra importante da *Música Popular Brasileira (MPB)* que havia sido gravada originalmente em 1976 – ou seja, não pertencia a um quadro de músicas populares divulgada pela mídia na geração das atrizes.

Chamou atenção a distância do registro vocal da intérprete para a voz de referência, naquele momento. Percebeu-se que havia uma vontade de atingir a tessitura proposta pelo arranjo original e não de assumir as características da própria voz. Ou talvez, não se tivesse ainda a consciência da possibilidade de transpor a tonalidade da música para facilitar a interpretação. *“Ao mesmo tempo, a música vinha impregnada de emoção e potência, a atriz demonstrava a sua identificação com o discurso musical e se empenhava em colocar isso em evidencia”* (Caderno de anotações).

Outra atriz participante ao comentar sobre esse mesmo exercício, revelou um episódio traumático: *“tivera um bloqueio ao tentar cantar”* durante sua formação na graduação. Sentiu-se *“constrangida a cantar e percebeu que não conseguia cantar como gostaria”* (Idem). Portanto, conseguir estabelecer uma condição de confiança nas atrizes para que elas se permitissem se *apresentar* seria necessário nesse processo e esse era um dos cuidados primordiais para que a colaboração no processo criativo e de pesquisa se desenvolvesse.

5.1.1.2 Sessão “Se Oriente Rapaz e moça” - Integração voz, corpo e mente com referências de práticas orientais

As práticas constituíam um referencial para as que viessem na sequência, e nisso a fundamentação nas *recordações referências* de Josso são reafirmadas considerando que havia algo mais sendo *incorporado pela presença* e que gerava a forma da montagem do espetáculo. A consciência deste elemento talvez pudesse ser assimilada através de uma prática meditativa que segundo Josso (Idem): “*conduz a uma consciência da consciência permitindo uma lucidez acrescida na busca de si e de nós*”.

Em nosso caso essas práticas meditativas não ocorriam a cada ensaio ou com uma frequência programada previamente. Por vezes, é necessário reconhecer a necessidade de alterações de um planejamento por conta de questões de saúde física ou vocal, de cansaço, de estresse que os participantes apresentam, e para isso criar estratégias que os estimulem a entrar em uma condição para os jogos propostos. Por vezes, pode ser um relaxamento psicofísico da *Yoga*¹³², outras vezes pode ser um exercício do *Qi-gong*¹³³, e que vão envolvendo o participante nas questões de improvisação, que em nosso caso estavam voltados para a pesquisa de *produção da presença*.

Outros exercícios vinham de práticas teatrais e musicais desenvolvidas em corais, oficinas e ensaios teatrais ao longo de pouco mais de três décadas de práticas. Em todos esses casos a intenção era alterar ou produzir um estado de presença que permitisse o trabalho almejado. Por vezes as dinâmicas eram curtas e alternavam rapidamente de uma prática para outra, a fim de encontrar estratégias que afetariam o grupo, ou uma ou outra atriz de maneira diferente e “útil” ao processo. Procurava-se uma “*sintonia*” no processo criativo, procurando estabelecer *estados de presença e atenção consciente* das participantes para o seu fazer, de acordo com as necessidades demonstradas por participantes do “*como estavam*”, e do que precisavam fazer para “*estar bem*” para a cena e em cena.

¹³² Prática indiana que visa o estabelecimento de uma integração corpo-mente-espírito, originalmente de caráter religioso. A palavra *Yoga* tem um significado próximo a idéia de religação, de jugo, de juntar. As suas práticas foram experienciadas em situações diversas desenvolvidas em várias modalidades, entre elas: Hatha Yoga (a partir de práticas corporais de teatro, de *Ashtanga* (num *Ashram* em Bangcoc na Tailândia em 2001 com minhas amigas Faeng e Jeab) e dos exercícios dos livros do professor Hermógenes: *Yoga para nervosos*, *Autoperfeição com a Hatha Yoga* (2007), e seguiram-se aprofundando, atualmente através do método criado pelo *guru* Iyengar praticado no Centro Iyengar, no Rio Vermelho, em Florianópolis-SC).

¹³³ Prática chinesa de trabalhar a energia corporal extraída de vivências com o estilo Louva Deus de *Kung fu* com o Sifu Samuel Mendonça no Instituto Brendan Lai de Louva a Deus Sete estrelas em Campinas-SP (2002-2003).

Esses exercícios seriam assimilados gradativamente às suas próprias *Experiências*, com cada experimentação proposta. Era parte de um processo que constituiria a obra, e que eram retomados a cada ensaio de acordo com a necessidade e suas práticas podiam afetar as formas finais da cena. Isso dependeria evidentemente da qualidade da implicação do sujeito com o jogo proposto, e, evidentemente com a constituição de sua própria *Experiência* através da prática, através da presença. Entretanto, essa construção em uma montagem teatral se dá por um processo.

Exercícios vocais eram também utilizados para mobilizar o grupo para um estado de *atenção consciente* especialmente em relação à expressão vocal e ao canto, mas que conseqüentemente eram incorporadas a expressão cênica. Também foram necessários exercícios técnicos e o envolvimento do corpo como um todo que considera o participante como um sistema integrado que potencializa a sua emissão vocal com qualidade quando se mobiliza inteiramente – um aspecto também de presença. Para isso, alguns exercícios utilizavam posturas e práticas da Yoga como, por exemplo: exercícios de controle da respiração chamados de “*Pranayama*” que incluem muitas variações de expansão e contração da musculatura envolvida no processo respiratório, incluindo a subdivisão de partes do corpo envolvidas desde o diafragma até o peito, a exalação e a inspiração, práticas de retenção de ar ou exalação máxima deste retendo a situação por alguns instantes. Na hora da exalação, por exemplo, estudava-se a emissão de sons através de consoantes (S, F, X), ou de vogais no intuito de perceber também como o som preencheria o espaço de ensaio, ou como poderia ser ampliado para atingir outros espaços maiores.

Ásanas (posturas) como a *Shavásana* (postura do morto)¹³⁴ e *Simhásana* (postura do Leão) foram experimentados aliados a exercícios vocais de como vibrar sons como *mantras*, usando vocais em *bocca chiusa*. Sugeria-se para as atrizes explorar regiões de vibração no corpo e variando as intensidades, uso e controle de ar mobilizando, abdome, região intercostal das costelas flutuantes e peito. Aqui antes de chegar nesse princípio se procura uma atividade sonora, ou ao contrário, pode-se finalizar com a atividade sonora que mobilizará músculos e respiração

¹³⁴ A postura *Shavásana* consiste em se deitar com as costas sobre o chão (pode-se usar um tapete fino), o participante deixa sua coluna o mais alinhada possível do cóccix à cabeça, ombros abertos e palmas da mão viradas para cima. Originalmente a *Shavasana* é uma postura passiva, o sujeito coloca toda a sua concentração na respiração, que produz naturalmente sem esforço até que ela vá se acomodando e relaxando a musculatura.

ativamente. A inversão da ordem provoca fins diferentes. Começando com a atividade sonora e terminando com o relaxamento é uma boa prática para finalizar os trabalhos, pois o corpo estará relaxado demasiadamente, começando com o relaxamento e ir “despertando” com os sons produz outro efeito de ir acordando os aspectos físicos envolvidos para a produção vocal e musical.

Outros exercícios estabeleciam a consciência sistêmica do participante em relação ao que queria produzir e ao que de fato produzia. A prática era assimilada e incorporada ao seu trabalho com o texto e com o canto das músicas que compunha. Por exemplo, exercícios de emissão vocal eram associados a cores e a vibração em *Chakras*, que na cultura yogui são pontos de energia do corpo, essa estrutura servia de referência para a experimentação da emissão de vogais que o participante associaria às suas cores:

A – Chakra cardíaco – cor rosa ou verde.

E – Chakra laríngeo – cor azul anil

I – Chakra do terceiro olho – cor lilás

O (transformado em OM¹³⁵) – Chakra da coroa - cor branco ou dourado

(U – Chakras de base – cores: laranja ou vermelho ou marrom)

Produzindo as vogais em frequências associadas às cores o som era lançado ao espaço usando todo o fôlego de respiração que mobilizava barriga, intercostais e peito e a partir de um movimento que se abria como um leque. Partia-se da *bocca chiusa* num campo de visão mais próximo até a projeção com os braços abertos para um espaço que se estendia para além dos limites visuais da sala de ensaios e exigindo o máximo da potência vocal sem ser grito, mas projeção. O exercício era feito em círculo e frequentemente as vozes timbravam durante a prática. Assim, uma harmonia vocal se estabelecia.

Também fora entoado o *mantra Daimoku*, do budismo japonês *Nitiren*. A entonação das sílabas transliteradas para o português *Nam-Miô-Ho-Ren-Gue-Kiô*, tem uma estrutura de andamento lenta como um badalar de um sino que cria uma ressonância interessante. É feito três vezes lentamente e depois como um galope de cavalo, que vai se acelerando e executado por tempo indeterminado até retornar a forma lenta das badaladas. Essa prática foi utilizada para concentrar e meditar nos

¹³⁵ Som primordial da criação do universo segundo a tradição védica.

objetivos do trabalho, ao mesmo tempo em que, tecnicamente, exercitava: a escuta coletiva, o andamento, o ritmo e a emissão vocal do grupo.

Exercícios convencionais da prática do canto e da voz também eram utilizados. Mas por exemplo, afim de que timbrassem e estabelecessem uma base comum harmônica, sugeria-se o prolongamento de uma palavra que terminasse com a letra A. Esse A, produzido coletivamente, notavelmente ia se ajustando até se estabelecer uma harmonia, raras vezes isso não acontecia. A partir dessa base harmônica estabeleceu-se os tons para as canções coletivas.

Elas aprendiam a utilizar suas vozes, a reconhecer o espaço, as harmonias que suas vozes e musicas produziam, e se empoderavam do processo criativo: compunham e sugeriam elementos para os arranjos improvisando. No fazer constante que os ensaios propõem e na reflexão sobre a complexidade dos elementos subjetivos e formativos era perceptível que as *Experiências* deixavam as marcas da *presença* fixadas na obra. A obra, ao final, fora construída ao mesmo tempo em que estabelecia-se a (auto)formação de seus participantes.

5.1.1.3 *Cantação-contação: Ritmo, som, palavra, canção*

Muitos exercícios durante o processo eram adaptados e experimentados em decorrência de cada *estado* que se apresentava na própria *presença* das situações de criação e treinamento vocal. Por exemplo, iniciamos um aquecimento rítmico marcando o compasso com palmas e com passos marcados no mesmo lugar. Subdividíamos as palmas em relação ao passo marcado de um a quatro. Exemplo: para cada passo uma palma, para cada passo duas palmas, para cada passo três palmas, para cada passo quatro palmas. Na sequência produzíamos uma alteração para produzir contratempos, batendo palmas nos intervalos dos passos. A dinâmica se tornava ampliada a ponto de podermos propor que a participante criasse uma sequência e direcionasse o olhar para que outra participante respondesse com uma nova criação. Assim durante as próprias práticas iam se elaborando uma pequena composição rítmica improvisada.

A partir daí se propunha, por exemplo, a inserção de frases melódicas vocalizadas em *bocca chiusa* ou mesmo com boca aberta, o exercício de expressão vocal e corporal que juntas produziam um resultado efetivo. Por exemplo, esse jogo acabou adaptado para atender uma determinada situação e surgiu a *Cantação-*

Contação de história musicalmente improvisada coletivamente a partir da segunda parte do texto de *Diz que sim*, a gravação do resultado foi postada no grupo *Diz que sim* da rede social no dia 5 de maio de 2016.

Neste período, a primeira parte das músicas tinha sido criada, gradativamente em processos experimentais que levaram certo tempo, e já estávamos chegando à segunda metade do semestre. Precisávamos estabelecer uma idéia de como seria a segunda parte. As atrizes ainda não sabiam como se daria a continuação musical do espetáculo a partir da cena em que ocorre a ida para as montanhas, que tinha sido muito bem solucionada. Sugeriu-se, então, após as atrizes estarem estimuladas, com aquecimentos vocais e corporais, envolvidas no jogo de *Ação e reação* com os ritmos e as vozes, criando pontos e contrapontos, cantos e contracantos com de perguntas e respostas sonoras e musicais. Qualquer uma produzia um som e a outra responderia, mas teríamos que improvisar sobre a segunda parte da narrativa do texto, fazendo-o a partir dos exercícios já de forma cantada.

A transição do exercício foi gradativamente saindo de fragmentos de sons para palavras, de palavras para frases improvisadas, de frases faladas para musicadas que narravam em sequência ininterrupta num jogo improvisacional que passava de uma atriz para outra, criando uma espécie de impressão musical que tinham sobre a segunda parte do texto.

Durante o exercício, quando ainda se estava nas palavras, percebeu-se a possibilidade de adaptação para a narrativa musical da segunda parte. Desta forma, fundindo propostas à percepção do que seria possível, atendeu-se a uma necessidade prática que foi construir uma música e proposta para a encenação da segunda parte do texto a partir desta narrativa.

A improvisação foi bem sucedida, ainda que nenhum elemento desta tivesse sido recomposta para a cena final. O exercício possibilitara dar conta de construir novas músicas sem que o processo fosse tão lento quanto na primeira parte. As atrizes já estavam, no final do segundo mês de trabalho, atingindo nesses momentos outros estágios de consciência do próprio fazer:

A cada ensaio percebo a nossa evolução em questões de afinação, diferentes musicalidades que surgem, se atravessam e se transformam, entrosamento de grupo. É sempre um bom encontro quando “Diz que sim-Diz que não” trabalha. Tenho entusiasmo com o grupo e com as propostas musicais trazidas pelo Zé. Agora com a entrada do Fernando, com o violino e piano, a contribuição para o trabalho musical só vem aumentando. Em um dos últimos exercícios de criação sonora que fizemos no início do ensaio, proposto pelo Fernando, as atrizes alcançaram o mesmo tom em meio a

diferentes estímulos sonoros propostos na roda. O interessante disso, foi observar que na cena, foi perceptível esse entrosamento sonoro adquirido, a afinação estava melhor e juntas conseguimos cantar as notas que todas alcançavam, o que trouxe qualidade musical ao improviso. (DEPOIMENTO DE JULIANA RIECHEL - 18 de maio de 2016)

As práticas as mobilizavam sensivelmente e elas ganhavam confiança para novas práticas, novas referências surgiam.

5.1.2 Questões específicas em relação à aplicação da abordagem do dispositivo das Peças didáticas para a produção de presença

O caráter da experiência das peças didáticas é muito rico para o trabalho de atriz, a cada ensaio, a cada leitura de determinadas sentenças do texto abre-se uma gama de novos questionamentos acerca do coletivo/indivíduo, para o que dizemos sim/não, porque o mais importante de tudo é aprender a estar de acordo. Como atriz me sinto um pouco como o menino do “Diz que não”, que deseja que um novo costume seja instaurado, o costume de refletir novamente diante de cada situação, é assim que me sinto nesse processo, aberta a dialética e a novas aprendizagens. (DEPOIMENTO DE JULIANA RIECHEL escrito e encaminhado por mensagem via Facebook dia 18 de maio de 2016)

*Mas como confirmar o papel da presença na (auto)formação através das Peças didáticas? Ao nos apropriarmos das Peças didáticas como dispositivo da pesquisa considerou-se algumas especificidades nas ideias de Brecht para a construção do que chamaremos de uma *presença modificada* para o ator/participante, explicada adiante. Em seu Teatro épico, de maneira geral, Brecht procura desenvolver uma *recepção modificada* como veremos:*

Ao conceito decorativo, “culinário” de cultura, opõe a exigência de intervir na realidade – com o objetivo de transformá-lo. Isso não significa que o ouvinte deva tornar-se produtor de arte, no sentido de possuir competência estética. Trata-se antes de uma recepção modificada que se inicia com a prática (o ouvinte participa da encenação) que, como tal, vai além do campo estético e intervém na realidade. (KOUDELA, 1991, p.50)

A esta *recepção modificada* que coloca o espectador de maneira ativa na cena se acrescentam duas atitudes interpretativas que são conscientemente produzidas pelos participantes da atuação, e que são aquilo que chamarei de *presença modificada*. No caso dos participantes do coros na experiência original não sabemos como isso poderia se estabelecer, mas nos apropriamos da possibilidade de utilizar e observar os recursos para a modificação da *presença* a partir do *Gestus*, que é uma atitude corporal com significado social; e do *Estranhamento* (*Verfremdungseffekt*), algumas vezes chamado de efeito de *distanciamento* (Efeito D,

na tradução citada)¹³⁶ que é algo que desloca a convenção teatral e procura romper com o caráter de identificação ou de ilusão levando o expectador a “estranhar” a cena e se colocar em uma atitude crítica.

A interferência desta crítica que afeta a produção da *presença* e resulta nas atitudes do *Estranhamento*, que por sua vez é um recurso do *Gestus*, coloca o atuante em outro *estado de presença*. O corpo comenta, a música comenta, a produção destas atitudes deixa *marcas* na *presença* construída que ganha sua forma. Como é visível na expressão das atrizes. A cena quase poderia ser recomposta e compreendida em relação a dramaturgia, na medida em que as atitudes se tornam coerentes com o discurso, ou a presença atinge seu objetivo, como diria Carl Rogers (1987): *congruentes* com o discurso cênico almejado vão se consolidando no processo de ensaios e treinos do participante tanto na sua expressão quanto em relação à música, que resultam naquilo que será percebido pelo público na cena. Ao vivo não teríamos apenas o áudio, mas toda uma percepção do espaço em que a cena se realiza e que é afetado.

Brecht escreve O Diálogo sobre a Arte de Representar (*Dialog über schauspielkunst*) em 1929, já propondo uma nova atitude para o ator que alteraria a configuração da sua *presença*, vejamos sua introdução:

- Os atores sempre alcançam grande sucesso em suas peças. Você está satisfeito com eles?
- Não.
- Por que representam mal?
- Não. Porque representam errado.
- Então, como deveriam representar?
- Para uma platéia da idade científica.
- O que significa isso?
- Demonstrando o seu conhecimento.
- Conhecimento de quê?
- Das relações humanas, do comportamento humano e da capacidade humana.
- Está bem; isso é o que precisam saber. Mas como podem demonstrá-lo?
- Conscientemente, sugestivamente, descritivamente.
- Como fazem atualmente?
- Por meio de uma hipnose. Entram em transe e levam a platéia com eles.
- Dê um exemplo.
- Suponha que tenham de representar uma despedida. Eles se colocam, no estado emocional correspondente. E querem introduzi-lo na platéia. Se são bem sucedidos, acabam por não ver mais nada além disso, ninguém apreende lição alguma e, na melhor das hipóteses, são tomados por recordações. Em suma, todo mundo sente.

¹³⁶ A finalidade do Efeito D é distanciar o *Gestus* social que é inerente a todos os acontecimentos. *Gestus* social significa: a expressão, mímica e de gestos, das relações sociais que existem entre as pessoas de uma determinada época. A formulação do acontecimento que o revela para a sociedade é facilitada, inventando-se títulos para as cenas. Estes títulos devem ter caráter histórico. Por meio disto, chegamos à técnica decisiva: a historicização. (BRECHT, 1967 p.165)

- Isso parece um processo erótico. Como deveria ser, então?
 - Cerebral. Litúrgico. Um ritual. O espectador e o ator não deveriam aproximar-se, mas distanciar-se um do outro. E cada um deveria distanciar-se de si próprio. De outra forma, o elemento de terror necessário para a tomada de consciência ficaria faltando
 - (...)
 - Devemos, então, ver ciência no teatro?
 - Não. Teatro.
 - Compreendo: o homem da era científica deve ter o seu próprio teatro.
- (BRECHT, 1967 pp.42-43)

Brecht expõem na sequência suas dificuldades em relação aos atores, mas explica que está sempre “tentando dizer a ele como representar” (Idem, p.43). A proposta de Brecht então é a produção do V-Effekt (*Verfremdungseffekt* - Efeito de Estranhamento, ou distanciamento) que ele apresenta no texto “Uma nova Técnica de representação” (Kurze beschreibung einer neuen technik der schauspielkunst, Die einen verfremdungseffekt hervorbringt) de 1940. O *V-Effekt*, “*exige a premissa de remover tudo que é ‘mágico’ do palco e da platéia e evitar que se originem ‘campos hipnóticos’*” (BRECHT, 1967, p.160) Para isso a presença do ator seria diferente:

(...) nem a tentativa de criar impressões tornando mais lento o ritmo das falas; evitou-se começar a ‘aquecer’ o público por meio de estímulos dos sentimentos e também ‘enfeitiça-lo’ por meio de uma representação com músculos tensos; resumindo não foram feitos esforços para colocar o público em transe e para lhe dar a ilusão de assistir a um acontecimento normal que não foi ensaiado. (...)

A criação do Efeito-D (sic) exige a premissa de que aquilo que deve ser mostrado o seja complementado pelo ator com um *gestus* que deixe claro o que está mostrando. Naturalmente precisamos abandonar a concepção de que existe uma quarta parede separando ficticiamente o palco do público que é causadora da ilusão de que o pano de boca realmente existe, de que não há público. Nestas circunstâncias é possível, em princípio, que o ator se dirija diretamente ao público.

Normalmente o contato entre palco e o público se dá baseado na empatia. O ator convencional concentra os seus esforços de uma maneira tão total para conseguir este ato psíquico que poderíamos dizer que ele o considera a meta principal de sua arte. As nossas anotações iniciais já indicam que a técnica que cria o Efeito-D é diametralmente oposta à técnica da empatia. Ela evita que o ator use a empatia.

Mas o ator não precisa abandonar totalmente os meios da empatia durante os esforços para representar e mostrar o procedimento de determinadas pessoas (...) (BRECHT, 1967 pp.160-161)

Para a alteração da *presença*, Brecht se utiliza das seguintes estratégias:

Abandonando a transformação completa o ator não apresenta o seu texto como uma improvisação, apresenta-o como uma citação. É óbvio que citando, ele tem de apresentar todas as nuances e que a plástica da representação deve ser totalmente humana e concreta; os gestos que ele apresenta e que são uma cópia devem ter a vivacidade total de um gesto humano.

Três recursos podem servir para um distanciamento das falas e das ações de um personagem a ser representado com uma maneira de interpretar sem transformação completa:

1. A transposição para a terceira pessoa do singular.
2. A transposição para o passado.
3. Dizer o texto acompanhado pelas instruções e comentários do autor. (IDEM)

No próprio texto do *Diz que sim*, o recurso do *Estranhamento (V-effekt)*, traduzido, por vezes, como *Efeito-D (Efeito de distanciamento)* é usado na encenação, trazendo uma alteração para a narrativa do texto. Por exemplo: o trecho final quando os *Estudantes* e o *Grande coro* perguntam para o Menino as falas são dispostas textualmente da seguinte forma, evidentemente aqui sem a partitura musical que dividia as vozes:

Nós vamos lhe perguntar (eles lhe perguntaram) se ele quer
Que se volte (que voltem) por sua causa.
Porém, mesmo se ele quiser,
Nós não vamos (eles não iam) voltar,
E sim deixá-lo aqui e continuar. (BRECHT, 1992, p.222)

Desde sua conceituação por Brecht estas atitudes componentes de seu *Teatro épico: o estranhamento e o Gestus* não são mais novidade, e têm sido amplamente utilizadas como recurso na cena contemporânea envolvendo o público em situações de *presença* ativa. Em *O Outro Brecht*, Hans-Thies Lehmann, nos acautela e explica as questões de seu uso meramente formal hoje em dia que desvirtua seu propósito:

O teatro Épico [título de uma parte do texto]. Hoje, é conhecido o limite histórico deste conceito. Ele representa a grande e última tentativa para salvar a dramaturgia clássica, mais do que a abertura ao teatro da época científica. Até o presente, foi sobrestimado o significado estético do teatro épico e o seu efeito político. O repertório usual do novo teatro como alheamento, e a parte da epopéia foram e são – antes e depois de Brecht – lugares-comuns, sem o efeito da ágora atribuída por Brecht. Várias intenções, religiosas, psicológicas e outras, usaram a epopeia; o modo distanciador de fazer, fragmentado, interrupto. A mídia hoje em dia é ultrapassada por efeitos-V, levantando a questão: qual é o conteúdo social que cabe à teoria do teatro épico? (LEHMANN, 2009, pp.226-227)

Para a realização cênico-musical do espetáculo uma das críticas é feita com a *presença* das atrizes, como que ironizando justamente a este estado de *presença hipnótica* que foi criticada por Brecht. A *presença* se construiu intencionalmente através de um discurso gestual (*Gestus*) e de estranhamento (*V-effekt*), que se dá na forma da atitude após o *Sim* do personagem *Menino*, na peça, ser proferido: As atrizes das personagens: *Estudantes* produziram um canto em que simulam o estado fanatizado e religioso, em que cantam afetadamente a melodia sobre a frase:

Ele disse sim repetidamente e de maneira afetada estimuladas a continuar em seu transe pelo personagem *Professor*. Tudo é ouvido pelo personagem do *Menino*, interpretado por Thaís Carli, que ouve e prepara o pedido para ser atirado no vale. Essas atitudes “*irônicas*” e de “*ridicularização*” do estado formal criam uma atitude crítica e até mesmo um alívio na perspectiva “*hipnótica*” criada pela interpretação de um texto sem a sua consciência, apenas pela reprodução.

Curiosamente o aspecto *religioso* foi criticado muitas vezes nas encenações originais por remeter o espectador a uma *fé cega* que estaria embutida na atitude “heróica” do Menino se resignar à morte. As atrizes em cena, por sua vez, com sua *presença* repleta de estranhamento e de distanciamento, com o uso de *Gestus* apropriados, conseguiram produzir a crítica através de atitudes que ironizam o *Estado de presença* alienada dos personagens. Estes personagens são *estranhados* pela *presença* das atrizes que como num duplo de si mesmas em que narram suas personagens enquanto interpretam. Dali a pouco a resposta do *Sim* passa a ser do grupo que terá que atirá-lo no vale. Este será seguido da resposta também musical através do *Canto Xamânico* que é trazido a presença por Thaís Carli. Lehmann diz num outro trecho:

Considerando que efeitos-V, interrupções, ‘despsicologia’, descontinuidade e o aparecimento do já arranjado e feito tornou-se moeda corrente não apenas de práticas de encenação avançadas, mas também das representações triviais de publicidade, filmes, literatura e música pop, percebe-se nisto principalmente, que as precauções mais dispendiosas deste alheamento, o princípio artístico tornado duvidoso da comunicação, como tese, sentido manifestação, não pode simplesmente ser derrubado, enquanto autoidentidade da manifestação não for colocada à disposição. Mas é exatamente isto que acontece na linha principal da tradição mais nova, de tal maneira que se levanta a questão de se nos escritos de Brecht não existe uma camada na qual foram introduzidos momentos de autodesmontagem desta tese. Somente este tipo de leitura poderia mostrar o corredor subterrâneo existente, com o qual, à primeira vista, se comunicam os gestos de Brecht, neste campo que para ele é tão longínquo. Trata-se de uma alteração interna e autoalheamento, mesmo nos escritos teóricos de Brecht, que vale a pena descobrir sob os seus esforços expressos de subordinar as partes teatrais empíricas, libidinosas, afetivas, não abstratas, a um conhecimento e comunicação lógico, versificável, e verbalizável. (LEHMANN, 2009, p.237)

A crítica de Lehmann, no contexto da encenação de *Diz que sim*, perde o sentido pela *presença* que é construída pelas atrizes com o uso dos efeitos de *estranhamento* e *Gestus* de maneira distinta. Na teoria de Walter Benjamin, o *Gestus* é um aspecto fundamental para o propósito estético brechtiano, e para nossa leitura aqui na tese ele corresponde em muitos aspectos a um aspecto de *presença*.

