

V15

Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB
V.11 nº 1 janeiro/junho 2012
Brasília-DF
ISSN - 1518-5494



V15

Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB
V.11 nº 1 janeiro/junho 2012
Brasília
ISSN – 1518-5494

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Reitor
Ivan Marques de Toledo Camargo
Vice-Reitor
Sônia Nair Bão

INSTITUTO DE ARTES
Diretora
Izabela Costa Brochado
Vice-Diretora
Nivalda Assunção

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
Programa de Pós-Graduação em Arte
Coordenadora
Maria Beatriz de Medeiros

REVISTA VIS

Editor

Marcus Mota

Conselho Editorial

Jorge Coli (UNICAMP), Luis Sérgio Oliveira (UFF), Jorge Anthonio e Silva (UNISO), Nelson Maravalhas Jr. (UnB), Maria Beatriz Medeiros (UnB), Nivalda Assunção (UnB), Roberta Matsumoto (UnB) e Pedro Alvim (UnB)

Projeto Gráfico, capa e ilustrações

Fernando Aquino

V822

VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte – V. 11 n° 1 Janeiro/Junho 2012, Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte, 2012.
XXX p.

Semestral

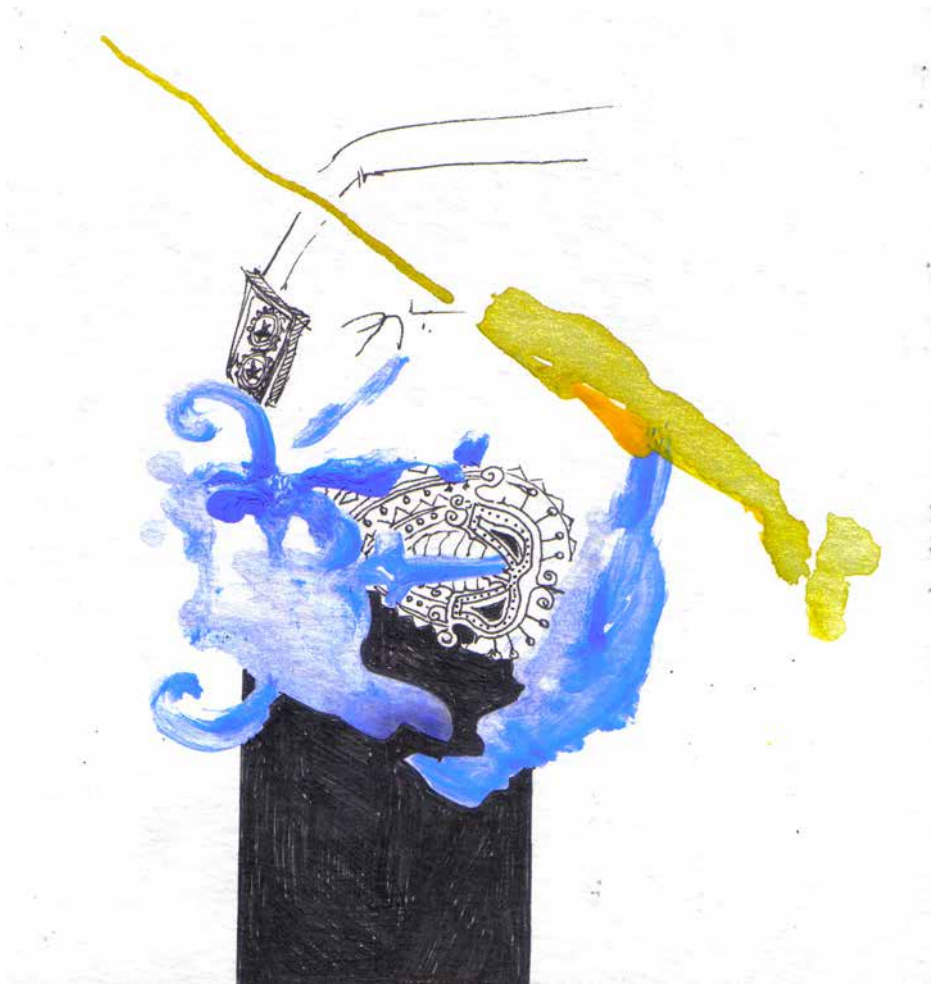
ISSN 1518-5494

1. Artes Visuais. 2. Arte Contemporânea. 3. Performance
4. Dança. 5. Criação.

CDU 7(05)

Programa de Pós-Graduação em Arte
Universidade de Brasília
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Prédio SG-1
Brasília-DF - 70910-900
Telefone: 55 (61) 3107 1174
Fax: 55 (61) 3274-5370
idapos@unb.br

- Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização de seus autores.
- As imagens de documentação da Universidade de Brasília fazem parte do acervo do Cedoc-UnB.
- Disponível também em: <<http://www.vis.ida.unb.br/posgraduacao>>