Por isso, o *Gestus* na sua utilização do espetáculo é deslocado de uma concepção unicamente do seu caráter discursivo e conceitual, para ser considerado numa esfera sensível, além da significativa, que considera o seu praticante em estado de *presença*.

O significado e sentido do *Gestus* na constituição da *Experiência* do sujeito é composto pela subjetividade tanto do emissor que executa a ação quanto do receptor que a percebe, ambos estão de alguma forma envolvidos na compreensão de seus signos/sentidos. Através daquilo que se *apresenta* pelo *gesto* em si não se exclui aquilo que é dado pela *vivência* que o constitui como algo vivo e que está para além do conceito que dele se possa elaborar. Trata-se então de *presença*.

Esta nova proposta e compreensão do aspecto *autoformativo* do dispositivo das *Peças didáticas* direciona a sua *Experiência* para o contexto específico da prática que se quis realizar para a tese: o de considerar a presença na prática com o musical no âmbito da aprendizagem de atores ou de não atores. Foi na produção de dados para a pesquisa que se compôs as músicas para a cena na criação da própria cena, ou seja, foi aí então que se experimentou a própria *produção da presença* que com sua potência estabelece formas e formações. Na interpretação e nas práticas dos participantes se constituíam os *Gestus* e *Estranhamentos* que se formalizaram no espetáculo *Diz que sim* e que, de maneira mais espontânea, determinaram alterações na dramaturgia de *O Descon(s)c(ert)ante Flautista* que se tornou também um experimento da pesquisa.

Para a utilização do dispositivo das *Peças didáticas* foi necessário aprofundar o seu estudo no intuito de compreender especificidades conceituais que afetavam a *produção da presença* do participante ao mesmo tempo afetavam a análise de sua estrutura teórica em relação à *música*. É importante lembrar aqui que o objetivo da pesquisa foi entender o papel da *presença* na formação pela prática do musical. Entretanto, a potência do próprio dispositivo, que permitiria a constituição da *Experiência* pela experimentação, exigiu o aprofundamento de um outro aprendizado em relação à teoria e a prática do dispositivo que se deu em paralelo e específico em sua condição de proposição conceitual como dispositivo. Por outro lado, reafirmando a tese, a própria prática permitiu um aprendizado pela *presença* o que ocorre no processo de elaboração de uma criação sobre seu modelo.

Procurou-se considerar a importância de sua prática para a (auto)formação e a potência que “o estar em cena” da *presença* adquire no processo criativo, seja

pela necessidade de criar e interpretar fazendo a música de um espetáculo, como foi no caso específico do espetáculo: *Diz que sim*; seja pelo aprendizado de estruturar a produção de um Musical de (Auto)formação: *O Descon(s/c)ertante Flautista* a partir de sua experiência como texto colocado em cena. Em ambas as situações a *atitude de presença* se compõe com a concepção crítica do participante em relação àquilo que a cena deveria estabelecer como forma final do seu trabalho artístico através de sua voz e de seu corpo, logo de produzir *Gestus e estranhamento*. Isto implicaria em uma apropriação dos recursos técnicos da linguagem musical e cênico para realizar essas atitudes com *presença* de corpo e de espírito.

5.1.2.1 Leituras possíveis da Peça didática como formação em processo

As *Peças didáticas* continuam produzindo discussão teórica e experiencial que contribuem para o seu estado da arte contemporâneo com artistas como Heiner Müller e teóricos como: Reiner Steinweg (1972), Hans-Thies Lehmann (2009), Ingrid Koudela (1991), Vicente Concílio (2016), Francimara Teixeira Nogueira (2014), Geraldo Martins Teixeira Júnior (2014) entre outros. Estas peças são sujeitas à novas compreensões vindas das pesquisas e práticas contemporâneas porque são justamente abertas em seu conceito ao devir, ainda que se constituam na prática em suas presenças. Ao contrário da temática *do acordo* recorrente nas *Peças didáticas* estes estudos não resultam necessariamente em um consenso. Por exemplo, se diferem em relação à teorização proposta por Brecht e sua prática original, sobre seu aspecto modelar ou sobre seu aspecto dialético. No debate e na reflexão, cada estudioso e praticante destes experimentos contribui com novas possibilidades de compreensão da prática, do contexto que surgiram, ou ainda da atualização dessas peças. Trata-se de uma proposta de obra que ainda está aberta à discussão e às contradições próprias da natureza dialética em que se dispôs em sua prática desde sua origem.

A prática e a teoria especificamente¹³⁷ das *Peças didáticas* se estabeleceram de maneira mais consistente no Brasil a partir dos trabalhos de Ingrid Koudela (1991, 1992, 1996, 2001), esta apresentou e disponibilizou o *Modelo de ação (Handlungsmuster)* brechtiano utilizado por outros pesquisadores em nosso caso,

¹³⁷ O que não quer dizer que sua utilização não tenha influenciado importantes grupos de teatro como Uzyna Uzona do Teatro Oficina, ou a estética do Teatro do Oprimido de Augusto Boal entre outros.

especialmente Vicente Concílio (ver CONCÍLIO, 2016). O trabalho de Ingrid Koudela considerou a perspectiva de Reiner Steinweg e se estendeu a outros autores, bem como pesquisadora desenvolveu experiências práticas que fundamentaram sua investigação dos recursos de jogos e da aprendizagem, como por exemplo: *Um vôo brechtiano* (1992). Suas premissas partiram do *Modelo de ação* sugerido por Brecht para possibilitar a prática formativa de seus participantes. Esse modelo foi construído para orientar a prática das *Peças didáticas*, a partir de proposições e premissas sugeridas pelo do próprio Brecht.

Por outro lado, na medida em que a pesquisa avançava, foram sendo retomados apontamentos sobre o aspecto teórico e musical na obra de Bertolt Brecht especialmente respaldado pela pesquisa musicológica de Geraldo Martins Teixeira Júnior (2014) e de Joy Calico (2008). Esses autores trouxeram ao processo uma nova complexidade que estava envolvida nas experiências musicais a partir do que foram realizadas pelo próprio Bertolt Brecht com as *Peças didáticas* que sobre o papel da música em cena teorizara importantes aspectos que envolviam inclusive o uso do *Gestus* e do *Estranhamento*.

Nota-se, a partir do comentário de Ingrid Koudela, que a proposta das *Peças didáticas* é, em seu conjunto total, compreendida como um único processo:

Durante a fase de experimentação dos *Versuche*, Brecht não concebeu suas peças como obras isoladas, mas desde o seu ponto de partida, como elos de uma cadeia. Cada *Versuch* (tentativa) vale por si mesma, mas a ela se opõe uma *Gegenstück* (contrapeça), uma negação, que poderá ser superada através de uma terceira peça. Na cadeia das tentativas com as peças didáticas, escritas antes da emigração, esse procedimento dialético pode ser claramente identificado. Ao mesmo tempo, cada tentativa isolada também é modificada e melhorada em si mesma, de forma que dentro da grande cadeia, formam-se cadeias menores. (KOUDELA, 1991, p.51)

O reconhecimento da potência do processo formativo das peças didáticas se deve a uma revalorização deste conjunto de obras brechtianas, que foi estabelecida em 1972 a partir do trabalho do pesquisador alemão Reiner Steinweg. Ele foi o responsável por revisitar este conjunto retirando-os de uma condição menosprezada para apontá-lo como proposta de um *Teatro do futuro*. De fato, como vimos na citação de Lehmann, essas obras já na década de 20 e 30 continham semelhanças com práticas que viriam a ser desenvolvidas no teatro contemporâneo das primeiras décadas do século XXI. Vejamos a citação de Ingrid Koudela sobre esse aspecto em relação ao contexto das práticas de Brecht com as *Peças didáticas*:

Através da peça didática, Brecht rompe com a organização teatral estabelecida. Existem outros meios de produção e difusão do trabalho teatral, além do público habitual dos teatros. Por exemplo, as crianças nas escolas, as associações de jovens, os coros operários, muito numerosos na Alemanha, na época. A federação dos corais operários, de orientação social-democrata, congregava, em 1930, mais de catorze mil conjuntos, ou seja, quinhentos e sessenta mil participantes, dos quais setenta por cento eram operários. Brecht esperava “libertar essas manifestações importantes de todas as dependências (...) e confiar a execução de suas peças àqueles (...) que não são nem compradores nem negociantes de arte mas que simplesmente a querem praticar (...) Fazia notar ainda que “saber o que se passa na cabeça de quem canta é pelo menos tão importante como saber o que se passa na cabeça de quem escuta (17,1032). A arte já não se destinava ao consumo: precisava ser praticada. Tratava-se de fazer e refazer coletivamente o teatro. Através do teatro, Brecht tinha em vista um projeto pedagógico. (KOUDELA, 1991, p.50)

Uma outra sistemática de aprendizagem utilizada por Brecht foram os *protocolos*, em que os participantes relataram a participação na experiência prática. Em nota, Vicente Concílio cita Socorro Santiago para apontar o uso do protocolo como recurso metodológico usado por Bertolt Brecht para produzir uma reflexão sobre os processos:

Mais que registro, o protocolo é analítico e crítico, provocador e parte integrante da elaboração cênica. Mais tarde, Koudela (2001) publica sua reflexão sobre o tema “Um protocolo dos protocolos, afirmando que a reflexão sobre a prática protocolar remete aos escritos solicitados por Brecht aos alunos da escola Karl Marx, em Neukoln, que vivenciaram um experimento a partir do texto “Aquele que diz sim”, datado de 1929. A partir destes excertos, Brecht escreve “Aquele que diz não” e propõe que os dois textos sejam sempre apresentados juntos. Como instrumento de trabalho com a peça didática, a autora expressa que tais protocolos assumem caráter propulsor ao experimento unindo reflexão e avaliação e, portanto, assumindo o caráter dialético essencial ao processo com a peça didática. (CONCÍLIO, 2016, p.19)

A escolha deste dispositivo para esta pesquisa se deveu, primeiramente, à compreensão de que em sua origem todas as peças do conjunto eram musicais, e segundo, porque seu processo de aprendizagem visava uma formação não apenas dos atores ou do público, mas de todos estes que como co-participantes estariam ativos em relação ao processo, ou seja, em atitude ativa de *presença*. Do ponto de vista brechtiano, trata-se de uma formação que vai além do que é estético e afeta diretamente o que é social e político, o que para ele decorria de seu vínculo com a perspectiva dialética marxista. O *Modelo de ação* brechtiano tem em vista o aprendizado dos atores e dos espectadores, dentro de um contexto político e social historicizado e dialetizado. Será visto mais adiante, em relação ao processo de aprendizagem:

Imaginar que o severo, mas delicado e racional *Gestus* produzido pela música, não é adequado para um movimento de massas que deve enfrentar as forças brutais da opressão e da exploração, é não entender um aspecto importante dessa luta. O efeito dessa espécie de música depende amplamente da maneira que é executada. Se os atores não começam por apreender o *Gestus* certo, então resta pouca esperança de que serão capazes de cumprir sua tarefa de estimular aquela atitude particular do espectador. Nossos teatros para a classe operária necessitam instrução cuidadosa e treinamento rigoroso para dominar as tarefas propostas aqui e as possibilidades que têm diante de si. Por sua vez, eles precisam desenvolver um certo treino de seu público. É muito importante preservar a engrenagem do teatro da classe operária livre do tráfico generalizado de entorpecentes que domina o teatro burguês. (...) (BRECHT, 1967 pp.86-87)

Criada em processos colaborativos com artistas e grupos da época, Brecht propôs a realização das *Peças de aprendizagem*. Alguns desses colaboradores possibilitaram a produção dos trabalhos e a sua inserção nos *Festivais de música de Baden Baden*¹³⁸: Kurt Weill, Paul Hindemith; e nos coros de trabalhadores: Hans Eisler (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014).

Esses trabalhos contavam com grande número de participantes amadores, vinculados com grupos corais de estudantes e de trabalhadores. Estes eram instrumentalizados na linguagem estética já que se tratava de experimentos com óperas, musicais e cantatas cênicas, mas o foco do aprendizado das *Peças didáticas* eram os temas abordados. Kurt Weill nos diz sobre isso:

A música para uma ópera didática precisa sem dúvida ser calculada para permitir um estudo cuidadoso e até demorado. Pois o *valor prático da ópera didática consiste precisamente no estudo*, e no que diz respeito aos performers, a apresentação desse tipo de obra é menos importante que o treino relacionado a ele. Inicialmente, esse treinamento é puramente musical, mas poderia ser no mínimo igualmente intelectual... *Merece absolutamente todo esforço, portanto, ver que uma peça didática oferece aos estudantes a oportunidade de aprender alguma coisa além da alegria no fazer musical.* (Ênfases no original) [Weill apud Joy Calico, 2008 p.19 – tradução nossa]¹³⁹

¹³⁸ Segundo Teixeira Júnior (2014, p.35): *O Festival de Música de câmara alemã em Baden-Baden (Deutsche Kammermusik Baden-Baden) expandiu-se, passando a comportar mais apresentações. Em 1927, além de música de câmara, o festival apresentou também "composição para instrumentos mecânicos, música de filme, pequenas peças teatrais musicais; estas incluíram o esquete Hin e Zurück, de Paul Hindemith". Também neste ano foi apresentada a cantata cênica Mahagonny Songspiel. Em 1928, foi apresentado "música para rádio, O vôo sobre o oceano (Lindbergh Flug) e A peça didática de Baden Baden sobre o acordo (Lehrstück).*

¹³⁹ O professor Stephan Baumgärthel, do Curso de Licenciatura em Teatro da UDESC colaborou com essa tradução. O texto original era: *The music of didactic opera must absolutely be calculated for careful, even lengthy study. For the practical value of didactic opera consists precisely in the study, and as far as the performers are concerned, the performance of such a work is far less important than the training that is linked to it. At first this training is purely musical, but it should be at least as much intellectual. ...It is absolutely worth every effort, therefore, to see that a didactic piece offers the students the opportunity of learning something in addition to the joy of making music (Emphasis in original) (CALICO, 2008, p.19)*

A riqueza dessa possibilidade de trazer o sujeito para constituir essa *Experiência* do musical e de percebê-la como uma parte fundamental do seu aprendizado estético será consequência de sua *presença* – que lhe é exigida. A atitude de *presença* é requisitada e se faz premente diante de um projeto colaborativo, estas características fortaleceram a decisão de estabelecer o dispositivo da pesquisa com base nas *Peças didáticas*, mesmo que implicando em novos estudos teóricos.

5.1.2.2 As *Peças didáticas* como dispositivo para a produção de presença nas experiências de (Auto)formação para a Música em cena e para o Musical de (Auto)formação

Brecht não ensinou nada que não fosse reconhecido como independente das suas peças e concludente na teoria que não fosse familiar aos espectadores dele; de que os ricos vivem melhor do que os pobres, de que o mundo é injusto, de que mesmo com justiça formal, continua a repressão, de que a bondade privada torna-se o contrário pela maldade objetiva; que – sabedoria dúbia a bondade precisa da máscara do mal. Mas a drástica sentença, com a qual ele nunca transferiu ideias novas em gestos cênicos, ajudaram para que sua obra ganhasse o tom certo: a didática o levou a novidades dramáticas que abalaram o já murcho teatro psicológico de intrigas. Nas peças as suas teses ganharam outras funções do que aquelas do seu conteúdo. Elas tornaram-se constitutivas, levaram o drama a uma anti-ilusão, contribuíram para a derrubada da unidade da racionalidade. (ADORNO apud LEHMANN, 2009 p.249)

Este subcapítulo pretende apresentar as *Peças didáticas* como uma proposta de formação estética de Bertolt Brecht e de como seus que foram apropriados para elaboração de um dispositivo para a pesquisa de (auto)formação com musical, compreendendo que o uso e prática de suas teorias e práticas se tornou na pesquisa um importante objeto de aprendizagem, ou melhor de (auto)formação. Compreendeu-se também, mas não de forma conclusiva, que principalmente com sua prática que havia uma distância entre a compreensão de sua conceituação e o resultado de um processo original com esse dispositivo.

A constituição do que *significava* esse *dispositivo* para a *Experiência*, e para além dela, foi se dando paralelamente entre seus estudos teóricos e suas práticas. Ainda que as *Peças didáticas* por si não fossem objeto da pesquisa, a sua apreensão e a sua presença mobilizaram a ruptura com aquilo que era uma pré-concepção anterior estabelecida em estudos primários (autônomos e da época da graduação) e que após aprofundamento foram se elaborando como uma nova e distinta compreensão. O objetivo final era estabelecer com esse *dispositivo* uma

Experiência consistente de Teatro musical para *autoformação* e conseqüentemente incidiu sobre a proposta de utilização de seu Modelo de ação a partir da dramaturgia escrita como experimentos formativos em que se observaria o papel da *presença* nesse processo.

A teoria geral da proposta brechtiana, como já vimos, não considerava condicional a constituição de uma barreira entre espectador e ator, de maneira que *presença* dos participantes poderia ser observada em seu processo de apropriação do conteúdo do texto e do aprendizado necessário para desenvolvê-lo. Percebeu-se que mesmo os aspectos dessa teoria posta em prática, na sua presença, revelavam aspectos da sua condição de produção pré-estabelecida, por exemplo: as orquestrações, os coros que já dominavam a linguagem musical, a construção do discurso político-social... Em nosso caso, o experimento para consubstanciar *Diz que sim* em um musical, a partir das nossas condições de produção deveriam ser compreendidos e adaptados às realidades locais e do tempo em seriam feitos – um *contexto da presença*. Haveria, desta forma, uma nova abordagem do modelo estabelecido que considerou por exemplo: que as atrizes já tinham formação acadêmica, que já tinham feito outro espetáculo sobre as *Peças didáticas*, que a produção envolvia proposta de pesquisa e de grupo vinculado à contexto de pesquisas acadêmicas: esta tese e a tese do professor Vicente Concílio.

Antes de aprofundar os estudos sobre o dispositivo das *Peças didáticas*, já se notava que estas permitiam um processo em que a música fosse também um dos aspectos de aprendizagem. Considerou-se que originalmente a música era um aspecto de aprendizagem, bastava que recorrêssemos às práticas desenvolvidas nos *Festivais de música* em Baden-Baden e de Berlin, organizadas por um educador musical como Paul Hindemith. Porém, nas reedições das obras Brecht valorizou seu texto no sentido de ser ele a base da discussão e nisso excluiu o processo do aprendizado a música original de Weill ao excluir as partituras (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014 p. 53), houve um processo de *desmusicalização* segundo Joy Calico (2008 p.18). Não se aprofundará essa questão nesta tese, mas, talvez houvesse a intenção de Brecht em justamente possibilitar outras “novas” músicas em encenações vindouras. Tirando a moldura formalizada da música original ampliaria sua possibilidade como experiência cênica, ou de discussão da dramaturgia; ou ainda, enfatizar a independência entre as artes em uma produção como esta. O que ficou para ser discutido para a *Experiência* é a última versão de *Der Jasager*.

De qualquer forma, é importante ressaltar esse aspecto de que a música original ter sido suprimida nas publicações para as *Peças didáticas* abre espaço para outras interpretações do texto, amplia possibilidades de outras experiências dialéticas na encenação do texto e mesmo de aprendizagem em outras circunstâncias de produção. A *Peça didática* pode ser realizada sem a restrição de uma *moldura* musical já formalizada por uma gravação ou partitura que servissem de modelo *stricto sensu*. Ou seja, a música previamente proposta induziria uma forma que limitaria a experiência. Brecht por sua vez concebe uma espécie de aprofundamento a partir do procedimento da cópia de modelos, mas isso se deve mais aos Cadernos de encenação (*Modellbücher*) (TEIXEIRA NOGUEIRA, 2014 p.64).

Somente na prática compreendeu-se que não havia abordagens específicas para o processo de inserção de sua música como um processo formativo em cena, havia teorias e teorizações a partir de experimentos realizados por Brecht e pelos compositores especialmente Kurt Weill, Hans Eisler e Paul Hindemith. As músicas, aparentemente, nas experiências originais já estavam elaboradas previamente, não seriam fruto de um *experimento* de aprendizagem. Por sua vez, foram realizadas por grupos que tinham um certo domínio técnico sobre a linguagem musical: coros de operários, estudantes e jovens, porém, as partes mais complexas eram interpretadas por cantores profissionais, já formados para isso, por exemplo: “A música de Eisler, que requeria um grande coral e pelo menos um tenor capacitado para cada um dos números solo” (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014 p.53).

É importante considerar que havia uma consonância entre o que Brecht queria dizer com a sua encenação original e o discurso musical elaborados por Kurt Weill, Paul Hindemith e Hans Eisler. Originalmente, seu formato enquanto musicais resultou de processos em que a música foi fator essencial e que envolvia um público de “atuadores” já “formado” para a música. Tratavam-se dos participantes de coros, e que dirigidos eram capazes de interpretar a música composta e que no processo de encenação, provavelmente já tinham considerado uma formação musical anterior que permitia, por exemplo, ler partituras. Por outro lado, o aspecto de aprendizado estava lá, na possibilidade de participação como *ator/atuante/participante* na interpretação e realização das obras. Considerava-se então a aprendizagem de entrar no *acordo* pela compreensão prática daquilo que estava querendo ser dito pelas experiências criadas nos contextos dos festivais de Baden Baden e Berlin. Por

outro lado, a música proposta já era plena de resultados complexos e que muitas vezes determinavam um modo “não flexível” para o aprendizado de outros aspectos da linguagem musical. A música já estava pronta e só seria executada pelos participantes em curto espaço de tempo e de elaboração durante o festival. Ela não estaria aberta a recriações, talvez nem mesmo a encenação, mas a *presença* do participante conseguiria interferir mais aí.

Ou seja, o processo dialético que envolveria os participantes estavam submetidos aos limites que a música determinava como moldura em relação a proposta estética formativa de Brechtiana, ou seja o discurso musical, de sua criação não pertencia mais aos participantes mas aos especialistas que as compunham, o que diferencia muito da proposta (auto)formativa para a música em cena do espetáculo *Diz que sim*, mas não tanto do que foi proposto para a experiência do no Musical de (auto)formação: *O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*¹⁴⁰ em relação a esse conjunto de sua obra.

*Como se daria, então, o preenchimento desta lacuna em relação a musicalidade presente no texto já que este era originalmente libreto*¹⁴¹? Essa foi uma das primeiras questões para a *remusicalização* procedida no processo de *Experiência de (auto)formação para a música em cena do espetáculo Diz que Sim*. *Não seria uma opção que se compusesse uma experiência de criação de musical para responder à obra que possuía já estruturas de versos, reconhecendo a sonoridade das palavras?* Em nosso caso, elas estariam traduzidas para o português o que obviamente interferiria nos ajustes dos versos a música original de Weill.

Em nosso caso, como grupo de trabalho sobre a peça *Diz que sim* sabia-se que seus versos faziam parte de outra estrutura musical pensada para ser encenada, e que esta incluía a fala em coros e versos metrificados para o quê a prática se desenvolveria para formalizar uma nova música e uma nova interpretação de acordo com os novos participantes e seu novo contexto. Essa perspectiva de remusicalizar a obra, considerando o *Gestus* para produzir o *estranhamento* a ser criados para estes novos versos, se abria como possibilidades estéticas para os participantes da *Experiência*. O próprio texto brechtiano era aberto a modificações.

¹⁴⁰ Até então o trabalho incluía o nome de Hamelin, após a experiência se tornou apenas *O Descon(s/c)ertante Flautista*.

¹⁴¹ Pequeno livro que indica o texto cantado em uma ópera, para que os espectadores possam acompanhar.

O dimensionamento desta distância entre a teoria e a prática das Peças didáticas, entre seu caráter pedagógico e de espetáculo, só pode ser mesmo compreendida em sua prática. A título de exemplo do que significa esta restrição em relação à execução da música original, vejamos o que Lehmann, nos diz se referindo a uma dessas peças: *A decisão (Die Massnahme)* que tinha música de Hans Eisler:

A elevada forma musical e a severa organização do material, quase não deixam lugar para a realização da ideia de peça didática. Leigos não conseguem assumir as difíceis partes de canto, a “força cênica de imagens” do coro de trezentos participantes, com a sua força auditiva e visual, fazem com que *A Decisão*, obrigatoriamente, tenha de ser considerada um oratório, com todas as tradicionais formalidades. Na estreia de 1930 para a parte cantada do 1.º agitador, estranhamente não foi escolhido o tenor Ernst Busch, mas um cantor estreante chamado Erik Wirl. Parece realmente que ‘Brecht e Eisler queriam ligar a peça a um nível de estilo e de interpretação diferente’ [citação de Lucchesi em I Gellert; G. Koch; Vassen(orgs)]

Agora este outro nível é estruturado de tal forma, que para muitos ouvintes *A Decisão* tornou-se um hino quase ritual sobre obediência e disciplina do coletivo comunista, uma festa parareligiosa do sacrifício pela causa, um forte cântico de louvor a futilidade do pensamento individual, considerando a elevada sabedoria do coletivo do partido etc. E intérpretes (até Manfred Frank) acentuaram a sua proximidade com jogos folclóricos e jogos de consagração do trabalho, nos quais devem continuar a prosperar as experiências das comunidades ou as tradições de jogos festivos com mudança para a social democracia. Mas tudo isto é basicamente errado, pois Brecht nunca pensou em forma de uniformização, de fusão, de comunidade, de sentimento coletivo, mas sempre em divisão do público, desmontagem de certezas (até da própria) em individualização e em crítica e alteração refletida da forma de sentir através da arte (...)(LEHMANN, 2009, pp. 394-395)

Desta forma para a produção de dados pesquisa se teve a oportunidade de enfrentar o desafio de desenvolver um processo de *(Auto)formação para a música em cena do espetáculo Diz que Sim (Der Jasager)* que comporia uma música original sem fazer referências a composição da *ópera escolar* de Kurt Weill, que para ser realizada, ainda que de maneira simples previa um coro e, no mínimo, uma orquestra de câmara.

5.1.2.3 As Peças de aprendizagem e sua prática como musical

A *música em cena* é tratada por Brecht em diferente textos, mas especificamente nos textos sobre suas óperas: *Notas sobre Mahagonny (1930)* e *Notas sobre a Ópera dos Três vinténs (1931)* e em outros: *A Música-Gestus (1932)* e *O Uso da Música no Teatro Épico (1935)*, neste último ele relaciona as experiências

do *Teatro Épico e das Cantatas didáticas*. A partir da edição de *O teatro dialético* (1967) em que aparece a tradução de *Das Lehstücke* como *Cantatas didáticas*, se atentou para o fato de este conjunto das obras de Bertolt Brecht ser musical:

Ouvi algumas composições interessantes de Hindemith, e sobretudo de Eisler. Este escreveu música para filmes convencionais, e música extremamente séria.

Mas os filmes sonoros, um dos ramos mais prósperos do comércio internacional de entorpecentes, dificilmente desenvolverão por muito tempo essas experiências. Outra perspectiva aberta à música, além do teatro épico, no meu ponto de vista, é a ***Lehstück, a cantata didática***. Um ou dois exemplos excepcionalmente interessantes dessa espécie de música foram escritos por Weill, Hindemith e Eisler. (Weill e Hindemith juntos para uma cantata radiofônica para crianças *Der Lindberghflug*; Weill para a ópera escolar *Der Jasager*; Hindemith para a *Badener Lehrstück von Einverständnis*; Eisler pra *Die Massnahme*

(BRECHT, 1967 pp.88-89 in *O uso da Música no Teatro Épico – Über die Verwendung¹⁴² von musik für ein episches theater*,1935)

Para introduzir, no caso da música, Brecht fez a seguinte distinção:

Ópera dramática	Ópera épica
A música está a serviço, intensifica o texto, impõe o texto, ilustra, pinta a situação psicológica	A música comunica Comenta o texto, Pressupõe o texto, Assume uma posição E revela um comportamento

Figura 15. Quadro publicado em *Notas sobre Mahagonny* (BRECHT 1967 p. 60).

Para Benjamin a *Peça de aprendizagem* se destaca do Teatro Épico (1987, p.85):

(...) Podemos ver assim como é fecunda a dicotomia entre Brecht e a chamada “dramaturgia contemporânea”, a contradição que ele tenta superar em seus[sic] *Lerstücke* (Peças didáticas). Elas são um desvio necessário através do teatro épico, desvio que o teatro de tese é forçado a percorrer.

A tese defendida na Universidade de Brasília em 2014 por Geraldo Martins Teixeira Júnior, *Dramaturgia, gestus e música – estudos sobre a colaboração de Bertolt Brecht, Kurt Weill e Hanns Eisler, entre 1927 e 1932* trouxe uma renovadora e consistente contribuição sobre o aspecto musical na obra de Bertolt Brecht,

¹⁴² A palavra *Verwendung* – diz respeito a distanciamento/estranhamento mas por algum motivo a tradução não a considerou. Segundo Brecht (BRECHT, 1967 p.163): *Três recursos podem servir pra um distanciamento das falas e das ações de um personagem a ser representado com uma maneira de interpretar sem transformação completa: 1 – A transposição para a terceira pessoa do singular; 2. A transposição para o passado; 3. Dizer o texto acompanhado pelas instruções e comentários do autor.*

reconhecendo que este aspecto fundamental chegava mesmo a ser relevado pelas publicações sobre o tema, na página 36:

(...) Embora os textos conhecidos no Brasil e traduzidos da versão da editora Suhrkamp não façam quase nenhuma referência à presença da música nestas peças, eles aparecem, em sua versão original, como libretos de cantatas didáticas, falando-se aqui das quatro primeiras: O voo de Lindbergh, composta com Kurt Weill e participações de Paul Hindemith; a intitulada *Lehrstück*, composta com Paul Hindemith, ambas de 1929; Aquele que diz sim, também com Kurt Weill e A decisão composta com Hanns Eisler, ambas de 1930. As duas primeiras foram apresentadas no Festival de Música de Câmara de Baden-Baden e no Festival da Nova Música de Berlim, ao passo que Aquele que diz sim estreou no *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* também em Berlim. A decisão, de 1930, de “forte sabor político”, com canções de Eisler “revolucionárias em seu impacto”, por sua vez, teve sua participação questionada por Hindemith e os outros diretores do Festival (Willet, 1967,p.175) e estreou no Berliner Philharmonie.

Houve um conjunto de trabalhos experimentais e simultâneos entre 1927 e 1932, pois Brecht e parceiros músicos tanto montavam espetáculos operísticos como também participavam dos festivais de música de Baden-Baden com obras dramático-musicais. Embora possamos classificar estas peças selecionadas como pertencentes a um campo ou a outro (óperas ou peças didáticas) havia um entrelaçamento entre os dois tipos de trabalhos em suas estruturas composicionais e de montagem. As peças didáticas, ao contrário do que vemos normalmente divulgado, foram espetáculos com uma presença preponderante da música. O trânsito pela ópera era feito de forma crítica e não subserviente ao cânone, ao mesmo tempo em que, nos festivais de música, as experiências promoviam a interdisciplinaridade.

Ao proporcionar as experiências das *Peças de aprendizagem* para grupos não profissionais, Bertolt Brecht permite uma experiência pedagógica do *Gestus*, que só faz “sentido” para quem o *presentifica* e para quem o *presencia*. De fato, o *sentido*, que não é necessariamente consequência de uma interpretação mas de uma compreensão do que foi produzido na experiência. Citando as obras da autora Joy Calico¹⁴³, especialmente fazendo referência a publicação de 2008, Teixeira Júnior nos apresenta a reflexão crítica a leitura de Reiner Steinweg que é fundamento na concepção têm das *Peças de aprendizagem* no Brasil, ao que em dois trechos apresenta aspectos contundentes sobre a forma de apresentação destas peças. Vejamos a primeira:

Como observou Calico (2008):[...] o trabalho simultâneo de Brecht tanto nas peças didáticas quanto na ópera gerou a estrutura, a prática da performance e a experiência do público do teatro épico para um

¹⁴³ *Brecht and his composer – Eisler and his librettist – em Comunicações para Brecht Society v.34, p. 67-72; e Brecht at the opera. Londres: University of California Press,2008, são obras da autora utilizadas na pesquisa.*

propósito fundamental de um novo contrato com o público, e a música era essencial a este projeto (CALICO, p.40, tradução nossa)
 Calico sugere uma gradação entre as óperas e as peças didáticas de Brecht. As duas ocupavam os dois extremos de gênero no teatro musical. As peças de aprendizagem situavam-se do lado de fora do sistema operístico, como anti-óperas, enquanto as óperas propriamente ditas (a Ópera dos três vinténs e Mahagonny Aufstieg) trabalhavam do lado de dentro do sistema (Ibidem, p.16). Dois aspectos que a autora aponta para definir anti ópera são: Uma nova relação com a plateia (ibidem, p.17) e a presença maior do coro. Cantar em coro era uma forma de se tornar coletivo, de se opor a anestesia social da ópera, de enfraquecer o mecanismo de diva e sua ênfase no cantor individual (Ibidem, p.27) (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014 pp. 37-38 e p.53)

5.1.2.4 *Der Jasager e Der Neinsager: casos pedagógicos destas peças, com suas versões e apresentações.*

Teixeira Júnior (2014) especialmente citando a obra “*Hanns Eisler: a miscellany*”, de John Willet (1995) nos fornece como referência uma interessante contextualização histórica. Na sequência desenvolve a análise de como haviam sido os resultados dos experimentos com Aquele que diz sim (*Der Jasager*) e Aquele que diz não (*Der Neinsager*) partindo de seus contextos originais pensados inclusive de forma pedagógica principalmente por Weill que as concebia como *Óperas escolares* que serviriam de treino para crianças e adolescentes. Se aliava aos ideais de “*arte utilitária*” (*Gebrauchskunst*) e “*arte comunitária*” (*Gemeinschaftskunst*) “*partilhados pelos festivais de música, era que esta ópera pudesse ser praticada com facilidade e levada para escolas e instituições*” (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014 pp.160-161).

O texto original possibilitava a simplificação. A estrutura quase sem cenário e sintética sugerida pelo original *Nô*, da peça de Zenchiku (1405-1468), traduzida da versão inglesa de Arthur Waley, em 1921 por Elisabeth Hauptmann possivelmente influenciara Brecht em muitas de suas questões a respeito do estranhamento. Segundo Teixeira Júnior:

A encenação *Nô*, que muito influenciou Brecht na sua busca por um teatro distanciado da identificação, ofereceu traços anti-miméticos à montagem e fez com que a ópera escolar de Weill se tornasse mais estilizada, com uma gestualidade mais sintética e esquemática. Trouxe o coro falando diretamente á platéia e a apresentação do professor, no início, também como um dispositivo de quebra da moldura naturalista – dispositivo que Brecht utilizou também em *A mãe*, na Ópera dos três vinténs, entre outros espetáculos. (Idem. p.172)

A ópera escolar *Der Jasager*¹⁴⁴ estreou “dia 23 de junho de 1930 por alunos da *Akademie für Kirchen und Schulmusik* (Academia para Igrejas e Escola de Música) sob a assistência do *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* (Instituto Central de Educação e Ensino), em Berlim (Idem. p.159). Os aspectos religiosos foram minimizados, mas ainda foram provocados, encontrados e comparados por críticos¹⁴⁵ às formas das *Lerhstücke Katechismus*, peças religiosas com sentido doutrinário, praticadas tanto por luteranos quanto pelos jesuítas católicos, que de fato servia de referência para o tipo de experimento que estava na época sendo desenvolvida por Brecht, Weill e Eisler, como uma catequese secular e política, e ao que parece não tanto por Hindemith.

A contrapeça para *Der Jasager* não seria *Der Neinsager*, mas sim *Die Maßnahme* (A decisão) com música de Hanns Eisler, entretanto o Festival de Baden-Baden recusou a peça. “*Por solidariedade a Brecht*” e a Eisler a peça é retirada do festival (Idem). O grupo que avaliara e recusara continha a presença de Paul Hindemith que já havia produzido e participado das primeiras duas *Lehrstücke* com Brecht. Alegaram questões de baixa qualidade do texto, mas provavelmente a causa eram motivos políticos, a peça trazia um grande teor partidário de discussão ideológica e de engajamento no *Partido Comunista*.

Após a recusa do texto *Die Maßnahme* pelo festival de Baden Baden a primeira versão da peça foi retirada do Festival apresentada na *Escola Karl Marx* do distrito de Neukölln em Berlin. A partir das críticas surgidas pelas crianças da escola marxista surge a versão *Der Neinsager* a qual Weill se recusa a musicar.

Teixeira Júnior mostra na análise musical e dos gestus como estes se configuram na encenação. Aponta as dinâmicas musicais e da encenação através de partituras e gráficos e apresenta momentos em que a partir de Weill observa os

¹⁴⁴ Mantém-se aqui os nomes das versões em alemão pois nos referimos aquelas que possuíam a música própria. Quando estivermos nos referindo as traduções para o português de maneira geral será citado: Aquele que diz sim e Aquele que diz não. Quando nos referirmos a versão do projeto: Diz que sim. Aparecerá citações de Ingrid Koudela que Diz-que-sim/Diz-que-não, grafadas com hífen.

¹⁴⁵ “Alguns cumprimentaram favoravelmente o que eles viam como confirmação de seus princípios cristãos conservadores, enquanto outros interpretavam a peça como emprestando suporte ao autoritarismo e às tendências reacionárias. Isto também provocou discussões entre os performers. Como resultado, Brecht fez duas revisões em separado. Na primeira, as mudanças serviram de forma central para sublinhar a autonomia da decisão do garoto. Na segunda revisão *Der Jasager* (o que diz sim)) se tornou (*Der Neinsager* (o que diz não)) Nesta versão alternativa, o garoto viola a tradição ao se recusar cometer suicídio. A música adicional fornecida por Weill para a primeira revisão nunca foi publicada, sem dúvida porque ela rompia com seu projeto inicial. Weill se recusou a arranjar *Der Neinsager*. (HINTON, 2012 p.190 apud e tradução TEIXEIRA JÚNIOR, 2014 p.165)

gestus musicais mais fechados: *Formas musicais fechadas (Closed musical forms)* definidos pela melodia e dinâmica da música:

A música em *Der Jasager* parece não só seguir o que diz o texto em grande parte da apresentação, como também parece acrescentar elementos de aclimação e contextualização que ampliam o texto. Porém, sem contradizê-lo. A relação música e texto constroem juntos o paradoxo, mas de maneiras diferentes. São em geral 'coerentes' e por vezes 'consistentes', utilizando o modelo de Cook¹⁴⁶. Mas quando são coerentes, não exploram diferenças todo o tempo, mas naqueles momentos onde a música apresenta cores delimitando a moldura ou intervindo na cena, cânones entre os personagens, efeitos dissonantes, entre outros momentos. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014, p.171)

5.2 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO PROCESSO PARA SUA REFLEXÃO

Restou-nos então o *libreto* traduzido para o português e o processo de experimentação que produziria a *Experiência (auto)formativa*. Nossas condições de produção da pesquisa e de espetáculo contavam com atrizes experimentadas na prática com Brecht, mas que ainda não tinham tido comigo uma formação específica para *a música em cena*. Eu atuaria como proponente da formação e da concepção musical, tocaria acordeom e violão em cena, e, organizaria propostas para o arranjo e composição. Após o primeiro período se constatou a importância de ter a colaboração de outros músicos e convidou-se Fernando Bresolin que além de violinista também tocava piano. Sua presença muito acrescentou e que ajudou nas propostas de harmonias para composição, no treinamento e nos arranjos vocais. Dessa maneira havia se estabelecido um processo colaborativo entre os participantes, com mediadores entre o conhecimento e o aprendizado musical para a cena que consideravam suas *experiências* e *vivências*.

De acordo com as necessidades do processo o *Modelo da Peça didática* foi sendo apropriado e adaptado às necessidades da pesquisa. O foco central era o processo de aprendizado da questão musical em que seria estimulada a *presença*, ou seja, formas de propor que as participantes se colocassem em experimentação de seus próprios recursos. Primeiramente precisaria estabelecer uma música e que ela fosse coerente com o discurso cênico, que posteriormente seria interpretado com a clareza necessária sobre a possibilidade de estabelecer seus *Gestus* e *estranhamentos*.

¹⁴⁶ Nicholas Cook.

Do ponto de vista do formador, inicialmente foram observadas as questões relativas à disponibilidade ou limitação técnica, características de cada voz e as adaptações necessárias para estabelecer experimentos que constituíssem *Experiências* na sua proposição formativa e que atendessem as demandas criativas do espetáculo. A *Experiência* e a consciência dos aspectos de aprendizagem com o dispositivo escolhidos foram se desenvolvendo na medida em que este permitia a *presença* dos participantes que interferiam direto na criação de uma obra, colaborativamente.

O domínio dos recursos impelia os novos passos para avançar na complexidade e riqueza da forma final. A experiência concordava com aquilo que foi dito na citação inicial do capítulo por Lehmann: que a experiência da *Peça didática* contém em si *um imanentismo*. Ou seja, algo que estava *presente* na própria obra e esta acaba por se estabelecer, no próprio participante, como forma e discurso elaborados a partir das suas perspectivas sobre o tema, que emergia nas criações musicais do processo. Portanto, para a fixação da *Experiência* com as *Peças didáticas* a obra musical original não foi nem um pouco necessária, pois o texto em si abria mão dessa estruturação.

Ficou cada vez mais evidenciado que o aprendizado era conquistado pela *presença* de cada participante - cada uma por si, na medida em que dominava os aspectos musicais trazia para a interpretação nuances e gestos que rompiam com um código uniformizador da música mesmo em relação ao canto em coro. Por exemplo, o coro não dizia mais algo doutrinário, mas percebia-se a contradição entre as atrizes, poucas, que não se diluíam na massa, mas que individualmente estavam visivelmente fazendo suas críticas cenicamente, na medida em que se apropriavam dos sentidos que podiam construir pela interpretação com a construção das próprias músicas da cena.

Justamente em relação ao trabalho coral, em que geralmente se preza e pressupõem a uniformidade, foi permitido algumas vezes às atrizes assumir a multiplicidade de timbres e as dissonâncias, o que provocava em sua *presença* um outro aspecto de interesse para a teoria brechtiana: o *estranhamento* – e assim, justificava-se até mesmo que as vozes não timbrassem. Nestes casos, por exemplo, o espectador ou o participante presente não vê o *gesto* correspondendo exatamente a *palavra*, mas anunciando uma outra coisa, uma nova citação desenvolvida de forma única por cada uma das atrizes.

A própria palavra do texto brechtiano, já mediada por uma tradução foi recriada por uma tradução livre que correspondessem mais ao sentido desejado pela representação musical, ou as métricas que algum ritmo proposto induzia. E na sua apropriação pelas intérpretes ganhava novos sentidos dentro do processo. Assim as atitudes, os gestos e as palavras eram enriquecidas em relação a música que foi composta para a experiência. Como observara Benjamin em relação aos processos de aprendizagem dialético desenvolvidos na leitura dos personagens de Bertolt Brecht: *Senhor Keuner*, dos discípulos no *Vôo sobre o oceano*, ou em *Fatzer, o egoísta*:

(...) Pero no sólo puede citarse la actitude del señor Keuner, sino igualmente, con aprendizaje, la de los discípulos en *El vuelo de los Lindbergh* y la de Fatzer, el egoísta; y además, lo que es en ellas citable no es únicamente la actitude, sino que también son citables las palabras que la acompañan. Estas palabras deben ser practicadas, es decir, advertidas primero, comprendidas después. Tienen primero su eficacia pedagógica, em seguida la política, la poética muy en último término. La finalidad del comentario de que damos la siguiente prueba, consiste en favorecer en lo posible la pedagógica y posponer la poética (BENJAMIN, 1987, p.50)¹⁴⁷

Quanto à justificativa de as *Peças didáticas* serem utilizadas com seu Modelo de ação (*Handlungsmuster*) como referência e dispositivo para a Experiência da *produção de presença* envolveu um aprendizado com o próprio dispositivo. Primeiramente, considerou-se o aspecto musical da obra, e o fato de ser uma experiência de formação; por segundo, foi estabelecido uma relação direta entre aquilo que a sua teoria pressupunha e o que é estabelecido com a *presença* na própria experiência. Acreditou-se que, de qualquer forma, a capacidade dos participantes de desenvolverem em si uma Experiência que incluísse uma experiência do tipo vivência (Erlebnis) seria incorporada em seu processo. De fato, observou-se que a *produção da presença* foi estabelecida nas práticas da (Auto)formação para a música em cena para o espetáculo *Diz que sim*, tanto quanto para a realização do Musical de (Auto)formação: *O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*.

¹⁴⁷ Tradução própria: “Mas não só pode citar-se a atitude do senhor Keuner, senão igualmente, com aprendizagem a dos discípulos em *O vôo sobre o oceano* e a do *Fatzer, o egoísta*; além de quê, o que nestas obras é citável não é só a atitude, mas também as palavras que as acompanham. Essas palavras devem ser praticadas, é dizer: advertidas primeiro, compreendidas depois. Têm primeiro sua eficácia pedagógica, em seguida a política e a poética muito por último. A finalidade do comentário que damos consiste em favorecer no possível a pedagógica e posteriormente a poética.”

Este capítulo apresentou o contexto das *Peças didáticas* como um potente *dispositivo* para *Experiência de formação estética*, e aqui utilizadas para um processo de formação para a música em cena, considerando que a música original fora para seu autor um elemento móvel, e que se abria assim a possibilidade de elaborar a sua experiência e até mesmo a sua recriação. A título de exemplo desta potencialidade vemos o que Lehmann observa do processo com o texto *A Decisão* de Bertolt Brecht sem a música de Hans Eisler como um *dispositivo*:

A minha discussão a respeito de *Die Massnahme* (A Decisão) situa-se no horizonte de um longo debate, documentado na jornada “Tomar decisões”. Foi justamente essa jornada que demonstrou o quanto as discussões a respeito de Brecht ficaram presas em esquemas que, através de consideração séria do modelo da peça didática, podem e precisam ser quebrados. A Decisão é um texto e um projeto de teatro herdados da fase mais produtiva de Brecht, por volta de 1930, após o grande sucesso mundial de teatro musicado da Ópera dos três Vinténs, a primeira ópera surrealista (segundo Adorno), quando elaborou a sua peça talvez mais discutida: *A Decisão* junto com o grande projeto *Fatzer*. O interesse por essa fase de Brecht, ao lado da sua explosividade política é alimentado porque nesses textos aparece a pergunta radical sobre o que poderia ser o teatro. Começamos com a existência dupla singular (ou talvez existência múltipla daquilo que conhecemos sob o título A Decisão: um texto no livro que, no contexto da teoria das peças didáticas deve ser concebido como um dispositivo, no qual os leitores podem e devem inserir os seus interesses como *user*; e a obra total com música de Eisler, levada à cena pela primeira vez em 1930, é ligada a um ritmo dos mais severos, do tipo de oratório com fortes cânticos de coro e vozes solitárias, música que ainda hoje é considerada militante, dinâmica. Após poucas apresentações nos tempos da República de Weimar (em Berlim, Düsseldorf, Erfurt...), A Decisão foi apresentada como texto e não como obra musical e com razão foi constatado, “que a limitação ao texto a aproximava mais a uma peça didática, que, nesse sentido, a deixava praticável, sendo que, com a obra completa e com a composição de Eisler, eram desenvolvidas contradições imprevistas contra a ideia de peças didáticas. (LEHMANN, 2009, pp.393-394)

A pesquisa se interessou em direcionar o foco desse dispositivo para a criação e entendimento da música em seu processo de (auto)formação que, ao final, resultou no musical e na realização da música em cena. Isso permitiu entender que não apenas aspectos conceituais, mas compreensões vivenciais eram possibilitadas pela própria presença através do *Modelo de ação (Handlungsmuster)* da Peça didática brechtiana.

Na perspectiva de desenvolver o experimento brechtiano unicamente por seu aspecto musical deparou-se com a complexidade dialética de seu processo e de seus procedimentos. Compreendeu-se ainda mais que a proposta estética brechtiana depende da *presença* direta aos participantes na *vivência (Erlebnis)* da obra, seja ela concebida como musical ou não, mas que como obra também

possibilita a ação reflexiva sobre a *experiência (Erfahrung)* em sua complexidade simbólica, mas que não se estagnou numa perspectiva doutrinária, ou como bem escreveu, Lehmann:

Entretanto, estes modos de leitura devem ser levados a sério, porque percebem a real existência d'A Decisão que, como oratório, como encenação, não deve ser abstraída, na qual pode ser mostrado num exemplo de *Aquele Que Diz Sim* (também mencionado por Andrzej Wirth) quando diz sim, que se trata de uma voz infantil de contralto chamando para dentro de um imenso espaço e que está entregue a uma força de chantagem intimidante dos baixos do coro. Este nível, com todas as diferenciações da encenação agitada e autoritária de teatro musical, situa-se bem longe daquilo que as teses de Brecht manifestam sobre a peça didática, de tal modo que no caso não se trata da complexidade (outro nível de estilo e de interpretação, porém duas 'obras' separadas, quase incompatíveis, às quais não corresponde apenas uma divergência do acesso de encenação, mas uma oposição das concepções de encenação. Uma das encenações, em princípio, forma uma ordenação visual e auditiva para um público que recebe uma realidade quase fictícia preparada para encenação. Aqui a abertura de um espaço de possibilidades em que o dispositivo do texto fica livre para diferentes conversões é bastante reduzido. Entretanto, uma concepção de encenação orientada pelo modelo da peça didática entenderia o texto como uma "rede de graduação" (Walter Benjamin) na qual devem ser anotadas em primeiro lugar as interpretações gestuais virtuais – e isto não apenas por um único encenador!-, assim, contendo maneiras de uso imprevistos para os futuros usuários no modo das possibilidades (...) (Idem, 395)

O que veremos no capítulo seguinte é a apresentação das práticas com os musicais em que os personagens do Flautista e do Renato analisam a prática desenvolvida como co-participantes no espetáculo *Diz que sim*. A proposta é revisitar as marcas produzidas pela *presença*, e que surgiram de forma "espontânea" mas que permitiram as atrizes, no experimentar e aprender a música, constituir a Experiência que as permitiu fluir na prática de *O Descon(s/c)ertante Flautista*, no imediato de sua experimentação. Ou seja, elas estavam *presentes* e o processo anterior constituía sua *Experiência* que registrava uma nova forma de entrar na prática de constituição de uma segunda *Experiência* pois já estavam familiarizadas com esse tipo de experimento.

6 A EXPERIÊNCIA ADQUIRIDA NA PRESENÇA COM DIZ QUE SIM E QUE SE IMPREGNOU NA CRIAÇÃO DE O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA

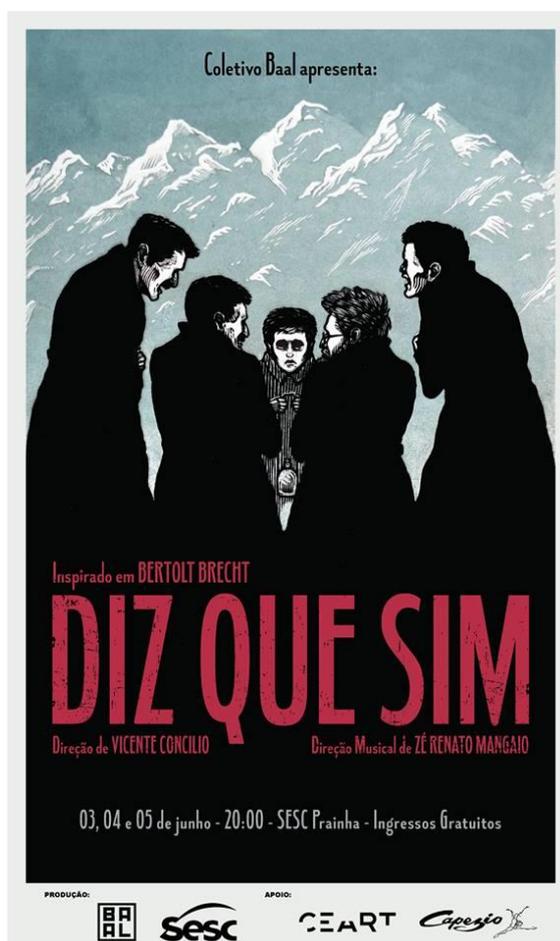


Figura 16. Cartaz da apresentação de estréia de Diz que Sim¹⁴⁸

Os instrumentos didáticos propostos por Brecht – *modelo de ação e estranhamento* – têm por objetivo a educação-estético política. A peça didática não é uma cópia da realidade, mas sim um quadro (recorte), no sentido de representar uma metáfora da realidade social (em oposição ao drama histórico...). O caráter estético do procedimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos da aprendizagem. Resultam daí as consequências para a forma de atuação. Em oposição a um processo de identificação e/ou redução do texto da peça didática ao plano da “experiência” (o que poderia ser provocado por um processo simples *role-playing*), o objetivo da aprendizagem é unir a descrição da vida cotidiana à evocação da história, sem reduzir uma à outra, mas sim com vistas ao reconhecimento de características que são típicas e que podem ser identificadas em determinada situação social. O estranhamento, entendido como procedimento didático-pedagógico, visa exatamente possibilitar pelos meios do jogo teatral, o conhecimento veiculado pela forma estética que está prefigurada no ‘modelo de ação’ (KOUDELA, 1991, pp.110-111)

A concepção de um processo original a partir das diretrizes da proposta de formação estética e dialética que Bertolt Brecht teorizara, foram se reelaborando a

¹⁴⁸ Gravura criada especialmente para o espetáculo pelo artista Ramon Rodrigues.

partir de sua prática inicial até a última forma resultante no capítulo *Materialidades da Pesquisa: O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin e suas melodias*. A criação de uma nova dramaturgia foi consequência da (auto)formação constituída pelas Experiências, sem ignorar seu contexto, as relações e referências com outros trabalhos já produzidos e que se somavam ou como *experiência* ou como *vivência*.