SUMÁRIO

10	Editorial
13	Por uma (des)necessária pedagogia do espectador Thais Ferreira
23	A mediação teatral na formação do público Ney Wendell
39	Lev S.Vigotski e os quatro fundamentos da crítica de leitor. Robson Corrêa de Camargo e Edilúcia R. O. de Barros
51	Utopias de proximidade Rita Gusmão
61	The Acoustical Mask of Greek Theatre and the Contemporary Actor Thanos Vovolis e Giorgos Zamboulakis
83	Performance, Dramaturgia e Musicalidade: Ideias e experimentos na interface entre Estudos Clássicos e Recepção. Marcus Mota
101	Beckett's Play, in extenso Stanley Gontarski
115	Tradução. Ato sem palavras I, de Samuel Beckett Tradução e notas: Marcus Mota
121	Dissertações e Teses defendidas no PPG-ARTE no período 1º/2012
123	Normas para colaboradores

EDITORIAL

Os textos aqui reunidos se apresentam como modalidades daquilo que tem sido denominado de 'recepção teatral'. Sob este mega-conceito se aglutinam e se distinguem diversos processos observáveis em eventos performativos interativos. O que aparece como um horizonte de convergência não é tanto cada evento em si, mas uma tendência contemporânea em se deslocar de uma poética das obras para uma discussão de seus efeitos - uma dramaturgia de vínculos e nexos.

Embora essa tendência tenha se enfatizado na última década, o lugar da recepção sempre foi efetivo. Não é por meio de malabarismos epistêmicos ou proposições estéticas que o espaço de encontro com o Outro passou a existir. Ao contrário: quanto este espaço mesmo foi recusado ou negado é que começou a haver um recrudescimento de sua relevância.

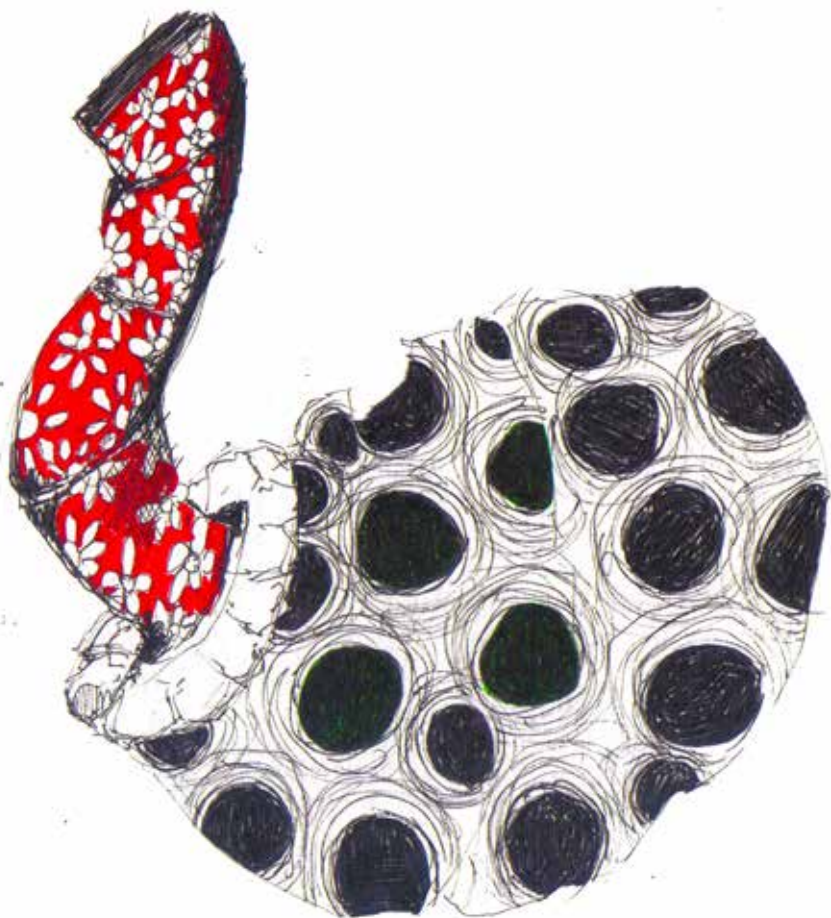
Em todo caso, seja por experiências de pedagogia do espectador e mediação teatral, como nos textos de Thais Ferreira e Ney Wendell, seja na dramaturgia de Beckett, comentada por Stanley Gontarski, podemos identificar a problematização não apenas do conceito, mas das práticas teatrais. A recepção teatral entra como uma provocação para se discutir a amplitude dos eventos performativos interativos.