Nesse processo a *Experiência* se estabeleceu como consequência do processo (auto)formativo de *Diz que sim*, e que passar pelo processo de teorização encontrava a necessidade de que uma obra tornasse a *apresentação* da *presença* que estava incorporada em si, e que constitui o tema central da tese. A (auto)formação que se *presenciou* interferiu na obra que se decidiu realizar e, por ser *consciente*, não ignorou a afetação à que foi submetida e que produziu a incorporação de elementos da *presença* como subsídios para outra *Experiência*. *Como poderia ser diferente?* Por isso com a *Experiência* constituída pela própria *presença* em relação ao espetáculo *Diz que sim*, foi coerente que o resultado surgisse na forma escrita de: *O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*. Isto possibilitou o desenvolvimento de sua própria prática quer como espetáculo ou como peça didática.

Não se reduziu a possibilidade a uma forma esquemática das *Peças didáticas* brechtianas estritamente aplicadas conforme seu *Modelo de ação*, porém, a idéia não era seguir uma fórmula, mas estar permeável ao desenvolvimento da *Experiência* na prática com os conceitos brechtianos. A partir daí, provocar um processo autoral autêntico que apresentasse as *marcas* da presença na Experiência adquirida. Os resultados das práticas e das teorizações sobre essa *Experiência* é que o subsidiaram a materialidade apresentada pela tese e a própria tese, como materialidade e substância do que se vivenciou.

Essa atitude consciente e intencional se tornou uma *práxis*, resultado de um processo dialético e dialógico com a interlocução com outros participantes/colaboradores dos dois processos experimentais que como um todo formam um único e amplo *processo*: na elaboração dos trabalhos artísticos e na elaboração do texto da tese. Esse mesmo procedimento de teorizar sobre sua prática foi também realizado por Brecht, que estruturou sua própria *Experiência* através dos *cadernos: Versuche (Tentativas)*, permitindo que essas fossem revisitadas em novos experimentos sequenciados e posteriormente publicados. Que, mesmo assim, apesar de suas elaborações dialéticas e procedimentos que incluíam

debates, uso de questionários após apresentações e apresentações de *contrapeças* (*Gegënstücke*) os críticos do Partido Comunista apontavam insuficiência em sua *práxis* marxista, ao que Brecht procurou atender/responder. Ingrid Koudela cita dois exemplos de crítica à *A decisão* e que foram publicados após sua estréia:

Os dois principais órgãos do Partido Comunista se manifestaram após a estréia na Filarmônica. No artigo (anônimo) estampado em *Die Rote Fahne* (Bandeira Vermelha), aparece um relato sobre as contribuições dos autores durante o debate travado a respeito de *A Decisão*, no dia 20 de dezembro de 1930.

'O debate e as respostas ao questionário levaram os autores a efetuar 'modificações políticas' (grifo no original) no texto A Decisão (...) A Decisão é, na Alemanha, a primeira peça apresentada por corais de trabalhadores com uma tendência: ensinar no sentido marxista-leninista. Isso é alcançado onde a experiência da teoria revolucionária é transmitida (...) mas é insatisfatório onde deve ser introduzida a experiência da prática revolucionária.'

Die Linkskurve (Curva da Esquerda) afirma que 'Brecht não tira seus conhecimentos da prática, mas da teoria abstrata(...) sua análise irreal das premissas o conduziu a uma falsa síntese das consequências políticas e artísticas.

Uma das consequências concretas da recepção crítica é a inclusão, na terceira versão do texto, da formulação de Otto Biha escrita para a revista Linkskurve. (KOUDELA, 1991 p.63)

Como autor, Brecht se dispôs a experimentar esse *processo* diferenciado para a produção destas obras, também em relação à sua função. Não eram produções comerciais de obras teatrais, mas assumiam o caráter de obra de *Arte utilitária (Gebrauchskunst)* e *Arte comunitária (Gemeinschaftskunst)*. Através das *Peças didáticas*, procurou fortalecer as possibilidades formativas e dialógicas na relação com o expectador têm papel ativo na participação do jogo e da criação dessas obras. O processo com uma obra levava Brecht a outra *contrapeça*, que respondia questões do processo como um todo.

Em nossa prática estávamos considerando a função do artista em relação a um processo de formação. Essas funções do artista: como artista, como formador e como pesquisador foram perspectivas que constituíram a temática da tese, direcionada ao objeto da formação pelo musical, e que apresentaram o resultado da *presença* como um fator importante para a *Experiência* constituída nos experimentos. Desta forma, a *presença* produzida pelas obras que foram praticadas construíram esta tese, resultantes de uma atividade experimental e experiencial dos participantes e colaboradores que produziram a sua presença nas obras e com as presenças a obra, esse processo passou a ser compreendido especialmente por sua função (auto)formativa.

A presença se tornou o foco do processo em que a implicação do participante estabelece uma relação inevitavelmente (auto)formativa diante desse tipo de dispositivo. Nessa experimentação, a que os colaboradores/participante foram expostos, esperou-se em alguma medida a *implicação* no “ato artístico”¹⁴⁹ também para *O Descons/certante Flautista de Hamelin*. Este processo solicitava estar *presente* na construção da cena de maneira a mobilizar o aprendizado já adquirido e de se *colocar* na prática da música em cena com a atitude de presentes. Considerou-se também o conhecimento das atrizes relativo à estética brechtiana como possibilidade de produzir *Gestus* e *estranhamentos* através de seus recursos cênicos. Como nos diz Koudela, especificamente a respeito de *A peça didática de Baden Baden sobre o Acordo* e sobre *Diz-que-Sim/Diz-que-Não (Der Jasager und der Neinsager)*:

A intenção pedagógica do texto está condicionada a uma realização estética. A peça exige e ensina o princípio de estar de acordo, através de atitudes, ações e gestos que figuram no texto. É somente a cópia produtiva e crítica dos modelos através do jogo que completa o ato artístico coletivo.

Também Diz-que-Sim/Diz-que-Não (*Der Jasager und der Neinsager*) retoma o ensinamento sobre estar de acordo. (KOUDELA, 1991, p.55)

A produção que fundamentou o processo com *O Descon(s/c)ertante Flautista* foi o espetáculo *Diz que sim*, esta nova *Experiência* foi materializada também em um processo de aprendizado em que as atitudes ainda em consolidação implicavam na *presença* das participantes com o espetáculo que queriam realizar. E as músicas foram consequências deste processo (auto)formativo, porque envolveu profundamente *os processos subjetivos e a presença* das participantes. Nesse Experimento 1, as músicas que iam sendo criadas e incorporadas a forma do espetáculo *Diz que sim*, e posteriormente ganhavam interpretações cada vez mais ricas e elaboradas na medida em que o ensaio ia fornecendo para elas o reconhecimento dos saberes que já tinham construído agora repleto de referências e subsídios musicais de suas práticas. A *presença* para o *Experimento 2* se tornava fortalecida pela sua prática em relação ao domínio da linguagem e a *presença* adquirida fortalecia a linguagem e a cena.

Dialogar sobre a experiência produziu muitos dados, os relatos também permitiram que se produzissem dados para a pesquisa. Dados que, muitas vezes,

¹⁴⁹ Ver citação na página 63 da tese.

surgiam espontaneamente num diálogo pelas redes sociais ou na volta para a casa, dentro de um carro após um ensaio.

Essas situações informais, da vida, reverberavam inclusive relações com as condições sociais e políticas do país, que não deixavam de produzir resultados artísticos e reflexivos e, de certa forma, um conhecimento a ser elaborado no processo, especialmente na dramaturgia e encenação de *O Descon(s)certante Flautista*. Por vezes, interferiam no processo de maneira que seria impossível ignorar e não presentificar na forma escrita que seria experimentada cenicamente. Não se pode anular o contexto em que se vive e se produz uma obra, mesmo que se queira indiretamente isso, estará lá. A questão é posicionar-se: contra ou a favor.

6.1 EXPERIMENTO 1: A EXPERIÊNCIA NA (AUTO)FORMAÇÃO PARA A MÚSICA EM CENA DO ESPETÁCULO DIZ QUE SIM

Retornemos ao diálogo do Flautista e do Renato para compreendermos esse tipo de dinâmica que surge por uma vivência, se torna experiência, e que constitui a Experiência:

Flautista: Não foi à toa que a referência para a dramaturgia foi o texto de Robert Browning, não é? Percebo que se identificou com essa perspectiva que de certa forma justifica e advoga em defesa de minha atitude em relação a população.

Renato: Pois bem, estamos diante de um artista: *O Flautista* diante de uma cidade corrupta: Hamelin, agora a partir da leitura de Robert Browning. Poderíamos imaginar que Browning via com sua lente poética a situação das cidades e de seus trabalhadores ignorados. Atitude que grita na *Revolução industrial* inglesa em pleno século XIX, sua obra é de 1841. Sua obra está impregnada deste contexto, e porque isso não resultaria na forma de sua manifestação? É apenas uma hipótese, para uma tese na área de literatura, mas não é nosso caso agora (risos). Mas pensemos que a massa de trabalhadores começava a sair às ruas e se organizava para conseguir direitos diante das mudanças sociais que estavam ocorrendo. O próprio Marx estaria em Londres a partir de 1849. Desencontraram por pouco, nessa época Browning estava na Itália, onde teve um filho. A obra e seu personagem, para a pesquisa foi colocada no intuito de ressoar a importância da arte através de um experimento com finalidades e funções específicas. Servia sim para formar e se autoformar, para educar e se autoeducar, para promover o conhecimento sobre algo

em que se acredita: no conhecimento próprio da prática de um artista. Essa atitude racionalista e pragmática parece um pouco cruel para um artista, não acha?

Flautista: Entretanto, o artista, o participante, não estaria se formando sem estar preocupado com isso quando está fazendo?

Renato: Sim e não. A intencionalidade e a implicação de quem se coloca em uma experiência ou numa vivência envolvem aspectos da subjetividade, de implicação e de interesse. Claro que o que o artista produz é fruto de seu conhecimento, mas não é qualquer um que compreende ou que se interessa pelo resultado de suas formas. Ou ainda, que se permite a um aprendizado significativo com a experiência estética simplesmente.

Flautista: Mas o afeto não fica inconsciente e *presente*? Bem, se eu produzo uma música eu sensibilizo o sujeito do meu entorno e ela vem de mim, de meu fazer, não posso fazer e não ser percebido.

Renato: Mas se ele, seu interlocutor, não a ouvir? Se ele não puder ouvir? Se ele estiver com um fone ouvindo outra coisa? Se ele ignorar? A sua arte não o afeta. Ou se ele ouvir e não se comover com sua arte? ou ela não estabelecer por algum motivo um afeto? Ela também não produzirá em si o conhecimento. Neste caso o sujeito ignorará as possibilidades da *vivência* e de constituir com elas *experiências*. Por isso o processo com o *Diz que sim* foi intencionalmente um processo possível de formação, consciente de que era uma (auto)formação, dependeria das participantes. Havia nelas o interesse pela experimentação do fazer musical que por si produziu a Experiência, aliando *experiência* e *vivência*. O conhecimento do fazer tão primordial na Arte foi experimentado e atingiu a sua forma. Reconhecem agora os elementos do canto e da música, da performance cênica com a música sendo apresentada, sabe-se da importância dos subsídios técnicos, reconhece-se a importância dos respaldos teóricos para certas situações práticas.

Flautista: Mas além de tudo isso, que é bem pragmático, tem o aspecto sensível. As emoções, os sentimentos, as apresentações dos próprios artistas *presentes* do que os afetou no seu dia de ensaio, com o dinheiro para pagar o transporte público para chegar no ensaio com um trânsito caótico incomodando, e que não atende o participante da experiência à contento por que os investimentos foram desviados por corruptos. Hamelin se afetou com minha presença numa situação em que percebemos por Robert Browning o desvio de seus mandatários. A minha ação sobre ela foi, possivelmente, uma grande obra de arte para aqueles

cidadãos. Se só um artista com sua música pode arrastar consigo todas as crianças de uma cidade, foi porque a *presença* passou a ser significativa. Ou não?

Renato: Não necessariamente. Afetar? afetou. Produziu um movimento. Produziu um sentido, e sua interpretação um significado, mas nem todos interpretam a experiência igualmente. Não retiram do universo simbólico algo que seja significativo, apenas o vivenciam. Por isso a importância da tese em relação a presença e sua profunda consciência de que ela pertence a uma esfera da subjetividade, mas que mesmo assim não deve ser ignorada na epistemologia da Arte.

Flautista: Mas você mesmo não disse que essas *vivências* deixam marcas?

Renato: Sim, veja, a própria Hamelin mesmo ficou marcada, seja pelo fato ou pela ficção que se criou a partir de um algo que surgiu no imaginário medieval, por um cantador talvez, um menestrel que tenha criado a base do que se narrou até chegar aos irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm compilaram também essa história. E até hoje a cidade vive dessa memória que marcou, se produz novas recontagens que interpretam uma história que pode ser uma ficção medieval, ou um trauma real – ou objeto de uma leitura crítica como a de Robert Browning – ainda que ele não tenha lido Marx (risos). Esse imaginário produz obras de arte que procuram captar esse Flautista que eliminou os ratos e atraiu as crianças para si. Vitrais, esculturas, contos, peças de teatro são escritas sobre um tema. São objetos do conhecimento sobre a estória.

Flautista: Mas julgar o artista? Julgar a obra? Julgar a arte? Julgar a cidade? Sempre será uma medida parcial para o que de fato ocorreu, sempre será uma interpretação, um posicionamento que não dimensiona a *presença* produzida. Somente quem a vivenciou saberia o que significava estar lá diante do ocorrido. Da mesma forma que quem presenciar essas obras terá em si uma vivência que pertencerá ao seu universo subjetivo.

Renato: Pois bem. É por isso que é preciso que a *Experiência* se constitua em forma prática e permita a discussão do tema do artista e da arte não de uma forma uníssona, mas considerando a subjetividade envolvida. Por isso o aspecto interpretativo não pode nem deve ser desprezado, mas não é o único. É um aspecto para o conhecimento. Pragmático sim, mas que subsidia as formas e ajuda a sua construção. Brecht e Dewey percebiam isso. Vejamos o *Experimento 1*, e a *Experiência* que ele constituiu. Não ignoraremos a presença apesar disto.(Lê):

Importante sobretudo é aprender a estar de acordo
 Muitos dizem que sim, e no entanto não há acordo
 Muitos não são perguntados, e muitos
 Estão de acordo com aquilo que está errado. Por isso
 Importante sobretudo é aprender a estar de acordo (2,615)

A primeira versão da peça Diz-que-Sim foi escrita por Brecht em 1950 (sic), a partir da tradução para o alemão que Elizabeth Hauptmann fizera da tradução de Waley do original japonês.” (KOUDELA, 1991 p. 55)

Renato: Todo o processo autoformativo da pesquisa foi atravessado pelos estudos teóricos e pela prática, para e com o espetáculo *Diz que sim*, bem como os contextos e afetamentos subjetivos foram observados em seu contexto de produção. Tudo isso possibilitou mais do que uma compreensão intelectual do modelo da criação a partir do dispositivo das *Peças didáticas*. Na sua *presença*, que se produzia em cada situação de criação, de ensaio, a cada encontro semanal, ou na reflexão para a elaboração da escrita sobre a própria experiência, em um comentário nas redes sociais percebia-se o conhecimento necessário, para encenar *Der Jasager* como *Diz que sim*. Segundo Teixeira Júnior (2014) houveram três versões do texto e na segunda versão Weill fizera apenas duas incisões: Quanto à instrumentação era bem simples, ele diz, “*envolvia contrabaixo, violoncelo, dois violinos, instrumentos de percussão e de cordas, ad libitum, um harmônio que poderia fazer às vezes dos sopros (flauta, clarinetas e sax alto, ad libitum*”(p.161). Já temos um harmônio que eu posso tocar, meu velho e bom acordeom de oitenta baixos autografado pelo Sivuca...companheiro, um violão. Mas e as atrizes, e a música que faremos? Temos um aspecto artístico para dar conta: as músicas, a preparação musical. Quais seriam as composições utilizadas? Passo a bola para você.

Flautista: A música original de Kurt Weill da *Schulloper (Ópera escolar)* apesar de simplificada para o uso daqueles coros alemães será abstraída do processo. Ela não se conecta com o tipo de expressão que as participantes se identificavam e ainda havia a barreira da linguagem musical, ainda que simples é erudita. Sua forma, por fim, se relaciona com a prosódia do texto na língua alemã. O texto com certeza servira de base para as melodias – Brecht e Weill com certeza trabalharam juntos para encaixar métrica do texto a métrica musical. Faremos com que as atrizes improvisem seus próprios cantos a partir das referências que trouxeram em suas bagagens de vida.

Renato: Elas já haviam musicado o primeiro verso. Partiram da tradução de Luiz Antônio Martinez Correa publicada em 1992, no volume 3 do Teatro completo de Bertolt Brecht: *O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo*.

Flautista: Eu sei. Eu ouvi, era uma música simples, modal. Assisti um ensaio em que mostraram a proposta. A melodia que se repetia era acompanhada de passos que marcavam o andamento instaurando uma atmosfera sonora para o início da peça que efetivamente se dava com a fala do professor. Mas eficiente. Dá uma boa cara a introdução. Também, pelo canto modal, temos uma referência aos cantos xamânicos, que influenciaram a improvisação e que foi proposto por uma das atrizes, a Thaís Carli.

Renato: Sem contar que um dos motivos deste colorido que a peça ganhou tem a ver com a referência a viagem que do grupo para um festival de Brecht na Bolívia em 2014 em que apresentaram a *Baden-Baden* também dirigida por Vicente Concílio.

Flautista: Porém a melodia que fizeram e o ritmo que propunham não se encaixava facilmente com os versos restantes da tradução até então utilizada. A reformulação na tradução, e você me ajudou nisso, adequamos os versos. Pelos exercícios vocais ela soava bem em *Dó menor*. O exercício de emissão vocal da palavra com o final prolongado do *A* recaiu para o canto dessa música nesse tom. Quando fui improvisar segui o campo harmônico e fui cortando as frases de acordo com a rítmica proposta. E, não sei se foi por que sou flautista, mas sugeri que elas soprassem garrafas de vidro afinadas no acorde. Isso daria o tom de referência para o canto e já as aqueceria para a emissão vocal.

Renato: Na conclusão de minha graduação sob a direção musical de João das Neves e de Rufo Herrera usamos essa estratégia de soprar garrafas para um dos contos do Primeiras histórias de Guimarães Rosa: *Substância*.

Flautista: Pois é por aí mesmo que a cena se desenvolveria. Na verdade gostaria que elas tocassem as notas de uma *Sampoña*, uma *flauta de Pã*, ou no mínimo as canas individuais. Mas era muito tempo para construir uma música e instrumentaliza-las numa técnica de instrumento. Seria possível, mas elas teriam que ter mais tempo para se dedicar – e isso não era o caso, muitos afazeres de pesquisas e trabalhos diversos, duas exerciam a docência em escolas públicas, quatro delas no mestrado, uma fazendo parte de um grupo de circo. Bem, parti deste som de garrafas a fim de instaurar um clima e orientar o tom que elas usariam

cantando acompanhadas do violino e com o acordeom. Trabalhei a melodia e propus uma música para os outros versos. O violino e o acordeom improvisavam sobre a base. A música mudou nos últimos tempos em andamento e acento, mas não perdeu as características primordiais de sua criação.

Renato: Na cena havia uma subdivisão dos personagens que se estruturava no decorrer da canção.

Flautista: Pois é as atrizes que interpretaram as mães ficaram com um pedaço mais agudo do arranjo, já que havia na sequência a instauração das mães doentes em cena aos cuidados do Menino – acabou que elas ficaram juntas como uma voz mais *soprano*.

Renato: Vamos ver o que ficou

Todas: O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo
O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo
(Abrindo a segunda voz: Grupo 2, mais aguda uma quinta acima)
O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo
O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo

Grupo 1: Muitos dizem que sim

Grupo 2: Mas sem estar de acordo

Grupo 1: Muitos não são consultados

Grupo 2: E outros,

Grupo 1: estão de acordo com o erro.

Grupo 2: Por isso,

Todas: O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo.(diminuindo)

Flautista: A música do professor que vem logo na sequência, surgiu em uma improvisação dos grupos de personagens. Na época Luana Leite e Vanessa Civiero improvisaram juntas se harmonizando sobre o texto do professor e criaram a base dessa melodia. Havia alguns trechos que estavam se repetindo e criando dificuldades em relação à prosódia. Mudei um pouco a subdivisão e a métrica. Sugeri que as mães respondessem um fragmento. O professor era composto pelas duas atrizes, com o passar do tempo já com a Julia Weiss substituindo a Vanessa criou-se a relação de subserviência do segundo professor ao primeiro, como se fosse um *professor auxiliar*. Também depois da chegada da Julia a Luana começou a acompanhar a música no violão a estrutura era tônica, dominante, subdominante, tiramos em Si menor bemol, mas no violão era tocado com *capotraste*¹⁵⁰

¹⁵⁰ Instrumento de pressão, como um prendedor, que possibilita pressionar as cordas do violão sobre um de seus trastes e provocar a alteração de tons mantendo a digitação mais simples para os acordes básicos realizados.

Renato: O texto foi bastante alterado, o professor foi durante a interpretação ganhando um caráter vaidoso e sua relação com o segundo professor foi bastante alterado.

Flautista: Pensou-se em fazer um dueto em terças, como nas modas de viola caipira. Uma referência sertaneja, um pouco, por causa do estilo dos professores e um pouco por conta do timbre metálico da voz da Júlia Weiss.

Renato: Pena que não dá para entender o que você quer dizer com esse timbre, só se as pessoas ouvirem o exemplo que você falou, na *presença*, para se entender. (rerer). O texto ficou assim:

Professor: Eu sou o professor
E tenho um aluno cujo pai (pausa, meio que falado: morreu)
Ele só tem a mãe
Mães: Que cuida dele.
Professor: Agora vou me despedir
Estou de partida
Para uma viagem às montanhas

Flautista: Na sequência do texto estava tudo caminhando para os próximos versos ficarem sem melodia, só retomando no pedido do Menino um recitativo em Lá menor. Quando um dia já passado algum tempo de trabalho, fiz a sugestão de que se perguntasse cantando: *Quem é?* E que pudesse criar um efeito meio que de eco: *Quem?* Criando mesmo um estranhamento. O barulho de pancadas na porta para anunciar a chegada do professor, passaram com a chegada do violão, a serem executadas no corpo do instrumento. O professor dava três séries de pancadas no violão como se estivesse batendo à porta:

Menino: Quem é?
Mães: Quem?
Menino: Quem é?
Mães: Quem?
Menino: Quem é?
Mães: Quem?
Professor: O professor.
Menino: O professor. O professor está aqui.

Nessa hora a música terminaria no tom que começou em Dó menor, mas durante um dos ensaios Fernando Bresolin propôs terminar em Dó maior, o que dava um brilho no final e que também produzia um efeito mais contraditório a um clima que tinha originalmente uma fragilidade da Mãe e do Menino, que ao saberem da visita do professor mudam de atmosfera. A atriz nem percebia mas ela também acompanhava o acorde mudado para maior...nós músicos achávamos graça dessa brincadeira ter dado certo e contagiado.

Renato: De certa forma a música ajudava a enfatizar um Gestus do ator.

Flautista: Mais que isso. Ela interferiu na intenção da atriz, que interpretava o Menino que passou a receber o Professor com uma mesura grandiosa. Houve uma interferência na presença pela própria intenção da música ter alterado a interpretação. O espírito do acorde maior ressoou na voz e no gesto.

Renato: No diálogo do Professor e do Menino, o canto parece um pouco triste.

Flautista: O Menino responde a fala do Professor cantando novamente em Lá menor, é um recitativo. Causa um efeito melancólico, né?

Renato: E o Professor quando sabe que a Mãe está doente responde no mesmo tom. Mas o gesto de cobrir as vias respiratórias por medo em relação a doença e de mandar o assistente em seu lugar, salienta um poder e uma autoridade que a Luana explorou.

Flautista: Quando a mãe sabe da Caravana para as montanhas criamos um cânone. É um recurso simples de deslocamento da entrada das melodias, graficamente fica mais ou menos assim o deslocamento, que falta saber escrever uma partitura nessa hora, hein? Ou então ter dinheiro para pagar alguém para transcrever (risos quase chorando):

Mãe 1: *Uma caravana/ de socorro/ nas montanhas.*

Mãe 2: *Uma caravana/ de socorro/ nas montanhas.*

Mãe 3: *Uma caravana/ de socorro/ nas montanhas.*

Mãe 1: *é verdade*

Mãe 2: *ouvi dizer*

Mãe 1: *que os grandes médicos*

Mãe 2: *moram lá*

Mãe 1: *é verdade*

Mãe 2: *Ouvi dizer*

Mãe 3: *que é uma caminhada difícil e perigosa*

Mãe 1, 2 e 3: *O senhor pretende levar o meu filho?*

Renato: Dava um jogo de cumplicidade entre as atrizes mães, a preocupação ficava crescente e se evidenciava também pela música, nas frases cortadas e curtas. Ou mesmo a afirmação da mãe 3 que é uma caminhada difícil e perigosa provocava um espanto, que geraria a reação do coro das mães. O coro perguntando ao final num ritmo mais lento e dramático.

Flautista: Dali a pouco surgir o *Bolerão do professor* foi muito engraçado. Professor Assistente inicia cantando solo e o Professor no violão, com o tempo entrou o acordeom marcando os acentos da música:

Professor Assistente:

Como eu já disse a sua mãe
É uma viagem difícil e perigosa
Você não vai conseguir nos acompanhar

Mães: Não vai, não vai

Professor Assistente:

Além disso
Como você
pode querer
Abandonar a sua mãe
Que está doente
Fique é absolutamente impossível
Você vier
Conosco

Professores (Dueto)

Como eu já disse a sua mãe
É uma viagem difícil e perigosa
Você não vai conseguir nos acompanhar
Além disso
Como você
pode querer
Abandonar a sua mãe
Que está doente
Fique é absolutamente impossível
Você vier
Conosco

Esse humor e estranhamento impregnado no *Gestus* do Professor assistente de conduzir o *Menino* para dançar um bolero enquanto canta a música que é tocada pelo Professor no violão, e que lhe nega a possibilidade de ir porque a *caminhada é difícil e perigosa*, demonstrada pela música. O coro das mães aproveitou para fazer um *back in vocal: Não vai*. Que deixava tudo ainda mais ridículo, mas ao mesmo tempo o *Menino* não se alterava em sua decisão e todos os outros personagens ficavam mais frágeis do que a afirmação que se seguiria, e que, reafirmada uma segunda vez gerou a música da *Perigosa caminhada*.

Renato: Mas antes de chegarmos nesta música, vejamos como a atriz realizou a música. Foi improvisando a resposta do próprio texto em cena. Ela não parou para fazer uma composição, ela compôs enquanto fazia a cena e a melodia ficou, permaneceu e é a que se usa.

Menino: É por que
Minha mãe está doente que
Eu quero
Ir com vocês para buscar
Remédios
E instruções com os grandes médicos
Eu quero, eu quero, eu quero, eu quero...

Flautista: *Presença*. Pura *presença*. O processo de improvisação exige esse estado de presença e que com uma qualidade de *atenção consciente* produz um

discurso bastante coerente. O *Samba da Mãe* surgiu de maneira parecida, as atrizes Gabriela Drehmer e Beatriz Cripaldi começaram a cantar sambas diferentes para a mesma cena que haviam escolhido. A escolha do Samba como gênero foi puro acaso, as atrizes coincidentemente identificaram essa forma. Gabriela cantava originalmente algo parecido com *Curuminha*, da Ópera do Malandro do Chico Buarque – que coincidentemente é baseada na *Ópera de três vinténs* de Bertolt Brecht, e Beatriz um pagode – aliás, as rodas de *Partido alto* e de *Pagode*, trazem muito esses processos de improvisar melodia sobre um verso. Muitas vezes, melodia e verso surgem juntas como base no ritmo do samba. Em nosso caso, após criarem os improvisos solos, foi solicitado que colocássemos em cena e as duas versões se uniram, as atrizes improvisando juntas foram se harmonizando, se ouvindo e atentas foram criando a versão que foi finalizada. Surgiu no mesmo jogo improvisacional e no mesmo dia em que foi criado o *Bolerão do professor*, e que consistia em que a partir do texto, da sonoridade dos próprios versos encontrar uma melodia.

Renato: Fazia um mês que estavam realizando o trabalho de *Experiência para (auto)formação*. Rápido, não? Só a *presença* explica, mas uns bons versos também.

Flautista: Pois é. O *Samba da Mãe* foi retrabalhado, mas manteve sua estrutura harmônica em três acordes no violão: Tônica, dominante e subdominante em Lá menor. Uma base que seria acompanhada pelo professor. Enquanto isso a atriz que fazia o professor assistente tocava um cesto de lixo, feito de plástico que ainda que tivesse o som abafado, lembrava o som do surdo usado em samba, aliás, se percute de tudo em rodas de improvisação de samba: caixas, colheres, pratos. O resultado final ficou com a seguinte letra e divisão de textos:

Coro das Mães: (Recitativo, incidente e marcado)

Eu não duvido
Do que o Menino
Diz

Mãe 1:(falando) Meu filho venha cá
(Cantando o *Samba da Mãe*)

Desde o dia em que o seu Pai nos deixou
Eu não tenho ninguém a não ser você
A meu lado.

Você nunca saiu de minha vista
Nem do meu pensamento
Por mais

Tempo que eu precisasse
Pra fazer sua comida, lavar suas roupas e ganhar dinheiro

Coro das Mães: (Repete do começo ao fim)

Flautista: A Thaís que interpreta o Menino não perdeu tempo e respondeu com a mesma canção mudando a ênfase. E a harmonia para a *Perigosa caminhada* foi proposta pelo Fernando. Parecia música de Cabaré. Gostamos todos.

Renato: Eu improvisava no canto e no acordeom, quando Fernando propôs a base no piano, não resisti. Ajudei a induzir a melodia que elas começaram a cantar. E depois, sobre essa mesma canção, tivemos um estudo sobre Cânone que o Fernando foi fundamental para harmonizarmos a música mantendo esse formato. Ficou ótima, e empolgante: A caminhada parecia estimulante até que viesse o cansaço da subida. Que já seria a segunda parte.

Flautista: Daí as falas mudam de pessoa. O Menino começa cantando.

Menino:

Eu vou fazer a perigosa caminhada
E buscar remédios e instruções
Para a sua doença, para a sua doença
Na cidade além das montanhas

O Coro de todas menos o Menino:

Muitos estão de acordo com o erro
Mas ele não está de acordo com a doença
E sim

Em acabar com a doença

(Retomam a melodia em cânone, entram primeiro as mães e depois os professores)

Coro das mães (canta):

Ele vai fazer a perigosa caminhada
E buscar remédios e instruções
Para a minha doença, para a minha doença
Na cidade além das montanhas

Os professores (cantam):

Ele vai fazer a perigosa caminhada
E buscar remédios e instruções
Para a sua doença, para a sua doença
Na cidade além das montanhas

Renato: Tivemos que acelerar o processo por conta do cronograma para a montagem, estávamos chegando ao final do semestre. E precisávamos ter algumas coisas mais definidas e possíveis de serem fixadas e estudadas. Daí fiz uma gravação com tudo o que tinha.

Flautista: Nesse período resolvi fazer algumas composições e enviar por mensagem de whatsapp para já adiantar as sugestões. Foi nessa ocasião que surgiu a *Canção Triste* que introduz o segundo ato. Essa canção durante o processo foi sendo reconstruída em cena, em vários de seus aspectos mas especialmente a letra e em segundo lugar a idéia de inserir a forma do canto lírico na segunda parte da canção. Isso sim soou estranho e produziu um efeito surpreendente de

estranhamento. A narrativa saiu do aspecto emocional e ganhou um aspecto formal. A imposição das atrizes para o canto lírico foi muito bem sucedida.

CORO:

As pessoas começaram a viagem
Pelas montanhas
Pelas montanhas
Entre elas estava o professor
E o Menino, e o menino

Não podia suportar tanto esforço
Ele forçou de mais o seu coração
Que pedia retorno imediato

(Todas respiram fortemente, o fole do acordeom enfatiza a tomada de fôlego, e as atrizes se posicionam para o Canto Lírico)

Na alvorada aos pés da montanha,
Pé da montanha, pé da montanha
Ele não podia mais nem andar,
Seus pés cansados, seus pés cansados

Renato: A letra mudou aqui nesse pedaço, para esclarecer a mudança dos personagens, as mães agora interpretavam os estudantes, precisava ficar claro. A alteração do texto ajudou.

CORO:

As pessoas começaram a viagem
Pelas montanhas
Pelas montanhas
Entre elas estavam os Estudantes
E o Menino, e o menino

Flautista: O acordeom produzindo o som da respirada potencializou a intenção de refletir o cansaço, o que nesta mesma cena foi-se improvisando as soluções e respostas e chegou-se no canto *a capela* que os professores fazem:

Professores: A subida foi rápida. Lá está a primeira cabana. Lá nós vamos parar.

Estudantes: Nós obedecemos.

Menino: *(falando)* Eu preciso dizer uma coisa. *(recitando em Dó menor)* Eu não me sinto...bem.

Na sequência musical usou-se uma sugestão composta por mim, enviada por mensagem de celular, aliás esta aqui (pega o celular e ouve):

Professores: *Pare não diga isso, você está cansado por causa da subida, Pare descanse um pouco.*

Estudantes: *Pare não diga isso, Ele está cansado por causa da subida, Pare descanse um pouco.*

Professores *(interrompendo o cânone): Ele só precisa descansar*

Foi transformada em cânone e usou-se um efeito de pedal na Dominante do acorde de Dó menor para causar um estranhamento sonoro de intervalos de 5 e 4

graus. Aliás, esta, *Taniko* que é uma melodia em modo japonês que improvisei num teclado e depois foi sendo tocada no violão.

A grafia, abaixo corresponde a prosódia usada na interpretação:

Estudantes:Nós vamos lhe perguntar,
Nós vamos lhe pergunta-ar
Se quer que se volte
Se quer que se volte
Po-or sua causa
Pela sua causa
Porém se ele quiser
Nós vamos deixá-lo aqui
Nos não vamos volta-ar

Renato: A *Música triste* também foi encaminhada para apreciação em sua primeira versão através de mensagem gravada no celular. Trabalhamos elas depois em cena.

Flautista: O que é a tecnologia, hein? Permite até a ausência. (risos).

Renato: Mas se apropriar disso que foi construído e tornar interprete é a arte também da música em cena. *Taniko* foi estudado pelas atrizes que no fim sabiam mais do que o compositor (risos) .

Flautista: A resposta do Sim, do Menino, foi celebrada com o canto das atrizes. Quanto as duas últimas canções de *Diz que sim*, a harmonia lindíssima foi sugerida pelo Fernando e fomos improvisando todos juntos, criando uma canção bastante bonita e comovente. Só que aproveitamos dessa “comoção” provocada para fazer a sua crítica. As atrizes que interpretavam a canção como se estivessem entrando em um estado de alienação produzido pela música de Quando o menino disse sim:

Estudantes: *Ele disse sim (repetem três vezes)*

Renato: A cena parecia revelar um grupo de fanáticas religiosas, que não pensavam mais. Essa atitude era exatamente o que Brecht criticava na ópera, especialmente de o público ser levado ao efeito narcotizante da música. Elas só saiam desse transe com a interrupção do Menino. Em que surge o Canto xamânico, curiosamente um tipo de música religiosa que consideraria o transe como parte é usado para quebrar aquele “transe hipnótico” em que estava o *Coro dos estudantes*. O discurso textual cantado solo pela Thaís Carli, que produz uma outra qualidade de *presença* para um transe: *Um transe místico*, que leva a pessoa para outra consciência. Isso é feito acompanhado da percussão feita no fole e nos registros do acordeom, bem como no cesto pelo *professor assistente* deixou bem contundente a

força do pedido do menino de não ser deixado mas ser jogado no vale. Ele interrompe a hipnose e faz seu pedido. Ao que o professor responde:

O professor (canta a *capela*): É fácil deixá-lo. Difícil é jogá-lo. Jogá-lo no vale.

Renato: Imediatamente surge o Coro em duas vozes:

Voz 1:Não

Faça

Força

Não (repete)

Voz 2:

Encoste a cabeça

Em nossos braços

Não faça força

Levamos você

Com cuidado

Com cuidado

Flautista: Com o grupo consentindo no sacrifício do Menino, aparece a *Canção Xamânica*

O Menino:

Eu sabia muito bem

Que nesta viagem

Arriscava perder a minha vida

Foi pensando em minha mãe

Que me fez partir

Peguem meu cantil

Coloquem medicina

Peguem meu cantil

Coloquem medicinaaaa.

Renato e Flautista: (em uníssono) Para finalizar a canção em uníssono, os versos foram alterados de acordo com o resultado, todos inclusive a atriz que faz o Menino cantaram a canção final acompanhadas só do piano. Assumindo assim a condição de narradoras, proposta que o ator brechtiano possui e que enfatiza a orientação épica, da não identificação com o personagem mas o distanciamento crítico. Mas que permite a *presença* do interprete visível – sem máscaras corporais e vocais de seu personagem expondo seu próprio discurso diante do público:

Coro:

Então

Os amigos

Pegaram o cantil

E deploraram os tristes caminhos

Do mundo

E suas duras leis amargas

E jogaram

Jogaram o menino

Jogaram o menino

Pé com pé

Um ao lado do outro

Na beira do abismo

De olhos fechados

De olhos fechados.
 E jogaram, jogaram o menino
 Nenhum mais culpado que o ooutro
 E umas pedrinhas,
 Logo em seguida

(após uma pausa)ELE DISSE SIM.

Renato: Fim do primeiro experimento constituída a primeira Experiência. É fundamental dar os créditos para as harmonias dessas músicas ao professor e violinista Fernando Bresolin. Muito generoso foi em acompanhar o processo. Ele vai inclusive substituir o professor assistente quando necessário. UFA! Falta só falar do Flautista.

Flautista: O processo continua em suas apresentações. O show deve continuar: ou em “gringuês”: *Show must go on.*

Renato e Flautista: Agora elas já têm essa Experiência que comporão as suas *presenças*.

6.2 EXPERIMENTO 2: A EXPERIÊNCIA CONSTITUIDA COM O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA

Foi então que a Experiência desenvolvida foi necessária às *presenças* ante o texto *O Descon(s/c)ertante Flautista*. A obra se originou por estar confrontado à *presença* complexa do processo (auto)formativo que trazia como conhecimento resultante uma *Experiência*. Essa *presença* cheia da *Experiência* do processo formativo gerou como resultado a música e o espetáculo *Diz que sim* que de certa forma, também é materialização da pesquisa sobre a *presença*, produzida na condução dos jogos e exercícios teatrais no intuito de permitir a *(auto)formação para a música em cena*.

A idéia de trazer uma outra dramaturgia original para a prática, reflete àquilo que Walter Benjamin chama de *apresentação (Darstellung)*. O aprendizado com a prática do modelo brechtiano, se formalizaria na criação do Musical de (auto)formação. Ele ia sendo gradativamente aplicado a uma recriação autoral do texto de Robert Browning e que diz respeito ao *Flautista encantador* na cidade de Hamelin: *The Pied Piper of Hamelin*, escrito em 1841. O processo se desenvolvia durante a montagem de *Diz que sim*.

A proposta é que a obra fosse condizente com os resultados da pesquisa prática da formação. Ele próprio então se construiu com o propósito de ser um

Musical de (auto)formação o que correspondiam às inquietações criativas que a prática artística produziu durante o contexto de produção. Em se tratando de uma *pesquisa viva* baseada em arte, e que seu resultado é parte de um processo a/r/tográfico, o A/r/tógrafo se afeta com as questões que ele próprio mobilizou. Ou seja, na medida em que ia observando os resultados dos exercícios, propondo jogos para a encenação de *Diz que sim*, que as atrizes iam experimentando cenas crescia a vontade de experimentar em si mesmo um processo criativo que apontasse possibilidades de uso dessa estrutura, o processo estava *autoformando* o pesquisador.

Renato: O aprendizado mobilizado pelas questões propostas pelo tema do *Flautista de Hamelin* que por si também apresenta e reconhecimento da potência da Arte dentro da organização da *polis*, era ainda mais instigante pois no contexto atual do país a crise institucional, envolvendo a corrupção do governo que retirava direitos, e que intencionou acabar mesmo como o Ministério da Cultura, produziu mobilização popular e também uma mudança de estratégia do governo que não perdeu a sua intenção, mas que agora atacava sucateando as estruturas de produção de Arte e Cultura em diferentes esferas da organização do estado, fortalecendo não as iniciativas públicas mas as privadas – que no caso de um país com tanta miséria, só favorece e posiciona a cultura de uma elite.

Flautista: Não pude deixar de desejar usar a minha flauta contra aqueles que atacavam justamente a importância da Arte para a constituição de uma sociedade brasileira mais autêntica em suas expressões, e não apenas cópia de modelos importados – não se trata de xenofobia mas de que é preciso reconhecer e possibilitar formas de expressão do povo

Renato: Pelo estudo do processo (auto)formativo proposto para o espetáculo *Diz que sim* e pela própria *experiência* pessoal - com a complexidade que se carrega em uma *vivência*. *Exigia-se* um mínimo de atitude reflexiva em assumir-se na própria *presença* de uma *Experiência* autoral que se estabeleceu pelo processo. Esse aspecto subjetivo se “inspirou” na obra de Browning e no modelo das *Peças didáticas*, e resultou na dramaturgia e na segunda experiência como consubstanciação da obra de arte que é para ser transformada pelas formas de encenação: Sejam estas processos como os das *Peças didáticas* ou como *espetáculos*. A obra que aqui vai se constituir por sua presença é também resultado e apresentação da pesquisa. Ou seja, se a *vivência* não é conceitual e depende de

uma estrutura para apresentá-la, especialmente em consideração ao aprendizado musical a forma resultante da pesquisa foi o *Musical de (Auto)formação*, a forma precisa condensar um sentido de presença em si, o que a obra de arte, em nosso caso a dramaturgia é um elemento consubstanciado. Entretanto, o teatro é uma arte da cena, o musical é uma arte da cena – ele se dá na outra materialidade que aqui será apenas representada pelas letras no papel. Deste modo, a compreensão do complexo aprendizado adquirido na presença da *Experiência* se revela em parte com o modelo de ação, servindo de dispositivo que pressupõem a sua prática futura. Mas para construir a obra resultante resolveu testá-la. Ou seja, construiu-se um processo autoformativo que se propôs a mobilizar *presenças* a partir da obra textual, relacionando-a com a Experiência adquirida no contato com o dispositivo brechtiano do *Diz que sim. O Descon(s/c)ertante Flautista* se tornou a proposta de um processo de Musical (auto)formativo, original e com questões próprias ao interesse do a/r/tógrafo e que se apropriou da própria *Experiência* adquirida, e do procedimento de considerar a interferência da prática¹⁵¹ na revisitação da dramaturgia. Produzindo um exercício de encenação da obra, que é considerada como o que Lehmann escreveu:

Aquela encenação que no teatro dramático se refere a um mundo fictício, oferecido a um público, dentro de uma ordenação visual e auditiva especial, recebe na peça didática um imanentismo. O ato de assistência é levado para dentro da realização. Os atores tornam-se reciprocamente objetos de assistências, eles atuam nos papéis uns para os outros, são ao mesmo tempo atores e espectadores, ou, mais exatamente espectadores atuando e atores assistindo. Eles aprendem reciprocamente pelos próprios gestos e encontram-se na prática cênica como peças integrantes do gesto dos outros. O fazer teatro aqui não é apenas um dos pólos do teatro, mas o que consideramos no total como situação teatral já está inserido no jogo entre os que agem, em que nenhum deles se encontra na função de ator, sem ao mesmo tempo ser espectador consciente. O centro da encenação num teatro de peça didática não é uma ficção (LEHMANN, 2009, p. 396)

Em nosso caso, o registro das interpretações se utilizou dos recursos da narrativa oral e da narrativa escrita (auto)biográfica sobre a Experiência como um todo, apresentando o que é não conceitual através da materialidade da escrita das intérpretes. O depoimento coletado das atrizes após a experiência do *Musical de*

¹⁵¹ Fora realizado quatro encontros para a Experiência com o Musical de Formação: O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin. A dramaturgia e sua realização fora completamente alterada em decorrência do impacto da experiência prática.

(auto)formação: O *Descon(s/c)ertante Flautista*, mostrou inclusive a impossibilidade da cópia do modelo sem uma interferência direta do pensamento autoral.

Flautista: Não se trata de reproduzir o modelo de Brecht, ou a forma das obras de Brecht, mas de reinventá-lo a maneira da necessidade e das referências de outro tempo e lugar, e assim, respeitá-lo.

Renato: O texto original de *O Descon(s/c)ertante Flautista* de Hamelin anunciava sua origem, o que na versão após a experiência foi eliminada:

Em minha mala de viagem (*aponta o cérebro*)
publicações de altas referências
com o *qual is* dos irmãos Grimm
vindas das histórias medievais
e do que Robert Browning
soube da velha Hamelin.

Bertolt Brecht, experimentou e desenvolveu musicais.
Suas *Das Lehstücke que eram* Peças de aprendizagem
de ideias e de artes – experiências especiais:
escolares, populares e participativas.
feitas em *ensemble*, atividade colaborativa
uma formação estética coletiva.

Em nossa história
o Brecht foi reinventado,
pelas experiências que se somaram
ao que por ele mesmo foi inspirado.

Renato: As atitudes propostas para a criação do personagem *Flautista* diferem das intenções propostas do modelo de ação das *peças didáticas*, em que as questões de seu projeto pedagógico (KOUDELA, 1991, p.50) expostos nas suas teses e antíteses do conjunto de peças foram fundamentalmente: *Relações entre individual e coletivo frente a estar de acordo (Einverständnis), o domínio da natureza sem a crença ingênua no progresso técnico* (Idem, pp.51-52) e *a negação da ajuda que inclui a renúncia até mesmo a própria vida aprender a morrer* (Idem, p. 53). Também não beiram o niilismo e a crueldade dos personagens de Bertolt Brecht: o *egoísta Fatzer*, e sequer, de *Baal, o associal*, mas acompanham a crítica social inerente a obra original de Robert Browning considerando o contexto contemporâneo da escrita desta tese, que serviu de referência para se imaginar um Flautista capaz de apontar a responsabilidade da cidade em sua própria atitude frente aos políticos e mandatários do governo.

Flautista: Ao mesmo tempo os coros: *Coro de cidadãos* e o *Coro do Governo da cidade dos ratos* de *O Descon(s/c)ertante Flautista* de Hamelin não mais refletem mais um coletivo, ou um coro capaz de ter um pensamento mais correto em relação

ao que presenciaram. Na verdade representam muito mais um comportamento de massa que é conduzida por interesses e manipuladores e que se coloca frente à individualidade crítica do Flautista, que foi defendida por seu advogado: Robert Browning, chamado jocosamente na primeira versão de Beto Castanho. Pensando no humor de como John Gay tinha sido chamado por Chico Buarque de João Alegre na introdução de Ópera do Malandro. O coro, nesta obra, passa a ser uma massa inconsequente e que ao contrário do desejo de Brecht é cega, incapaz de ver que está sendo conduzida, e que reage sem consequências, sem considerar a própria experiência até que se dê uma tragédia.

Renato: Como coro, ênfase, ela não detém a razão da *polis*, como nas *Tragédias gregas*, inseridas no contexto da educação do homem grego: a *Paideia*. Sequer traz a concepção de um coletivo em acordo comum que Brecht queria ver formado. O coro aqui revela a sua ignorância ao ler e cantar a sua própria ignorância em relação ao que está se estabelecendo, mas responde e se posiciona no exercício. Portanto, o coro participante não traz uma atitude de resposta a experiência em seu momento, não consegue realizar a crítica enquanto faz, mas simplesmente faz, e neste fazer reproduz, exceto se por um lampejo de *presença* consiga fazer a própria crítica. Mas considerando a possibilidade formativa da experiência, dá-se espaço para a criação e para a produção do próprio discurso. De materializar o próprio pensamento em cena.

Flautista: No caso, das atrizes que faziam parte do experimento neste coro, essa possibilidade deveria ser admitida, mas não durante a própria Experiência, mas na reflexão posterior sobre a experiência/vivência. Portanto, não na *Erlebnis*, mas na *Erfahrung*, mas sem ignorar que deram uma forma em sua *presença* que construiu a própria *Erlebnis*.

Renato: O experimento seria refeito posteriormente. Porém, em uma segunda experiência, no processo de constituição, as formas vão se modificando e a crítica vai sendo exercitada, já se *coloca em cena* de outra maneira, a *presença* muda. O texto já não era mais o mesmo a partir das limitações constatadas pela primeira experiência. E assim, para a segunda experiência a *Erlebnis* ia se constituindo em uma atitude de *apresentação* mais forte ante algo sobre o que já se sabe o que se quer dizer e como dizer.

Flautista: Não se trata mais de uma análise sobre uma obra mas uma própria obra que vai sendo reescrita em suas versões e recriações. Analisá-la ou interpretá-

la mais seria retirar dela uma presença que a própria Experiência já produziu em suas três versões apresentadas no próximo tomo especial.

7 O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA: SEUS VÁRIOS TONS E MELODIAS

Os dados até então produzidos pelo primeiro experimento: *Experiência de (Auto)Formação para a música em cena do espetáculo Diz que sim* resultaram na elaboração do segundo Experimento, já com o *Musical de (Auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*. Este *Musical de (Auto)Formação* se apresenta de duas formas:

1. Como uma primeira dramaturgia, estabelecida na autoformação e *apresentada* para ser a materialidade do processo (auto)formativo da tese. O texto dramático é consequência do processo realizado para a encenação do espetáculo: *Diz que sim*. O exercício de sua escrita permitiu estabelecer uma compreensão da concepção para a prática de uma Peça formativa como foram as Peças didáticas. Procurou-se fixar na escrita as compreensões dos conceitos do dispositivo das *Peças didáticas* e ao mesmo tempo, sua possível reconfiguração e recriação, considerando outro contexto e outras histórias de vida e formação, que produziam outra *presença*, outra obra. Na criação se supõe os afetos que serão produzidos, aí sim referindo-se a *experiências* anteriormente realizadas, que causariam uma certa reação para os espectadores e participantes da experiência. Através da prática de escrita expôs-se algumas das reflexões que se estabeleceram pela *experiência conceitual*, mas também suas aberturas frente à consideração de um *fluxo vivo* que somente através da prática de uma Arte, que se dá em cena, se torna *presente*. Tornase então consciente da importância que a *vivência* com o texto em cena, ou em leituras, trará outras *presenças* como seu componente além de outras interpretações (teorização/conceituação);
2. A outra dramaturgia, escrita na sequência da Experiência de leitura do texto e de suas práticas como *Musical de (Auto)formação* realizadas em quatro encontros, foi justamente a consequência do *colocar-se em cena*. Aquilo que até então era hipótese de encenação, prevista por uma dramaturgia, responde a uma *presença* de atrizes em jogo. Quando o texto é mobilizado em cena percebe-se as suas limitações ou acertos. A *presença* experimentada no jogo cênico não é mais a

presença literária. O caráter do *Gestus corporal* e musical ganhou inevitavelmente novos sentidos, trazido pelas vivências e experiências incorporadas e interpretadas pelas participantes do *experimento*. Assim a atuação interferiu diretamente na produção de uma nova obra dramaturgica, que ainda que acabada não é definitiva, e não se sujeita a ser considerada uma obra final pois é mutante em relação a sua *presentificação* por outros artistas e intérpretes que venham a se interessar em experienciar suas questões. A obra foi consequência da ação da *presença* em cena, daquilo que era apenas presença literária e ao se tornar cena precisa ser revista para se adequar. Reescreve-se a peça como a síntese do jogo dialético entre a teoria e a prática da *presença*.

Para produzir seu experimento é importante ressaltar que as colaboradoras, participantes do experimento e intérpretes dos personagens da leitura dramática conheciam bem as intenções e a estrutura do modelo brechtiano e já haviam constituído com ele *Experiências*. A presentificação do texto dramático e sua experimentação como Musical de (auto)formação trouxe resultados diretamente ligados ao texto e discutidos com as participantes em um *Diálogo de (auto) formação*, registrado em vídeo dia 21 de Novembro de 2017, e que resulta de uma conversa introduzida pela produção de narrativas do processo. Três narrativas foram registradas por colaboradoras no *Caderno de (auto)formação* das atrizes colaboradoras.

O planejamento sofreu alterações no sentido de que a leitura do depoimento autobiográfico não foi feita no *Terceiro encontro*, mas apenas no *Quarto encontro* que acabou por se tornar o *Diálogo (auto)formativo*. Este experimento poderia ser desenvolvido por outros grupos amadores ou profissionais, mas a continuidade do processo (auto)formativo produziria a possibilidade de acompanhar, na pesquisa, a aplicação justamente do aspecto da *presença* que tinha sido desenvolvido anteriormente na prática. Sabia-se que ela seria mobilizada no processo de colocar-se diante da *música em cena*. Como podemos ver em um trecho do depoimento da atriz Luana Leite, realizado no *Diálogo de (auto)formação*:

LUANA LEITE: *E isso foi muito importante para fazer o Flautista. Porque tu propôs a música e agente acreditava, muito facilmente, muito rapidamente. Ah, vamos por aí. 'A gente nem sabe qual é a música', mas, a gente comprava o jogo muito mais fácil. Como a gente costuma comprar um jogo*

no teatro como pra gente é fácil comprar um jogo no teatro. A música não era. Foi muito impressionante isso, a gente não tava preocupado – nossa, eu nunca cantei essa música. Era uma coisa que você ia, e essa sensação de poder jogar musicalmente, foi o que eu consegui mais relacionar, isso que eu aprendi no 'Diz que sim'... e consegui experimentar mais facilmente assim.

O *experimento* realizado, não tinha a intenção de uma cópia do *modelo brechtiano*, mas sim de uma proposta cênica original e autêntica que pudesse produzir a *Experiência* a partir da *presença* em sua prática, entretanto, sua prática produziu uma nova *Experiência* que teve como referência a *Experiência* anteriormente adquirida pelo processo do espetáculo *Diz que sim*, em que a *presença* se tornava um recurso apropriado pelas atrizes. É importante esclarecer que durante todo o processo não se falou em *presença* exceto no dia em que receberam o texto para a leitura. A proposta de criar situações de presença era feita através de aquecimentos, jogos e improvisações, e de acordo com a condução de alguns estímulos que mobilizassem uma atitude em relação ao estado de cena. Entretanto, no dia do *Dialogo*, as apresentaram a correspondência dele com a consciência de suas práticas e a importância da apropriação desse aspecto para constituir a segunda *Experiência*.

Vejamos o depoimento de uma participante:

JULIANA RIECHEL: (...)A partir dessa experiência aqui no *Diz que sim*. Coloquei essa palavra "inteireza", que é justamente o estado do jogo. Que acho que entra nessa sua "pira" do negócio da presentificação. Que é justamente a inteireza que é a presença pro jogo. É o estar aberto, né? O que é muito importante, e aí eu percebo que a questão de a gente ter feito o ensaio aberto pra Ingrid e ter tido uma APRESENTAÇÃO, foi super importante, por que realmente, a gente não... a gente passou bem rapidinho as músicas contigo, a gente não passou tudo, mas a gente estava afinadíssimas, eu achei bem incrível. Para um ensaio aberto.

A obra *O Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin*, nesse capítulo é apresentado uma segunda vez. Sua reescrita é consequência da *Experiência* e das tomadas de consciência que surgiram, e está sempre sujeita a novas alterações de acordo com as circunstâncias em que vier ser praticada. Sugestões foram propostas pelas participantes e pelos espectadores, especialmente por Evelyn Cristine e Bárbara Biscaro que acompanharam a segunda leitura do texto no *Experimento 2*, e incorporadas ao que aqui se apresentará.

Durante a escrita essa se torna uma segunda versão que *apresenta* a presença na tese. Por outro lado, seu resultado também não é o de uma obra final, mas que está sujeita as suas práticas de encenação, ou de exercícios cênicos.

Também outras presenças e colaborações poderão afetar a sua forma, pois nisso concorda com o aprendizado dado pela obra de Brecht por seu *Modelo de ação*. Ainda que se chegue a uma versão final a partir dele pode-se transformar e retransformar.

Essa disponibilidade em relação ao texto permite que seja reescrito até mesmo em outro formato, por exemplo, apenas literário. Trata-se da consequência das mobilizações da *Experiência* que proporcionou, para ser, por exemplo, um texto assumidamente literário. Enfim, essas foram *marcas* do processo deixadas pelo caminho experimentado até o momento. Pretende-se aqui apenas *apresentar* e permitir as compreensões estabelecidas nas *presenças* apontando, indicando-as como as marcas na obra final que é esta tese. O texto dramático não é um anexo e também não é um adendo mas parte substancial da produção da tese.

7.1 A PRIMEIRA DRAMATURGIA E O CADERNO DE FORMAÇÃO PARA A/R/TOGRAFAR AS EXPERIÊNCIAS

Flautista: Pois é, Renato, você finalmente criou uma dramaturgia.

Renato: Não diria que eu criei, eu basicamente processei uma dramaturgia – trata-se de um texto que é consequência do estudo sobre o objeto, um objeto que veio da prática em contato com teorias. E nas percepções de nuances do texto litero-dramático original de Robert Browning. A primeira versão mais finalizada foi lida por Vicente Concílio, que estava dirigindo a encenação de *Diz que sim* e pela minha orientadora Cláudia Bellochio. Depois de algumas modificações feitas a partir de suas sugestões e já com a experiência do *Diz que sim* definida para os participantes do processo vi que só havia sentido um *Musical de (auto)formação* se ele fosse colocado em cena. *Diz que sim* já tinha revelado sua potência, o que ficou claro especialmente no ensaio bem sucedido com a presença da Ingrid Koudela na platéia.

Flautista: Lembro bem desse dia 9 de Novembro de 2016. Algumas das pessoas a quem essa tese foi dedicada também estavam lá: Evelyn, Miguel e Ângelo. A Juliana Riechel deu um depoimento interessante sobre o efeito dessa apresentação, um fenômeno de presença, possivelmente acionado por um *estado de cena e de atenção* que foi mobilizado, talvez pela responsabilidade em

apresentar um processo para uma pessoa tão importante para os estudos com *Peças didáticas* no Brasil.

Renato: Tenho aqui a transcrição do *Diálogo de (auto)Formação...* Percebi que já era hora de apresentar o texto original e produzir o experimento. Tinha a intenção de apropriar da *Experiência* já constituída por todas as participantes e da minha própria, para propor a prática que seria uma leitura ativa do texto. Estava inseguro mas já estava com as músicas feitas, ainda que não tivessem um acabamento final. A idéia dessa *Leitura ativa* é ser diferente de uma *Leitura dramática convencional*. Para ela se estabeleceria um jogo de presentificação, com os objetos cênicos, com o aqui e agora da sala de ensaio, e com a concretude da presença em relação ao texto e aos outros atores. O discurso do texto deveria tentar produzir uma relação direta com a presença ali. Ou seja, não se interpretaria, a própria leitura deveria encontrar correspondência no ator para que ele desse *vida* a cena, a partir de seus sentidos e elaborando significados imediatamente, sem reflexão prévia, apenas *presença*. Esse seria o foco da primeira leitura.

Flautista: Por isso você estava sendo muito explicativo com o texto. Estava querendo que as atrizes entendessem a proposta na própria leitura, certo? Agora entendi, eu, como personagem, tive que falar muita coisa que poderia estar implícito no jogo cênico. Quando as atrizes comentaram a experimentação do Flautista após o *Diálogo de (Auto)formação* feito no dia 21 de Novembro de 2016 ficou bem evidente o excesso de justificativa para a forma assumida pelo texto. Pena que, na hora que elas comentaram isso não estava mais gravado em vídeo, mas elas perceberam que você queria deixar tudo explicado, como se fosse uma tese de doutorado para um público leigo (risos).

Renato: Mesmo assim, eu sentia a necessidade que contar que o texto havia sido pensado para apresentar uma idéia. Uma defesa de tese (risos). O fato de colocar o *Flautista de Hamelin* em julgamento também tinha fortalecido o contexto de propor para as atrizes um texto que seria modificado, a partir do julgamento delas. O fato de criar após essa primeira experiência um texto que seria conseqüência dessas mudanças que viessem a ser propostas, era justamente porque acreditava-se que em sua *presentificação* ele seria alterado. Claro que não queria que fosse algo tão inacabado. Originalmente seria uma formação que eu estaria ministrando sobre o *Flautista de Hamelin* e sua relação com as *Peças didáticas*. Cada vez mais foi ganhando uma questão autoral e artística. O artista foi

vindo à tona durante a minha existência de pesquisador. As questões de produção de narrativa tinham este sentido. Colocar as colaboradoras em um processo prático porque eu queria estar na prática junto com elas.

Flautista: Por isso que a prática faz a diferença, ela dá também alma ao artista. O texto ainda não tinha uma fluidez do que seria desenvolvido em um processo, e não é de uma hora para outra. Por isso se ensaia. Muito bem, você fez um processo sintetizado, não poderia ter feito mais longo?

Renato: Eu tenho prazos, sabia? (risos) Não era esse o caso, esse experimento seria realmente para materializar a (auto)formação tanto minha quanto das atrizes. Aonde quer que eu chegasse neste processo já seria um passo adiante. Não teria como fazer um outro processo como o *Diz que sim*, até porque o *Diz que sim* continuaria com essas atrizes, quanto ao *Flautista de Hamelin*: não... Talvez... Quem sabe??? Talvez apresente um trecho durante a minha defesa. Mas, não naquele momento, tratava-se apenas de um experimento com vias de pesquisa. Portanto, precisava ser objetivo e pragmático. Tratava-se de uma produção de dados a partir de algo que já estava confirmado. Os dados foram gravados e discutidos. Os registros delas sobre a experiência serviram a análise e aos comentários que depois de lermos o texto juntos farei. Vamos lá, como diria Chico Buarque: “*Não se avexe não que nada é pra já, amores serão sempre amáveis*”. Vamos ler o primeiro texto que eu escrevi depois prepare-se pois terá a leitura da versão após a experiência.

Flautista: Oh, não! Encontrei um *workaholic* no caminho. Estás querendo fazer uma tese de 400 laudas à “*Le mode Française*”(ri do falso francês). Ninguém vai lhe pedir um segundo tomo se você não escrever 200. Vou ter que ler a mesma coisa tudo de novo. Você adora repetições não? É desconfiança de que a gente não entende a sua verborragia. Mas vamos lá. Adoro criações artísticas, não posso reclamar, tenho um trabalho musical pela frente para desenvolver, vou lhe cobrar hora extra. Aqui está o texto (Pausa dramática em nosso diálogo ou como diria Caetano Veloso em “*Nosso estranho amor*”: “*dramáticos efeitos*”).

Renato: Vou manter a estrutura, mas suprimir a carta que já foi citada anteriormente. A capa continha os dizeres: **CADERNO DE FORMAÇÃO: A/R/Tografando a experiência**. Na sequência viria a carta, que suprimi. Eu inseri ela no texto da tese. Depois se seguiria o que está na sequência. Esta é a Materialidade da Pesquisa, vou adicionar uma capa nessa parte, revisar tudo,

colocar umas ilustrações, pois introduz o segundo tomo da tese, mas mais que isso é uma obra de arte *in process*, *in progress*, ou seja, ainda está em processo afinal precisa ser encenada para se materializar. E finalmente, manifestar a forma de *presença* para o quê foi criada.



**O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA
(libreto)**

Cena 1 - Chegança

(O Flautista chega ao espaço ao encontro do público tocando a melodia que aos poucos vai sendo transformada com beatbox que realiza enquanto sopra a flauta. Quando interrompe para cantar percute um ganzá).

Flautista:

Música: 1 - Chegança do artista em tournée

*Quando cheguei por aqui,
como sempre,
uma novidade.
Por aqui como sempre,
fazer outra cena,
Uma nova cidade.*

*Respeitável é o público,
que deve fazer sua parte.
Ao que ao
menos espero,
fazer jus com a minha arte*

*Venham, venham sem medo
e sem à toa
Ouvir minha proposta
Que ela é boa
Em cantar comigo.*

(Ao público, recitativo. A narrativa acontece e se necessário será feita ao microfone, a depender da intensidade dos sons e ruídos produzidos pelos participantes da experiência).

A história que reapresento deve ser familiar.
 mas entrego um livrinho para acompanhar.
 (entrega uma cópia do texto no formato de um folheto de cordel)
 Estou aqui para cantar o Flautista que encantou
 E que de Hamelin ratos e crianças tirou.
 Os primeiros por encomenda, as últimas por cobrança.

Você não faria o mesmo se trabalhasse sem receber o combinado?
 E ao certificar da desonestidade de por quem foi contratado,
 Não protegeria as crianças levando-as para um lugar isolado?
 Se o Flautista voltasse à Hamelin – séculos depois – não seria inocentado?
 Pelo povo de uma cidade que deveria ter sido condenado.
 Aqui tenho dele uma carta. *(Entrega a alguém do público para ler um manuscrito em rolo de pergaminho)*

Hamelin... Dia... Mês... Ano... (O Flautista fala o local, dia, mês e ano da apresentação)

Prezados e Prezadas,

Creio que nosso tempo e espaço solicitam mudanças na percepção de uma história tão antiga e mal contada.

Vocês assistiram nossa versão trazida à cena por meu representante para me julgarem por uma nova ótica e quem sabe com uma nova ética.

Mas o que se passou lá, se passa aqui entre vocês.

Caso sintam-se constrangidos, não deixem de declará-lo, pois minha lei não é igual à de vocês.

Com atenção,

O Flautista

Flautista:

Aqui estou. E quanto a vocês e esse lugar? De alguma coisa fui informado, nada do que vejo aqui é novidade.

O entorno parece infestado,

De ratos por toda parte

Devoram tudo sem cuidado

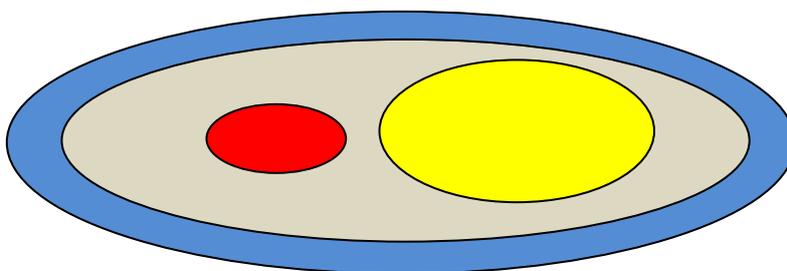
E podem estar a seu lado

Não se vire rápido demais, eles podem te assustar.

(Interagindo com o público) Você aí, já observou algum por aqui? Tenho certeza que sim. Conto com vocês para eliminá-los, nós temos as nossas artes. Estou certo de que estão dispostos a me ajudar. Mas a escolha é de vocês. Como está, podemos deixar, mas temos com vossa boa disposição a possibilidade de reescrever esta história. O que acham? *(pausa)*.

Cena 2: Cidade dos Ratos

*(No cenário letras anunciam: **Hamelin pode ser aqui!** No chão, estão demarcados círculos dos coros. CIDADE (em azul), CORO DA CIDADE (em bege), giz dois espaços menores escritos: CORO DE GOVERNO DA CIDADE DOS RATOS(circulo menor) e CORO DE CIDADÃOS (circulo restante).*



(Alguns instrumentos e objetos de cena estão disponíveis e poderão ser utilizados pelo público para complementar propor sonoridades, arranjos, melodias e ritmos sob a regência do Flautista)

Flautista *(O flautista introduz no cenário uma geringonça com percussão escrita: 'Bem vindo a Hamelin', Um cartaz antigo: "Procura-se caçador de ratos- recompensa-se bem"; Uma placa nova: "Procura-se o flautista que caçou os ratos e levou as crianças- damos nossas vidas por isso". teatral e ritmado – voz não natural. Olha os cartazes e sorri.):*

Coloquei-me em meu intento.

Ofereci os meus serviços.

Propus um acordo leal.

Cada rato eliminado: um real.

(Interagindo) O que acham? Quem dá mais? (Como leiloeiro estimula a participação do público e pede sugestões de valores) Parece barato? Não é. Empolgados ofereceriam até dez por rato.

Não seria necessário.

Um por um, me faria milionário.

(Toca e Canta tenta envolver o público para que improvise com os instrumentos):

Música 2: Ratos

RAAAAATOOOOOS!!!!

Eles lutavam contra os cães

E matavam os gatos

E mordiam nos berços os bebês

E comiam os queijos fora das formas.

E lambiam as colheres

Rachavam os barris

Fabricavam ninhos

nos chapéus

no domingo dos homens

Estragavam a conversa das mulheres

Abafavam as tagarelas

Com guinchados e grunhidos

Com cinqüenta acidentes

Cinqüenta semitons diferentes

Cinqüenta desafinados diferentes

(Voz transformada por um sintetizador é distorcida)

Enfim, aceitem minha liberdade se me julgarem capaz.

(Flautista começa a reger a leitura do texto do libreto)

Cena 3: O JULGAMENTO DA CIDADE**CORO DA CIDADE:**

O presente réu é acusado dos crimes de:
Propaganda enganosa.

CORO DE GOVERNO DA CIDADE DOS RATOS:

Disse que ia fazer uma coisa e fez mais do que disse.

CORO DA CIDADE:

Falsidade ideológica

CORO DE CIDADÃOS:

Fingiu-se de artista, mas era comerciante de seu próprio corpo e espírito.

FLAUTISTA: *(solta uma gravação) E para suas cabeças bagunçar*

sua cidade dos ratos eu posso livrar.

E por isso vocês me darão mil reais

(Editado)

... Por favor, Primeiro meus mil reais.

CORO DA CIDADE:

Latrocínio e Raticídio.

CORO DE GOVERNO DA CIDADE DOS RATOS:

Roubou-nos os ratos que já eram cidadãos de Hamelin atirando-os ao rio,
para acabarem mortos. O que inclusive se torna...

CORO DE CIDADÃOS

Crime ambiental.

CORO DE GOVERNO DA CIDADE DOS RATOS: Foram parar nas nossas
praias... Invoco a minha primeira testemunha de acusação, alguém pode ler o relato
deixado por minha testemunha? O RATO Júlio César.

CORO DA CIDADE

*O Rato Júlio César,
Nadou até o outro lado e viveu para contar.
Como estava no manuscrito que ele deixou:*

(Flautista marca o andamento da leitura e inicia o dedilhado em um instrumento de cordas)

CORO DE CIDADÃOS: *Na primeira nota da flauta*

um som de raspar tripas.

Maçãs maravilhosas, maduras,

dentro numa prensa de cidras.

Escorriam numa tábua:

Compotas meio abertas,

garrafas de azeite com rolhas sacadas e

potes quebrados de manteiga.

Parecia como se uma voz

de uma harpa, ou saltério, sussurrasse:

Cena 4: Flautista *(canta um blues, tocando um violão, marca o contratempo estalando os dedos):*

Oh, ratos! Deliciem-se!

*Café da manhã,
Lanche, almoço,
janta e ceia.*

Refrão: *Todos nós sentimos um grande sol*

*Glorioso
diante de nós,
que dizia:*

Flautista: *Venham, sigam- me.*

*Café da manhã,
Lanche, almoço,
janta e ceia.*

(Convida o público a repetir o refrão)

*O mundo está tornando
uma vasta comilança.*

*Mastiguem,
roam,
peguem os seus*

Flautista: *Café da manhã,*

*Lanche, almoço,
janta e ceia.*

Venham, sigam- me.

(Convida o público a repetir o refrão)

Refrão: *Todos nós sentimos um grande sol*

*Glorioso
diante de nós,
que dizia:*

Flautista: *Venham, sigam- me.*

*Café da manhã,
Lanche, almoço,
janta e ceia.*

(Convida o público a repetir o refrão)

CORO DA CIDADE: *Venham, sigam- me.*

Venham, sigam- me.

Venham, sigam- me...

Flautista: *E, de sobremesa: um volumoso ponche de açúcar.*

(“música para subitamente): E eu encontrei o Rio rolando sobre mim”.

Flautista: *(Irritado)*

Se errei

Foi causa de irresponsáveis errantes

Que deixaram a cidade

Toda errada

(acalmado-se)

Seria uma história requentada

Se não fosse recontada

e por nós recriada

com a verdade revisada

Na cidade que entramos

Tantas vezes narrada

Encontramos aqui seu paralelo

Fazendo no teatro

seu elo.

Evoco para minha defesa o poeta inglês: Robert Browning, que ouvindo mal falar de mim tanta gente compreendeu minha condição no ato.

Ele enfrenta comigo todos os gabinetes de uma cidade infestada de ratos.

(Produz sons com os chocalhos e paus de chuva enquanto a fala é dita criando a atmosfera de uma paisagem bucólica: passarinhos, cigarra)

“A cidade de Hamelin,

perto de Hanover.

É banhada ao sul

Por um largo

e profundo Rio

Um lugar tão gostoso

você nunca viu.

O povo estava sofrendo tanto

por uma praga, era de dar dó.”

A população veio arrebanhada

Para a prefeitura

gritando em coro:

(Flautista entrega instrumentos e objetos de percussão: panelas, pratos, colheres)

Cena 4: A Cidade em protesto

Música 5 – RAP DA CIDADE

(Beat box, percute– Coro dividido em quatro 1, 2 e 3)

CORO DOS CIDADÃOS:

CORO 1 - Está claro, nosso prefeito é um enrosco.

CORO 2 – Tão lamentável tanto quanto

à sua câmara

CORO 3 – E pensar que fomos nós

Que compramos

forros de arminho

para as suas togas.

TODO O CORO DOS CIDADÃOS:

Para esses tolos

que não podem

ou não querem

decidir

o que é

melhor

para de esta praga nos livrar.

CORO 3 – Por que são gordos e velhos vocês esperam

CORO 1 - Encontrar facilidades nessas becas

CORO 2 – Forradas

CORO 1 - Do poder público.

CORO DA CIDADE – Acordem. Dêem a seus cérebros um sacrifício

*De pensar no remédio de que estamos precisando ou, então,
nós lhes enviaremos o seu caixão.*

CORO DA CIDADE

Diante disto o Prefeito e a câmara tremeram com profunda tristeza.

*Por uma hora eles se sentaram na grande assembleia,
que teve seu silencio quebrado... pelo prefeito.*

CORO DO GOVERNO: (Acalmando os cidadãos) Mas vejam bem, cidadãos: Quem aqui gosta de se sentir ameaçado? Esse senhor chegou do nada e assustou nossos governantes, com sua súbita aparição e seus ritos infernais. O senhor Prefeito e os conselheiros foram constrangidos a contratar essa *Estranha figura*. Vejamos a reconstituição do fato, em que notaremos que esse ser é um demônio que veio tirar o sossego de nossa cidade. Ao que depois ainda desacatou nossas autoridades legitimamente instituídas.

FLAUTISTA NARRADOR: (Rindo das projeções e projetando *várias imagens de protestos.*)

*Com o conselho o prefeito se sentou
parecendo pequeno
apesar de estupidamente gordo.*

*Não brilhavam seus olhos, mas estavam úmidos
como uma grande ostra aberta,*

*Só parecia vivo por sua pança, que crescia silenciosamente gulosa
por um prato de tartaruga verde.*

CORO DO GOVERNO: (*assustado, aterrorizado*)

1 - Eu venderia por um real minha toga forrada de arminho.

2 - Desejaria estar a pelo menos uma milha fora daqui!

3 - É fácil leiloar um quebra cabeça de primeira.

4 - E é certo que minha pobre dor de cabeça irá retornar.

1 - E doerá muito, e tudo em vão. (Acordes desafinando)

2 - Por uma ratoeira

3- Por uma ratoeira

4 - Por uma ratoeira.

Todos – Por uma ratoeira!!!

Flautista:

Justamente quando ele disse isto, o que aconteceu?

Torno-os cientes de meu talento,
para esse momento só trouxe alento.

Mas o medo é próprio dos ratos

Que o fim terão com a ratoeira que eu cantar.

Não há música e poesia que sejam comestíveis.

Mas matam outra fome que os ratos não chegam a sentir.

Vejam se não fui fruto de uma evocação!!!!

Um delicado tamborilado na porta da câmara se deu.

GOVERNO 1: *Nos protejam. O que é isso?*

GOVERNO 2: *É somente alguém limpando os pés no capacho.*

GOVERNO 1: *Qualquer coisa que com sons de ratos parecer*

Faz meu coração palpitar.

CORO DA CIDADE: *Agora já parecendo novamente maior.*

Ele veio, avançou sobre a mesa da assembleia e...

GOVERNO 1: *Entre (gritou)*

Música 6 - **UMA ESTRANHA FIGURA (Em)**

(Flautista toca o som, canta e o coro repete)

Coro da cidade e Flautista (Refrão): *Uma, uma estranha figura!*

Uma, uma estranha figura!

Flautista: *Com uma pala esquisita /do salto à cabeça*

Metade amarela,/metade vermelha.

(Refrão)

Flautista: *Alto e magro/com olhos azuis*

penetrantes/ como uma agulha.

(Refrão)

Flautista: *E seu cabelo/ luminoso*

perdido,/na pele trigueira.

(Refrão)

Flautista: *Sem costeletas /na bochecha*

Nem uma barba /no seu queixo

(Refrão)

Flautista: *Lábios aonde o sorriso /vai e vem*

não se adivinha origem / ou parentesco

CORO DO GOVERNO: *(falando) É como um antepassado antigo, que ao toque da trombeta do juízo percorreu o caminho desde seu túmulo até aqui.*

Flautista:

(Flautista intercala sons da Flauta imitando-a com sua própria voz. Projeção de imagens do Flautista de Hamelin e de Flautistas em performance: Banda de Pifanos, Jehtro Tull)

Com sua licença, honrados senhores

sou habilidoso e sei um encanto, como jamais viram.

Sou capaz de atrair atrás de mim todas as criaturas que vivem abaixo do sol que se arrastem, nadem, voem ou corram.

E principalmente, de usar meu encanto,

Em criaturas que fazem mal ao povo: a lesma, o sapo, a salamandra e a víbora.

*Chamam-me o: **Descon(s/c)ertante flautista.***

Coro da cidade:

(narrando) E nessa hora ele ajeitou sobre seu pescoço

Um cachecol listrado de vermelho e amarelo

*Para combinar com a sua capa estilosa.
 Na ponta de seu cachecol carregava uma flauta, ele a mostrou, sob seu traje
 ultrapassado onde tudo se perdia.
 E seus dedos, sobre e sob a flauta batucaram impacientes para tocar.*

Cena 5: A contratação

(Retomada do Julgamento: Vazamento de informações)

CORO DO GOVERNO: Isso só reforça nossa acusação, pois foi utilizando de seu poder de persuasão este indivíduo incitou ao ódio a população, ao governo que tanto ajudou e socorreu. Conduziu a todos para uma revolta sem sentido. Num momento em que uma crise mundial estava se instaurando. Aproveitando para extorquir. Ouçam a gravação:

FLAUTISTA *(liga um áudio)*

*Ainda que eu seja um pobre flautista,
 Em junho último, eu libertei a região da Tartária
 De um gigantesco enxame de mosquitos;
 E facilmente, também, a cidade de Nizan na Ásia,
 De uma ninhada de monstruosos morcegos-vampiros.
 E para suas cabeças bagunçar
 sua cidade dos ratos eu posso livrar.
 E por isso vocês me darão mil reais.*

Coro do Governo *(Exclamando atônitos)*

Mil? Cinquenta mil! (repetem várias vezes, à vontade)

Música 8: A Farra dos 50mil

(Flautista entra no meio do coro do governo que cantará o refrão, brindando e percutindo com as garrafas)

CORO DE GOVERNO DA CIDADE DE RATOS:

*O que você faria
Com cinquenta mil?
Mal dá para minhas gravatas
nem pros sapatos
das minhas gatas*

Refrão: *Vinho branco, Vinho de Moselle, Vinho da cave, Branco do Reno
Vinho branco, Vinho de Moselle, Vinho da cave, Branco do Reno*

*Com cinquenta mil
um razoável jantar.
Pouco pro meu late no mar
Mas é demais
para você ganhar*

(Refrão)

*Imagine só: mil guinéus
Para nos salvar até 50 mil
Pobrezinhos
somos nós
que tão pouco temos*

(O Flautista convida alguém para tirar o cabo do projetor e tudo fica em silêncio até que o Flautista faz a sua cena ao som do coro)

Cena 9: Ratos eliminados

Coro da Cidade:

O flautista na rua caminhou

Primeiro sorria

um pequeno sorriso,

Como se já soubesse

Que mágica dormia

em sua flauta

aguardando quietinha.

Então como um especialista em música,

seus lábios franziram e soprou a flauta.

Seus olhos agudos cintilavam verde e azul,

Como a chama de uma vela por sal salpicada.

E foram três notas agudas da flauta proferidas.

Você ouviria como se uma tropa murmurasse.

E o murmúrio crescia... como um rosnado,

E o rosnado crescia... como um poderoso estrondo.

E fora de suas tocas os ratos vieram tropeçando.

Música 9: Jogral do Ritual Coletivo para o Fim dos Ratos

(Flautista propõe uma roda ritual para comemorar os ratos eliminados)

Ratos Grandes,

Ratos pequenos,

Ratos magros,

Ratos fortes

Ratos marrons,

Ratos pretos,

Ratos cinza,

Ratos amarelos...

velhos graves vagarosos,

jovens brincalhões alegres,

*Pais, Mães, tios, sobrinhos
 Garanhões de terno,
 reprodutores surrados.
 Famílias de dezenas e de dúzias,
 Irmãos, irmãs, maridos e esposas,
 Seguiram o flautista até o fim.*

CORO DA CIDADE:

*Rua a rua, o flautista avançando
 E, pé ante pé, eles o seguiam dançando.
 Até que eles chegaram ao Rio,
 Onde todos mergulharam e pereceram.*

CORO DO GOVERNO (*Gritando no meio da população que continua comemorando o resultado*)

Vamos erguer cercas, derrubar os ninhos e tampar seus buracos.

Consultem os construtores e os arquitetos, para que deixem fora de nossa cidade toda traça ou rato. Fora os ratos!

CORO DA CIDADE: *Fora os ratos!*

Cena 10: FIM DA COMEMORAÇÃO

FLAUTISTA NARRADOR – *Por favor, Primeiro meus mil reais.*

CORO DOS CIDADÃOS:

Mil reais! Prefeito parecia azul, e o conselho também. Para o jantar dos conselheiros tinham feito uma rara devassa: De Vinho branco, Vinho de Moselle, Vinho da cave, Vinho branco do Reno. Metade do dinheiro gasto poderia encher novamente suas grandiosas adegas com Vinhos do Reno. Para pagar esta farra coletiva com um casaco cigano vermelho e amarelo! Disse o prefeito com sua conhecida piscadinha.

CORO DO GOVERNO:

Nossos negócios foram feitos na beira do rio, nós vimos com nossos olhos a praga se afogar. E o que está morto não pode a vida voltar. Eu acho.

1 - Então, amigo, nós não temos pessoas para escolher.

Da dívida damos-te alguma coisa para beber,

(conselheiros pegam as sobras das garrafas)

2 - *E um pouco de dinheiro para carregar em sua bolsa.*

Mas quanto aos reais que combinamos,

3 - *Alguns deles - como você bem sabe - foram de brincadeira.*

Portanto, nossas perdas fazem nossa economia.

Mil reais! Tome, fique com cinquenta.

Música 10: PUNK ROCK DO FLAUTISTA

FLAUTISTA: *(Furioso)*

Sem mixaria!

E não esperarei à margem!

Eu prometi visitar no meu jantar

o chefe de cozinha de Bagdá.

Tudo dele é majestoso.

Não vou deixar de lado a cozinha do Califa,

por esse ninho de escorpiões mortos.

Com ele eu provo de tudo sem precisar barganhar.

Com vocês: não pensem que eu sairei faminto.

Todas as pessoas que me colocam em uma paixão

Tornam-me um flautista sem atrativos.

Coro do governo:

Como? (gritou o prefeito)

1- *Você pensa que me quebra sendo tratado pior que um cozinheiro.*

2 - *Insultado assim por um desboscado vadio*

3 - *Com uma flauta vagabunda e vestido malhado.*

4 - *Você nos ameaça, rapaz? Seu pior sopro na flauta será seu estouro.*

Coro do governo: *Desacato a autoridade, desacato a autoridade...*

1 - *Tudo bem, calma, não perca a razão Senhor Prefeito. Ok, entendi. Parece que a cidade está em dívida com você.*

2 - *Sim, mas antes, vamos ao crime mais grave, Senhor Juiz. Como aquele Sócrates, réu confesso. Ele também incutiu ideias na cabeça de crianças inocentes para que o seguissem nessa vida desvairada.*

3 - *Sabe-se lá se eles não viraram artistas, pois da última vez que foram vistas tinham saído dançando atrás dele e desapareceram. O que acham?*

Coro do governo: Sequestro!!!!

Coro da cidade:

Uma vez mais ele andou pela rua

E seus lábios novamente

colocaram-se ao lado da flauta acariciando a cana.

E quando ele soprou três notas:

Cada suave nota como um músico nunca conseguiria com um só fôlego de ar.

Imediatamente

foi como um murmúrio num campo com

muitas nuvens.

Pequenos passos foram escutados,

tamancos batendo,

Pequenas mãos aplaudindo

com pequenas línguas tagarelando.

Era como feijão caindo

batido numa fazenda vizinha.

As crianças vieram correndo para fora.

Pequenos garotos e garotas,

com bochechas rosadas, cabelos cor de linho

e dentes como pérolas

vibravam e chacoalhavam agitadamente,

com clamor e risadas, seguindo a música maravilhosa.

CORO DOS CIDADÃOS:

O prefeito ficou chocado, o conselho estancou

Como se eles tivessem sido transformados em blocos de madeira,

Incapazes de mover um passo, ou de chorar.

Enquanto as crianças alegremente partiam

Podiam somente seguir com seus olhos

A alegre multidão que ia atrás do Flautista.

Para o Prefeito foi uma tortura

*Seus desgraçados conselheiros batiam no peito
Quando o Flautista se voltou no caminho para a rua alta,
Na qual o rio rolava suas águas,
direto com seus filhos e filhas.
No entanto, ele virou para o Sudoeste
(pausa)
E atrás dele foram as crianças,
como brinquedo, em multidão numerosa.*

Coro do governo:

- 1** - *“Ele nunca poderia cruzar esta grande subida”*
- 2** - *“Ele as forçou a queda num desfiladeiro”*
- 3** - *“E nós, deixamos de ver nossas crianças”*

CORO DA CIDADE

*Ai de ti, Hamelin.
Isto foi assunto de muitos.
Um texto que tantos disseram na porta do céu,
e que abriu para os ricos um fácil caminho
como olhos pegarem um camelo.*

CORO DOS CIDADÃOS

- 1** - *O prefeito enviou para leste, oeste, norte e sul*
- 2** - *Ofereceu por sua palavra, que daria
pelo Flautista ouro e prata,
aos que retornassem pelo caminho que ele foi
trazendo de volta as crianças atrás de si.*
- 3** - *No entanto, ele perdeu todos os homens enviados*
- 4** - *Tudo quanto ele disse se perdeu no esforço.*

CORO DOS CIDADÃOS: *O Flautista e seus dançarinos nunca mais foram
vistos*

- 1** - *Ele fez um decreto de lei para nunca
Se esquecer a data.*
- 2** - *Sempre após o dia, o mês e o ano do ocorrido.
Estas palavras não mais se apagaram.*

Coro do Governo

Aconteceu no vigésimo segundo dia de julho

Do ano de Mil Trezentos e setenta e seis

1 - *Que fixe na memória o lugar de que as crianças foram retiradas: “Foi aqui.*

2 - Na rua do Descon(s/c)ertante Flautista”

Onde ninguém poderá tocar flauta ou tambor.

3 - O futuro perdeu o seu trabalho

4 - Não tenha aqui hospedaria ou taverna

*Para chocar uma rua tão solene,
oposto a este lugar está a caverna.*

CORO DO GOVERNO:

Ele escreveu a história numa coluna

E numa grande igreja um mural foi pintado

Foi feito em palavras de

Como estas crianças foram sequestradas

1: (Chorando) Coloquemos em votação no tribunal. Quem acha que ele é criminoso levante a mão. Quem acha que não permaneça como está.

(*Flautista observa a votação*).

Cena 5 – O Menino que ficou só

FLAUTISTA:

Calma, ouçam com atenção o que tem a dizer minha testemunha. (*retira uma das pessoas do Coro dos cidadãos*)

CORO DOS CIDADÃOS

*Um menino que não podia dançar ficou
pelo caminho.*

Ano após ano, você ouvia cantar o seu lamento:

Música 11

CANTO DO MENINO QUE FICOU SÓ:

MENINO

*Fiquei só na cidade
sem colegas pra brincar.*

*Estou sempre de luto
não posso me esquecer*

*De todas as maravilhosas visões que tive
Que o flautista também me prometia.*

Para nos levar, ele dizia:

FLAUTISTA:

*Lá é uma terra divertida,
uma cidade de brinquedos,
Guiada por uma mão justa.*

*Armas lá são de água
As árvores de frutas crescem
e as flores tem cores de fadas*

MENINO:

Tudo era estranho e novo.

Os pardais seriam mais brilhantes que pavões

E os cachorros descansariam com veados

Abelhas fazedoras de mel sem ferrões

E os cavalos nasceriam com asas de águia.

E eu me tornaria correto,

Meu triste pé torto,

seria rapidamente curado.

(sem instrumentos)

A música parou e eu fiquei

Deixado só, contra minha vontade,

E me arrastei

Para fora da montanha.

Para mancar como antes

FLAUTISTA E MENINO:

E nunca mais ouvir como seria este país tão diferente

CORO DA CIDADE

1 - *Se nós prometermos algo a alguém devemos cumprir a promessa.*

Eu não deixo de dizer:

2 - *Na Transilvânia uma tribo*

de pessoas alienadas

que não escrevem,

que não vestem roupas,

seguem estranhos costumes,

e que vivem com suas próprias leis

Têm prisões subterrâneas com furadeira para os crânios dos próprios pais

3 - *Parecem ter a ver com algo de muito tempo atrás, de um lugar*

fora de sua cidade: com Hamelin

Mas como, ou, por quê? Eles não sabem.

Flautista: *Eu disse a Willy:*

Deixe de fora,

em seus temas,

todos os homens,

especialmente os flautistas.

CORO DA CIDADE: *Quanto a flauta: somos gratos por nos livrar de ratos ou camundongos.*

1 - *E Se nós prometermos algo a alguém devemos nos cumprir a promessa.*

FLAUTISTA (preparando a mala)

Agradeço a Robert Browning, pela excelente perspectiva dos fatos.

Pelo menos alguém, nesta terra, viu o meu lado nessa história ingrata.

Agora meus senhores jurados e juiz, se pensarem já sabem quem foram os verdadeiros criminosos. Quanto a mim, eu só salvei aquelas crianças.

Infelizmente uma ficou para contar o que viu, mas não foi compreendida.

Esclareço: meu mundo é melhor do que o seu.

Quanto a mim, de outra forma não veria essa culpa ser paga,

as crianças ficaram melhor assim, por mim, educadas. Livres enfim

dessas roedoras influências.

Mas me garanto:

Nem na prisão conseguiriam me impedir de solfejar minha liberdade.

Deixo o juízo em vossas mãos e mentes, e minha liberdade ao meu próprio julgamento. Enquanto aguardo a grande decisão, escapo para um cenário mais apazível.

O que posso fazer se não cantar minha canção em um lugar melhor do que este? Que eu mesmo sei criar.

FIM

8 CONCLUSÕES

A questão, porém, é que não há louvor extasiado de obras [de arte] acabadas que possa, por si só, ajudar na compreensão ou na geração de tais obras. As flores podem ser apreciadas sem que se conheçam as interações entre o solo, o ar, a umidade e as sementes das quais elas resultam. Mas não podem ser compreendidas sem que justamente essas interações sejam levadas em conta – e a teoria é uma questão de compreensão. A teoria interessa-se por descobrir a natureza da produção das obras de arte e do seu deleite para a percepção. (DEWEY, 2012 p. 73)

O que se observou é que diante da diversidade e complexidade dos conhecimentos que compuseram os *experimentos*, de maneira substancial estes foram *incorporados nas práticas* e às práticas, e mais do que *tomados pela consciência*. Ainda que a consciência faça parte da formação se ampliam também em outras possibilidades (auto)formativas em relação a presença que se constitui. Essa se estabelece considerando outra relação epistemológica, pertinente a área de Artes, e que pode ser observada nas *marcas* que se *apresentaram* no processo: em relação a música e à cena - que no musical se apresentam como linguagem; em relação ao texto como tema e modelo de ação, em nosso caso de acordo com a concepção sobre a estética brechtiana; e, em relação a própria *presença* que estabeleceu pelas práticas proporcionando um domínio relativo à sua própria incorporação.

Ou seja, do ponto de vista formativo: as atrizes agora carregam em seu próprio corpo aquilo que *Experimentaram* com uma consciência que não é apenas conceitual ou racional. Com tal *Experiência* constituída pelas práticas as atrizes permitiram-se, por exemplo, implicar-se mais profunda e diretamente no processo de criação artística com o experimento de *O Descon(s/c)ertante Flautista*, e da mesma forma, poderão se envolver em outros processos de criação ou de aprendizagem musical com o que conseguiram constituir por sua *presença* agora com referências incorporadas. A exemplo do que a *Experiência* adquirida com todo o processo de pesquisa, teoria e prática de *Diz que sim* que se manifestou na forma na participação no *Musical de formação: O Descon(s/c)ertante Flautista*, o conhecimento adquirido poderá se expressar integrado à outras práticas.

Do ponto de vista autoformativo, em que se estabelece a própria escrita da tese como um processo de elaboração, e também nas práticas artísticas como o formador, diretor e criador a *Experiência* resultou na dramaturgia de *O*

Descon(s/c)ertante Flautista de Hamelin como autoformação do que se presenciou: uma materialidade do conhecimento adquirido. A escrita e reescrita constante foram sendo amadurecidas pela reflexão e pelas práticas, e que em síntese iam estabelecendo a relação de exercícios que foram postos em cena e que ao final formalizaram a *Experiência*. Da mesma maneira, para as participantes esta era incorporada na *presença* diante do processo, desde a montagem do *Diz que sim* foi presenciada. Assim, para constituir a escrita da tese ou da dramaturgia, foi possível tomar consciência de aspectos técnicos em relação a estratégias da proposta brechtiana, mas também da autoral, nas ações de, por exemplo: inserir a música em fragmentos do texto; conduzir a música de dentro do próprio espetáculo como o personagem Flautista.

Enfim, estas foram questões solucionadas a partir das próprias práticas que se presentificavam. Os recursos para fortalecer estes exercícios vieram de práticas diversas: também das leituras solitárias do texto, de gravações feitas em casa, e, evidentemente, nas propostas para o experimento realizado com as atrizes, que afetava o resultado final da dramaturgia e que reverberava nas reflexões conceituais da escrita da tese. Por outro lado, na prática, ou naquilo que é resultado da vivência, a obra foi produzida a partir de *um ato artístico coletivo* como as próprias *Peças didáticas* que eram abastecidas pelas experiências de todos os implicados.

Por outro lado, tem-se a *consciência* de que as escolhas iniciais resultaram nesta forma final, ou seja, foram consequências de direcionamentos mais ou menos *conscientes*, determinados pelo fluxo da própria *Experiência*, que permitiu produzir a obra final após testar a forma primitiva do texto em relação a um processo vivo. Mesmo que a(s) obra(s) resultante(s) tirasse(m) do modelo “original” da *Peça didática*, de fato conformaram *modelos diferentes* de cada experimento realizado originalmente pelo próprio Brecht: uma recriação da forma sobre o modelo. Isto se estabelece no afã de encontrar um tema e dramaturgia próprios aos participantes, com uma outra forma de execução, que não tinha só o intuito formativo mas de performance e de espetáculo, mesmo que não se negue a *Selbstverstandigung* (autocompreensão) prevista por Brecht, e que desta forma assim sendo, também formam.

No caso desta pesquisa, a música para o espetáculo *Diz que sim* foi criada em um processo que produziu e foi produzido pela(s) *Experiência(s)* adquirida(s) e posta(s) em prática neste processo complexo que envolveu a apropriação do

discurso e da linguagem. Ou seja, ao mesmo tempo em que a *experiência conceitual* indicava caminhos a serem tomados, outras vezes a *vivência* estabelecia com uma nova atitude, um novo *estado de presença*, que interferia na forma criando novas possibilidades de configurar a *Experiência* em sua integridade.

O processo como um todo absorveu também outras *Experiências* das atrizes, por exemplo: quando a melodia utilizada na primeira cena fora composta pelas atrizes apenas um verso havia sido musicado, mas para sugerir uma composição a proposta foi absorvida no processo de criação. A harmonia proposta originalmente pelo grupo afetou a criação melódica do formador sobre os versos restantes – seguiu-se a proposta original a partir de uma lógica e um esquema conhecido da música ocidental que se estrutura por suas harmonias convencionais. Neste mesmo exemplo: a prática coletiva sugeriu a divisão de vozes em um *canto responsorial*, que foi proposto no intuito de ampliar as possibilidades discursivas da música como um reforço à dialética brechtiana, mas também suas possibilidades sensíveis e de afeto.

Tais práticas aliaram o que os participantes (atrizes, formador, diretor, músico) trouxeram de/na *vivência(s)* com a elaboração da *Experiência*, mas aí não se deixa de notar o papel da *presença* que se qualificava na prática, se reelaborava e permitia a sua interpretação mais *consciente* de suas possibilidades. Uma consciência aqui expandida em relação àquilo que se faz de uma *consciência de presença*.

A partir da dramaturgia brechtiana produziram-se estas *Experiências*, frutos de experimentações. Em jogos, na prática do *Modelo de ação*, o texto mobilizava suas versões musicais das palavras escritas, que eram faladas e narradas – fosse por *Gestus* e *estranhamento* ou fosse pela terceira pessoa da narrativa épica. E, no Diz que sim, com sua música reinventada, cantada na sonoridade e musicalidade brasileira, resultado de experimentos, de improvisações que tinham em vista como propostas formais o processo. A partir de melodias base foi recriada a música para a cena das *Peças didáticas*. As atitudes musicais e gestuais das atrizes que se consolidavam na versão final configuravam as *marcas de presença* que formalizaram o repertório musical e cênico da obra.

Na medida em que as atrizes foram incorporando os conhecimentos da linguagem musical e da musicalidade, das quais já traziam alguns fundamentos em suas experiências de vida e (auto)formação, ganhavam segurança e autonomia

para produzir suas próprias canções para o espetáculo, como foi o caso nos exemplos do: *O canto xamânico*, de Thaís Carli e, o *Canto dos estudantes: não podemos passar*” de Gabriela Drehmer. Thaís Carli e Juliana Riechel reconheceram que a *Experiência* permitiu o uso em outro espetáculo que encenaram¹⁵². Após o fim da produção de dados o espetáculo ainda se desenvolveu. Cenas se apropriaram dos princípios brechtianos, da possibilidade do discurso musical e outras nuances foram conquistadas. O espetáculo *Diz que sim* estreou e continuou a provocar novas situações com sua *presença* constituída como obra.

Considera-se, portanto, que essas duas experiências realizadas estabeleceram o vínculo necessário entre teoria e prática, dois caminhos para isso foram experimentados, a fim de compreender a relação da *presença* nos processos de (auto)formação com as obras cênico-musicais e de como se daria a observação da *presença* a partir do dispositivo brechtiano. Mas sobretudo com a (auto)formação com musicais.

A consideração de ambas as perspectivas de estudo e prática sobre o uso como dispositivo das *Peças didáticas*: a musicológica e a de jogo – na qual considera-se a estrutura do *Modelo de ação*, contribuiu para ampliar a compreensão da próprio uso como dispositivo. Ou seja, permitiu entender algo que se constitui pela da *presença* no percurso de prática na constituição de uma *Experiência* (auto)formativo com este *Modelo* de prática cênico-musical.

Por outro lado, para além do dispositivo abre a compreensão do quanto que o *musical* pode vir a ser formativo em sua *performance* para o intérprete que coloca a *presença* em ação, e o quanto essa própria ação incorpora para o intérprete aprendizados que ganham uma estruturação formal, mesmo que corresponda temporariamente à parte do processo que foi observada até então, pois outras *experiências* e *vivências* surgirão nas apresentações, ensaios e mesmo em trabalhos conseqüentes à *Experiência*.

As atrizes que tiveram sua (auto)formação para a música em cena, quando entraram em contato com a nova proposta se apropriaram dos recursos desenvolvidos no processo anterior, se *colocando* para a realização da segunda experiência. Em seu processo de assimilação e incorporação já sabiam como se

¹⁵² Trata-se do espetáculo *Desadormecida* de Franca Rame e Dario Fo. Conferir em: https://www.facebook.com/ALontraFazTeatro/?ref=br_rs acesso em 08/07/2017. Direção Juliana Riechel e atuação: Thaís Carli.

colocar *presentes* em relação a *música em cena* seguindo de imediato a proposta musical induzida pelo personagem Flautista. Ou seja, mesmo enquanto elas liam o texto pela primeira vez, já havia a apropriação dos recursos musicais para que pudessem cantar junto. Intuitivamente entendiam a proposta musical, mesmo com a ausência de partituras improvisavam dentro do campo harmônico da base rítmica, com uma escuta bastante segura.

O aprendizado específico, resultado do exercício e o contato direto com o modelo das *Peças didáticas* permitiu a (auto)formação do a/r/tógrafo para a criação deste *Musical de (auto)formação*, que considerou suas próprias questões, seus aspectos de produção e de estruturação atuais que afetavam a proposta. A teoria e a prática das *Peças didáticas* - dessas peças foram compreendidas como dispositivo, como recurso didático, para a *aprendizagem, para a formação e para a autocompreensão*. Tudo isso possibilitado por uma abordagem original, criativa e colaborativa, através uma processo dialógico. Esta compreensão da possibilidade de ressignificar o elemento didático (instrumental), por seu processo de aprendizagem (aberto à aprendizagem) ou por *(auto)formação para a música em cena* (que permite encontrar uma forma) através da consideração da *presença*. Tudo se deveu aos propósitos reconhecidos no processo da pesquisa principalmente em relação aos participantes. Esses participantes, incluindo o proponente, estariam aprendendo ao fazer parte do *Experimento*, aprendendo aquilo que se permitiram aprender, na prática, (auto)formando-se naquilo que desejaram se formar, com aquelas experiências que fizeram pois com elas o espetáculo tomou forma.

Percebe-se que em uma situação formativa pela prática artística, para àqueles participantes que estiverem realmente implicados com o trabalho de criação artístico, se estabelece uma relação mais direta que facilita-lhes incorporar elementos da prática aplicando sua presença para este tipo de conhecimento, e para o outras que vierem a surgir em seus percursos de vida e formação. Assim, além das possibilidades de teorizar e estabelecer conceitos sobre a *Experiência* adquirida, algo que é incorporado pela prática continua a produzir relações num fluxo “inconsciente”, ou ao menos, com um outro tipo de consciência que não é somente a verbal, e que permite realizar intencionalmente formas conseqüentes e

elaboradas¹⁵³ em outras *Experiências* que se propuserem ou vierem a ter. Estes participantes se qualificam no processo, aprofundam sua autoformação por essas *Experiências* que deixam suas *marcas* mais ou menos visíveis em sua ação cênico-musical. Em nosso caso, *marcas* se apresentaram de forma conclusiva no próprio trabalho das atrizes na forma das músicas e dos personagens que criaram e nas práticas que se constituíram nos dois experimentos realizados.

Com a *presença* se percebe que há uma correspondência entre a forma e o conteúdo, entre a circunstância, o contexto de produção e o *estado de presença* em que o participante *se coloca*, *se presentifica*, em sua prática para a cena musical. Este processo de *presentificar* na materialidade e concretude de uma obra de arte o resultado das *Experiências*, resulta em uma compreensão mais integrada e congruente da prática¹⁵⁴ que culmina no aprendizado pela prática. Um aprendizado, que se integra na prática artística, em nosso caso, realizada através do musical.

Utilizei para a expressão da atitude das atrizes: *colocar-se* como uma atitude¹⁵⁵ de se apresentar para e com a *presença*. Tratou-se da pré-disposição que se constitui como um fundamento para as práticas da cena, em nosso caso: musical, e que no processo se consubstanciou nas obras de arte. É, portanto, resultado de algo que ocorreu com a prática: na *Experiência* a partir do desejo de criar. O que se constatou é que no caso específico de uma *Experiência com musical* (poderia ser de qualquer espetáculo) a aquisição ou a apropriação desta *presença* exige a prática para compreender seu próprio uso como recurso. Ao que as propostas de formação em artes, não apenas na área de musical, que considerem também o processo subjetivo, ou seja, que são autoformativos, em relação às *Experiências* são repletas de *presença* e assim permitem aos participantes conciliar *vivência* e *experiência*.

As contribuições das *narrativas autobiográficas* produzidas apresentaram maneiras subjetivas de compreender, das colaboradoras e do *artógrafo*, principalmente dos aspectos conceituais da formação adquirida, fosse acerca da

¹⁵³ A fluidez que se dá em um processo de improvisação (teatral ou musical), por exemplo, se dá muitas vezes pela consciência que se têm dos recursos e muitas vezes do caminho que se está propondo, mas num processo de jogo, ou de improvisação coletiva o inesperado exige uma atenção e uma reação que obriga a manifestação de um impulso reflexo que leva o trabalho para outra forma que não a esperada ou elaborada racionalmente.

¹⁵⁴ Este conceito se aproxima da concepção de *organísmica* (ROGERS, 1989).

¹⁵⁵ Comentário: Atuar, atitude do ator, é agir sobre algo ou em relação a algo – é uma atitude da prática. O ato de uma peça é resultado da ação de um ator, não tem como não estar em ação, em uma atitude, se está, mesmo que imóvel, mesmo que fique absolutamente quieto – essa será a sua atitude.

teoria e da prática brechtiana, da música em cena ou do musical de formação. As narrativas, de fato, permitiram uma elaboração da consciência sobre a *Experiência*. Entretanto, para nós foi mais importante considerar nessas narrativas, o que delas eram *marcas* da presença para compreender os aspectos da *Experiência* que revelavam sua assimilação na forma dos *Gestus e estranhamentos* produzidos com a cena e com a música. Desta maneira, foram apresentadas as relações das participantes diante de uma complexidade da própria *Experiência* pela sua *presença*, que produziu uma nova atitude mais adequada diante uma experiência similar, apresentada na relação entre os dois experimentos realizados, especialmente no segundo que teve a primeira *Experiência* levada para o experimento.

Foi importante compreender em todo o processo que a *vivência* que as participantes trouxeram para sua prática e seu aprendizado sobre um *modelo de ação brechtiano* estavam compostas de outro referencial histórico, social e cultural, que implicou em outras soluções e não na cópia de uma fórmula. Ainda que hoje encontremos muitas similaridades com as circunstâncias daquele momento original das *Peças didáticas*, as circunstâncias são diferentes das que Brecht mesmo em relação às rupturas com os formatos teatrais anteriores, e outras circunstâncias de produção artística intelectual – distantes da realidade local.

Grosso modo é como se não pudéssemos de maneira alguma falar do que significaram aquelas práticas da década 20 e 30 realizadas por Brecht, e que não daríamos conta da riqueza das bagagens culturais apresentadas na *presença* da cena e capturadas por cada participante na corporificação dos experimentos. Por outro lado, pela interpretação dos recortes e fragmentos selecionados das narrativas, determinados mesmo por uma estrutura modelar hermenêutica, aproximamo-nos de uma *tomada de consciência* própria de sentidos e significados dos aspectos culturais, históricos e sociais que teriam influenciado tal participação do sujeito no contexto original, dado que não foi desconsiderado - mas, considerado dentro de seu limite sem a sua *presença*.

A *Pesquisa-formação* permitiu o acesso ao reconhecimento das próprias *marcas* produzidas, como indícios de uma presença, e de que estas foram necessárias para entender a produção da (auto)formação com a *música em cena* a partir dos recursos apresentados *ao vivo*: no reconhecimento das vozes com das referências que possuíam; da segurança para expor-se cenicamente que era obtida também no exercício dos conhecimentos musicais para o canto e instrumentos; da

compreensão da existência de outros elementos sensíveis e perceptíveis que alteravam a condução da prática a cada dia. Entre outras coisas, estas *marcas* estavam apresentando a importância da consideração da *presença* em todo o processo.

Neste sentido, os registros de algumas *marcas* do processo como um todo, da maneira em que foram sendo arquivados e apropriados em vários meios, qualificaram também a possibilidade do uso de recursos midiáticos no processo de construção de uma interpretação da *experiência*, e de observar nisto as *marcas* já descritas e refletidas. Mas, além disso, a própria re-elaboração constante do texto da tese em relação à reflexão elaborada a partir destes experimentos e documentos formalizava o resultado concreto sobre o material que foi experienciado e, esta ação interferiu diretamente na produção da dramaturgia e na presença que o texto assume. Tudo ao final foi produzido na tentativa de compreender possibilidades destas *marcas* “*transbordantes*” da *presença* nos experimentos e que, à sua maneira, se revelaram incorporados na dramaturgia criada e no *Experimento 2* e neste texto de tese.

Ao revisitar esses materiais “*grafados*” durante o processo de escrita da tese como *artógrafo* se permitiu inferir interpretações, análises e compreensões de novos elementos da *presença* que marcavam o processo e o configuravam como uma obra de vida – com todas as circunstâncias que a constituem, seu fluxo constante e elaboração – não estático mas algo que se reelabora a cada reencontro.

Evidentemente, fatores afetaram o desejo de implicação nos dois procedimentos. Em nosso caso, esse *se colocar* em cena presentemente exigiu considerar os *estados de presença* que as participantes trouxeram a cada encontro e que se tornavam mais ou menos explícitos, ou, ainda estavam implícitos na maneira que ele se apresentava *marcado*. Da mesma forma que estes estados de presença estavam no *artógrafo* que como formador, pesquisador e artista conduzia o processo. Estes *estados de presenças* foram dados imprevisíveis e variáveis: vivos. Ou seja, decorrem nos processos afetados pelas circunstâncias da própria vida dos participantes, e que sempre estão sujeitos os processos de criação e encenação de um musical – não se trata de uma pesquisa em laboratórios sob “*condições exatas de temperatura e pressão*” – parafraseando a frase para práticas do método científico em laboratório das ciências “duras”, ou mesmo, ironizando a uma possível lógica perversa que despreza o personagem Flautista quando é desprezado após

realizar sua obra de arte considerada “inútil” ou “outsider” por não se adequar às práticas “estabelecidas”.

A percepção desses *estados de presença*, como dados flexíveis produziu ações também flexíveis de resposta por parte do *formador* que de acordo com as necessidades para o processo direcionava novas propostas no intuito de produzir os *estados de presença* que fossem mais adequados. Ou seja, que facilitassem a aproximação de uma forma coerente com as intenções de construção de uma obra. Os resultados como sendo imprevisíveis, pois dependiam do desenvolvimento do processo, poderiam levar inclusive ao encontro de soluções ainda mais interessantes do que aquelas que seriam previstas. Nisso residiu um processo vivo, resultante de uma *Pesquisa viva*.

Entretanto, em relação ao processo como um todo – de investigação e de pesquisa - a (auto)*formação* aconteceu movida por propósitos de realização da obra musical e correspondente de alguma forma àquilo que as referências orientavam condicionado ao que as atrizes apresentavam e que se consolidavam na própria prática à partir de suas próprias expectativa. Assim se desenvolveu o trabalho, no intuito de estabelecer uma forma definida do espetáculo musical e da dramaturgia original com uma qualidade desejada a partir de referências que tínhamos. Ou seja, as variantes das *vivência* produziam resultados na *presença* considerando também o que Josso chama de *recordações-referência* (2010a). Portanto, as condições e o contexto de cada encontro interferiam, estabeleciam novas prioridades e direcionamentos. Mas, movidas pelos desejos de se estabelecer uma forma que, por sua vez, ia se constituindo na medida das próprias participantes com a relação dos diferentes graus de implicação em relação à *Experiência* que construíam colaborativamente.

Para o *a/r/tógrafo* a oportunidade de realizar os experimentos na especificidade do papel de formador também permitiu a sistematização de exercícios, jogos e improvisos para produzir alterações nas *presenças* das atrizes como recurso de mobilização e de direcionamento para a apropriação dos recursos musicais. Os experimentos permitiram estratégias apropriadas pelos recursos individuais das atrizes para a composição de canções originais e suas interpretações. É importante frisar o interesse em aprofundar este estudo da música das *Peças didáticas* considerando-as no contexto das músicas funcionais e

comuns *Gebrausmusik* e *Gemeinmusik* que, via de regra, dizem respeito a um processo formativo que envolveu grupos em formação.

O grau de importância da (auto)formação adquirida nas experiências de aprendizagem obtidas com os musicais se deveram, portanto, às suas próprias escolhas e às suas disposições em se *implicar* na experiência no intuito de extrair daí algum conhecimento para a sua formação. Muito foi incorporado, outro tanto feito conscientemente em direção a objetivos estabelecidos.

Percebeu-se que a prática do musical se tornava um aprendizado para além de toda a capacidade de interpretarmos a complexidade dos elementos. Nesses experimentos que deixavam nos resultados suas *marcas* se constituíam elementos que qualificavam a cena, fosse no jogo entre atores que se aprimorava, sofisticava e ampliava em sutilezas, ou na relação com o público, na qualidade da música, na capacidade de tocar um instrumento em cena, no cantar *solo* ou em grupo, tudo isso ao mesmo tempo em que se está em relação à cena e a encenação como um todo. De qualquer forma, a consciência do processo e de seus procedimentos exigiu a reflexão sobre aquilo que foi experienciado e que era exercido com as competências adquiridas. O próprio Brecht fala sobre isso:

portanto, uma camada que para nós não pode ser ensinada e é excluída. eles, como nós, entendem a aprendizagem como um processo, sendo que se trata de um processo vitalício e constante de adequação às circunstâncias. só o concluem ao morrer, não se ressentem quando são ensinados. entendem não apenas que devem ser ensinados pelas circunstâncias como também pelos homens, e sabem até que as circunstâncias são em grande parte produzidas pelos homens, que também podem ser ensinados. pois é justamente esse tipo de circunstâncias, que de outro modo seriam fenômenos fetichistas do destino, o que as torna passíveis de serem manipuladas, mas eles querem conhecer através do caminho da experiência – da experiência sensível, da vivência. eles querem o envolvimento, não querem ser confrontados. diante deles é necessário defender o conceito da peça didática, da dramaturgia pedagógica. ela é defendida ao ser aprofundada.

portanto, agora não se coloca mais a questão: deve-se ensinar? agora a questão é: como se deve ensinar e aprender?" (BRECHT apud KOUDELA, 1991 p.23) [a grafia do texto está conforme *op.cit.*]

Evidentemente esses aspectos formais ao serem lidos podem destacar algum sentido ou significado, mas a *Experiência* ou o fenômeno em si não pode ser descrito com a mesma *presença* que a obra que a conteve. Especialmente porque é aí que entra a epistemologia da arte, na própria obra., especialmente com toda a sua dimensão de tempo e de espaço, de significação e vivência que a *presença* carregou.

A matéria do teatro e da música contém elementos de algo presencial, realizado ao vivo, em nosso caso, no espetáculo musical. Como exemplos básicos dessa situação diferenciada entre a Experiência com a presença, e a experiência fragmentada, poderíamos propor a desintegração dos sentidos. Ou seja, aquilo que foi ouvido e aquilo que é visto ao mesmo tempo, se torna fragmento ao ser descrito em uma sequência linear, que optou por descrever uma parte da experiência e não compreende a simultaneidade, a possibilidade de duas ou mais coisas terem ocorrido ao mesmo tempo na *Experiência*. O que não é o caso, de uma partitura considerada como obra material, e que pode expressar as duas ou mais vozes que falam ao mesmo tempo à imaginação do leitor, mas que são realizados *ao vivo* na *presença* de uma orquestra, são materialidades, formas de apresentação, diferentes. Por isso, ao menos a presença do texto dramático, aqui, materializado se torna possível uma *apresentação* da *autoformação* adquirida com a *presença*.

Em nosso caso a *presença*, ou melhor, suas *marcas* e os *estados de presença*, foram observados e *experienciados* a partir dos dois experimentos da pesquisa. O aspecto da vivência que é “*não conceitual*” conteve a *presença* que, por sua vez, dialogou na tese com a possibilidade do aprendizado traduzido também pela *experiência conceitual*, pelas múltiplas formas de narrativas das participantes em relação a seu processo de criação artística e registradas em diferentes meios. Porém, o que a tese apontou é que para além de estruturas que enfatizam a racionalidade existe um aspecto que se traduz na materialidade, pela participação, pela *presença* dos participantes e estes processos de (auto)formação e que são fundamentais para o fazer artístico, em nosso caso, musical.

Em suma, a formação artística é influenciada pela “bagagem” vivencial do participante. Esta incorpora no processo *Experiências* constituídas não só por *experiências* conceituais, mas por práticas que determinam as formas assumidas em um processo de criação que se dá mesmo em processo de formação.

O fazer musical permite entre outras coisas que o intérprete desenvolva um conhecimento experiencial do campo da linguagem: de um discurso que se almeja; do campo estético: de um afeto que pretende-se provocar; do campo estilístico: capaz de “esteticizar” com maneirismos e técnicas sofisticadas, através de recursos especiais, de convenções e estilos da linguagens que se pode querer adotar para a realização de uma obra, para a sua encenação, por exemplo, com o *Canto Lírico* ou o *aprendizado de instrumentos musicais*.

Inicialmente o musical que era objeto de investigação dentro dessa riqueza cultural de possibilidades, estilos e gêneros musicais, ganhou outras nuances. A amplitude e variedade de questões possíveis sobre o tema dificultariam atender às necessidades formativas das participantes, através de uma ou duas práticas propostas para formação de intérpretes. Entretanto, em um processo (auto)formativo se escolhe e propõe caminhos, o que nem sempre é possível nos currículos previstos das universidades, escolas de teatro ou conservatórios. Percebeu-se que estes procedimentos formativos pela prática do musical podem abarcar variantes e interesses próprios aos participantes que favoreçam suas escolhas e experimentações que lhes darão as formações desejadas.

Na prática se encontrará maneiras de desenvolver e aprofundar as suas próprias questões formativas. A obra que vier a criar acaba sendo resultado de uma pesquisa sobre si mesmo e dos projetos que se estabelecerem com os colaboradores encontrados no percurso, no processo estabelecido para isso. Esses caminhos direcionam a *Experiência* para complementar sua formação com oficinas, workshops e cursos específicos para se direcionar aos seus objetivos formativos determinados por suas referências e escolhas. Assim poderão estabelecer processos subjetivos para construir a “forma” para a obra estabelecida, para a produção do espetáculo que pretendem criar. Ou seja, a partir de suas próprias experiências e práticas estabelecerão os rumos de sua formação artística. E esse foi o caminho autoformativo do pesquisador percorrido na pesquisa.

Sugere-se para o caso de um projeto de (auto)formação para a *música em cena*, que como este se dedique à preparação de intérpretes para musicais, o básico seria dedicar-se ao aprendizado conforme o possível em relação as condições de formação e contextos, já que estas condições são os componentes essenciais deste tipo de trabalho e são fatores que interferem na presença que se constituirá.

Para conseguir realizar esses *experimentos* muitos serão os desafios técnicos: a afinação, a projeção da voz, o ritmo, a dinâmica, os ajustes de timbre que virão a ser solucionados de acordo com as condições e com a proposta estética que estiver sendo desenvolvida. A partir desta lógica, pode-se estabelecer a intenção da sua *ação gestual e de cena* enquanto realiza a música, que, assim, é capaz de propor um sentido complexo para a interpretação através da relação *presentificada* na *música em cena*. Portanto, para um processo (auto)formativo é importante produzir a sua prática, e fazer as escolhas em direção àquilo que se deseja criar.

O aprendizado foi constituído em grande parte pela sua experimentação – o que poderia variar em estruturas e em escolhas para a sua produção – mas na observação de outros e sobre si mesmo, e, também na reflexão sobre o processo, esse material se torna apropriado também como experiência conceitual. Mas, é preciso compreender que, ainda que menos potente, no campo da arte, a função construir um sentido em seu conhecimento tem sua utilidade apenas até certo ponto no aprendizado da linguagem, da técnica, da elaboração estética, mas a partir desse ponto a arte reproduziria e não romperia com seus limites. Estaria sempre balizada a premissas já estabelecidas.

Assim propõe-se a consideração de que as *Artes* precisam da *vivência* para incorporar a sensibilidade e expressá-la e aí traz outros elementos além daquilo que uma compreensão conceitual - que depende do verbo, da fala, do discurso, da teoria produzem. Essa *Experiência ampliada* dependerá do sujeito, que carrega consigo a *vivência* e não necessariamente o conceito resultante: uma *experiência conceitual*. Por fim, essa Experiência que contém em si a *presença* (GUMBRECH, 2010) como um elemento fundamental a ser observado e que se constituiu resultado da pesquisa.

A difícil compreensão de seu valor prático, medido socialmente por aquilo que é útil ou rentável de alguma forma, que esteja de certa forma vinculado a sobrevivência foi uma crise apresentada pelo personagem *Flautista*, que surgiu nas discussões sobre aspectos da tese e na obra construída durante a pesquisa. A concepção é de que este personagem realizou a função solicitada pela cidade, mas não teve o seu trabalho recompensado pois parecia algo banal ou de pouca utilidade diante do sistema vigente. Notamos um aspecto de complexidade ontológica relativa à presença do próprio artista, à sua obra e a recepção do público diante das possibilidades de interpretação produzidas por um musical. Estes são constituídos pelos efeitos de sua *presença* e pela *presença de sua obra*.

9 REFERÊNCIAS

ÁGORA TEATRO. **Teatro Paulistano no séc. V.** Entrevista com Cibele Forjaz (Cia. Livre) e Georgette Fadel (Cia. São Jorge de Variedades) São Paulo, Ágora Teatro, 2006.

ALMEIDA, Marcos Vinicius Machado de. **A Selvagem Dança do Corpo.** Curitiba: CRV, 2011.

ARRUDA, Carmen Lúcia. **Arte, Trabalho e Profissão Docente: Contradições nas relações de trabalho dos artistas na Universidade Pública.** (Tese de Doutoramento em Ciências Sociais). Campinas, IFCH/UNICAMP, 2012.

BARBOUR, Rosaline e FLICK, Uwe. **Grupos Focais.** Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre literatura e história da Cultura.** Obras escolhidas V.I Trad. ROUANET, Sérgio Paulo. 7.a Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____ **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Summus editorial, 1984.

_____ **Tentativas sobre Brecht.** Taurus: Madrid, 1987.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

_____ **Teatro Completo.** V.3. 2.a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BALEIRO, Zeca. **Quem Tem medo de Curupira?** CD. Saravá discos. 2011

BOAL, Augusto. **Técnicas Latino Americanas de Teatro Popular – Uma revolução copernicana ao contrário.** Coimbra: Centelha, 1977.

BUARQUE, Chico. **Os Saltimbancos.** CD (UNIVERSAL/PHILIPS)1977.

CABRAL, Beatriz. **Drama como Método de Ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.

CALICO, Joy H. **Brecht at the opera.** Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 2008.

CIA DO TIJOLO, **Cadernos aParte2: Cantata para um Bastidor de utopias**, São Paulo: TUSP, 2015.

CONCÍLIO, Vicente. **BADENBADEN. Modelo de ação e encenação em processo com a peça didática de Bertolt Brecht**. (Tese) São Paulo: USP, 2013.

_____ **BADEN, BADEN Adentro: Encenação e aprendizagem com a peça didática de Bertolt Brecht**. Disponível: www.portalabrace.org, acesso em 10 de Junho de 2015 – VI Reunião Científica da Abrace - Porto Alegre, 2011.

_____ **BADENBADEN. Modelo de ação e encenação em processo com a peça didática de Bertolt Brecht**. São Paulo: Paco editorial, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1976.

_____ **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMINICÉ, PIERRE. O que a vida lhes ensinou. *In*: NÓVOA António, FINGER, Mathias. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Editora da UFRN/ São Paulo: Paulus, 2010.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. São Paulo: Jorge Zahar editor, 2009.

EWEN, Fredric. **Bertolt Brecht, sua vida, sua arte, seu tempo**. Rio de Janeiro: Globo, 1991.

FERREIRA, Telma Oliveira. **PIPA** (Texto teatral). Encenado no dia 29 de Novembro de 2012 no 1.o Encontro UFSM Música em Cena, CAL, UFSM.

FERRACINI, Renato. **A questão da presença na filosofia e nas artes cênicas**. Revista Ouvirouver, n.13 v.1, Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**, Universidade Nacional de Buenos Ayres: Ediciones Novidades Educativas, 2004

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir – História da violência nas prisões**, 37.a edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____ **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**, 2.a edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si**. Curitiba: CRV, 2011.

GIL, Gilberto. **CD Quanta ao vivo**, Warner Music Brasil Ltda. 1998.

GOLDBERG, Luciane Germano. *A semente resiliente: arte, docência, experiência e autoformação*. In: in PARRA, Denise & PRIMO, Rosa (orgs) **INVENÇÕES DO ENSINO DE ARTE**. Fortaleza: SD_T_E, 2014.)

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença**. O que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2010.

GUINSBURG, Jacob, NETTO, J.T.C. e CARDOZO, R. **Semiologia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ICLE, Gilberto. **Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas**. Porto Alegre, V.1, n, 1 p.09-27, 2011. Disponível em [HTTP://www.seer.ufrgs.br/presenca](http://www.seer.ufrgs.br/presenca)

IRWIN, Rita & DIAS, Belidson. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia**. Santa Maria: EditoraUFSM, 2013.

ISAIA, Silvia; BOLSAN, Dóris. **Aprendizagem docente na Educação Superior: construções e tessituras da professoralidade**, Revista EDUCAÇÃO, XXIX. n.o 3 p.489-501, Porto Alegre, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para Si**. EdiPUCRS, Porto Alegre, 2010

_____ **Experiências de Vida e Formação**, 2.a edição. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

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

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

_____ **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____ *Introdução à Edição Brasileira*. In: SPOLIN, Viola **Improvisação para teatro**, p. XXIII-XXIV, São Paulo: Perspectiva, 1987.

LAZZARIN, Luis Fernando. **Uma compreensão da experiência com música através da crítica a duas 'filosofias' da educação Musical** (Tese – Doutorado em Educação) Porto Alegre, UFRGS, 2004.

LEHMANN, Hans-Thies. **Escritura política no texto teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LIMA, João Gabriel & BAPTISTA, Luís Antônio. **Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin**. In: Princípios – Revista de Filosofia v.20, n.33, pp. 449 - 484, Natal: 2013.

MERLAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação do profissional do músico e do professor de música** (Tese – Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MORAES, Dislane Zerbinatti, CORDEIRO, Verbena Maria Rocha & OLIVEIRA, Ozerina Victor (orgs.) **Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

MUNDIN, Ana Carolina MUNDIN, O ensino superior em dança: uma reflexão sobre estados experienciais. In: **Invenções do Ensino de Arte**, Fortaleza, p.43 – 61, 2014.

NICOLETE, A. Dramaturgia em colaboração: por um aprimoramento. **Subtexto - Revista de Teatro do Galpão Cine Horto**. ANO VII. Dez. 10 Número 07, p.33-39. Belo Horizonte: Edições CPTM.

NORONHA, José Renato. **Entre o Templo e a Encruzilhada**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2002.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Editora da UFRN/ São Paulo: Paulus, 2010

NUNES, Juarez & BAUMGARTEL, Stephan. **A Construção de presença e a Cena teatral Multimidiática: a hegemonia de uma presença imanente**. In: Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 5, n.3 p.640-661. Porto Alegre, 2015.

PARRA, Denise e PRIMO, Rosa (orgs.) **Invenções do Ensino em Arte**. Seminário Dança Teatro Educação. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA, Lenine Vasconcelos. **O Músico em cena. Teatralidades da performance musical**. Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas v.1,n.1. Acesso em 27 de Junho de 2015, pelo site: www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/view/3038

OLIVEIRA, Valeska Fortes. **Narrativas como dispositivo de conhecimento de práticas professorais**.

Acesso em 12 de Junho de 2015 às 8:16, pelo site: <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/ab72917e95ab07cba8c91094d230909b.pdf>

_____ **Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico**. In: *Revista Educação*. p.180-188. Porto Alegre, 2011.

PEIXOTO, Fernando. **Ópera e encenação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

PEREIRA, Marcos Villela. **(Auto)formação e o potencial das novelas de formação**. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica Tomo II., Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, EDIPUCRS e EDUNEB, 2012.

_____ **Estética da Professoralidade** – um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

_____ **A escrita acadêmica - do excessivo ao razoável**, *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 52 jan.-mar., 2013.

PEREIRA, Marcelo (Org.) **Performance e Educação (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora UFSM, RS, 2013.

PINEAU, Elyse Lamm. Entre a performance e a pedagogia – uma visão prospectiva. **Revista Educação e Realidade**, v.35(2), mai-ago.2010, p.92.

_____ **A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação**. In: **Pesquisa (auto)Biográfica Temas Transversais** – Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica Tomo I.

Natal, Porto Alegre e Salvador: Editora da UFRN, EdiPUCRS, Editora da Universidade do Estado da Bahia, 2012.

RABELO, Adriano de Paula. **O Teatro de Chico Buarque**. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1998.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o Teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio. *Indagación, y narratividad em educación; intervenir e investigar in* **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa autobiográfica Tomo 1**, p. 115-135. EDUFRN, EDUNEB, EDIPUCRS, 2012

SPOLIN, Viola. **Improvisação para Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do Teatro e o teatro de rua**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TEIXEIRA, Francimara Nogueira. **Diga que você está de acordo! O material Fatzer de Brecht como modelo de ação**. (Tese - Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro/Escola de Dança, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

_____ *As peças didáticas de Brecht tensões produtivas entre texto e cena in* **Repertório**, Salvador, n.23. p.46-57, 2014-2

_____ *Peça didática experiência e choque, o fragmento Fatzer como nova forma de narrar*. Anais do simpósio da Internacional Brecht Society, vol. 1, 2013.

_____ *Modelo, gesto, texto: notas sobre imitação e material na poética brechtiana*. In: PARRA, Denise e PRIMO, Rosa. **Invenções do ensino em arte**. pp.62-72. Fortaleza: SD_T_E, 2014.

TEIXEIRA JÚNIOR, Geraldo Martins. **Dramaturgia, gestus e música. Estudos sobre a colaboração de Bertolt Brecht, Kurt Weill e Hanns Eisler, entre 1927 e 1932** (Tese de doutorado). UnB, Brasília, 2014.

WEBER, Vanessa e GARBOSA, Luciane. *Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento*. In: **Música em Perspectiva**, v.7, n.1, p.30-56, 2014.

WEKWERTH, Manfred. **Diálogo sobre a encenação** – um manual de direção teatral. São Paulo: HUCITEC, 1984.

VASCONCELOS, Raquel Célia. **Teatro Infantil e Educação em Walter Benjamin** (Tese de doutorado). UFCE, Ceará, 2013.

Referencial áudio-visual:

Os Saltimbancos Trapalhões, 1981. ARAGÃO, Direção: J.B.Tanko. Produção: Renato Aragão. Intérpretes: Renato Aragão, Dedé Santana, Mussum, Zacarias, Lucinha Lins, Eduardo Conde, Mario Cadoso, Mila Moreira, Paulo Fortes, Ivan Lins. Europa fimes, 2008. (1DVD)

DONNEN, Stanley e KELLY, Genny. Edição comemorativa. **Cantando na Chuva e Grandes Musicais**. Metro Goldwin Meyer, 1952.

FORMAN, Milos. **Amadeus**. The Saul Zaentz Company, 1984.

Documentos:

PASSOS, Simone. **Relatório do Projeto de Extensão Revoada apresentado ao Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à educação, pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, 2011.

Documentário: CD-ROM **Arena conta Arena – Arena 50 anos. Cia Livre de Teatro**