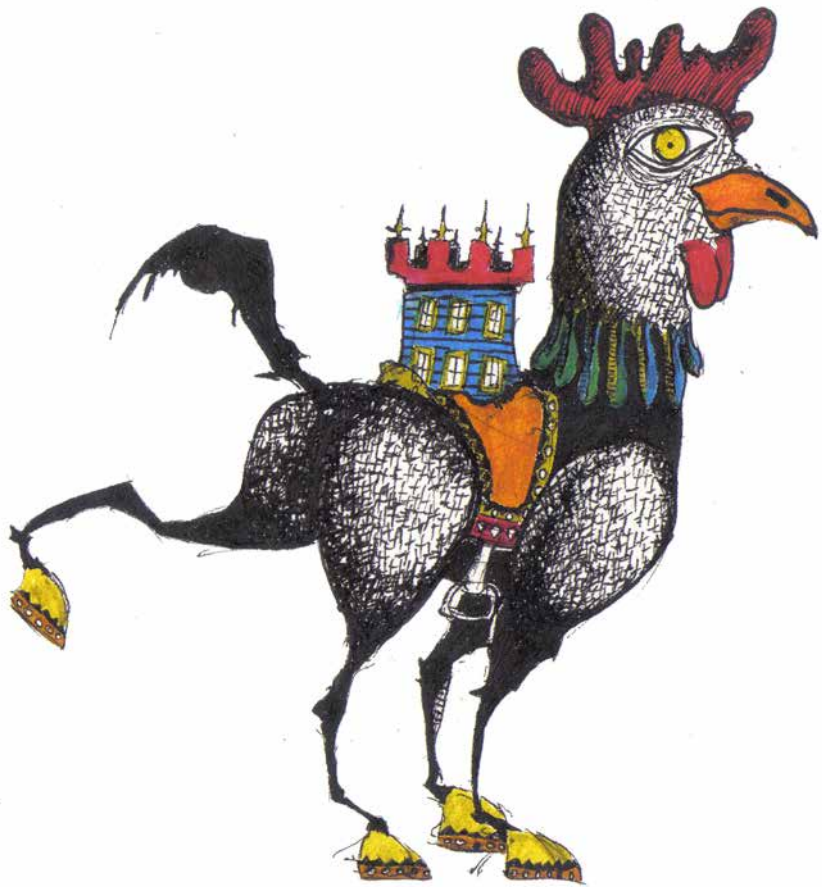
Nisso está não só um tópico de debate intelectual: entramos no campo da política das interpretações, das implicações de se promover ou se refutar determinados aspectos de um objeto tão polivalente como as construções e invenções cênicas. Nesse sentido, temos os artigos de Robson Corrêa de Camargo em parceria com Edilúcia Barros e o de Rita Gusmão. Revisões históricas e defesa da fruição demonstram como é preciso estarmos vigilantes contra nossos hábitos de reproduzir estratégias interpretativas que projetam uma falsa estabilidade tanto naquilo que investigamos, quanto em nosso discurso a partir do mundo.

Ampliando tais considerações, temos um bloco de textos que discorrem sobre outro aspecto da recepção teatral: a Antiguidade Clássica em suas reperformances - tentativas de não mais se representar o passado tal como ele poderia ter sido, e sim de promover a negociação entre referentes que se distinguem no tempo e no espaço de sua ocorrência, mas que são reintegrados e redefinidos em novas obras. Sobre isso, temos os artigos de Thanos Vovolis em parceria com Giorgos Zamboulakis, e o de Marcus Mota.

Finalmente, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília pela oportunidade de se tornar público as ideias dos pesquisadores aqui reunidos nesta revista. Parte das discussões aqui expostas advém de situações promovidas pelo GT Teorias e Recepção da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas), dos grupos de pesquisa Máskara e Mousiké, e do Laboratório de Dramaturgia(LADI), da UnB.

Marcus Mota - Editor





Por uma (des)necessária pedagogia do espectador

Taís Ferreira *

Resumo

Este trabalho busca problematizar a necessidade de desenvolver ações voltadas à formação do espectador, ou seja, a uma pedagogia do espectador nas escolas nos dias atuais. Para tanto, dialoga com autores como o teatrólogo italiano Marco de Marinis, a partir de sua provocação sobre o trabalho e a pesquisa com os “espectadores reais”. A necessidade de alfabetização e, indo além, de letramento, na linguagem teatral por crianças e jovens também é debatida.

Palavras-Chave: pedagogia do espectador – recepção teatral – espectadores reais

Abstract

This paper aims to discuss the necessity of developing actions aimed at spectator's formation, that is, a spectator's pedagogy in the elementary and high schools today. For this, dialogues with authors like the Italian researcher Marco de Marinis, from his provocation about the work and the research with the “real spectators”. The need for the reading instruction and beyond, the need for literacy in the theatrical language for children and young people is discussed.

Key-words: spectator's pedagogy – theatrical audience – real spectators

É preciso ensinar a ser espectador?

Mais de uma vez, em situações distintas, fui interpelada pela pergunta acima. Alunos em disciplinas dos cursos de teatro e dança, participantes de mesas de debate e palestras que ministrei, professoras das redes de ensino básico e eu mesma fomos os emissores desta questão. Ainda que eu não goste de respostas prontas e que seja uma entusiasta das perguntas (muito mais do que de suas soluções), seria hipócrita se dissesse que não pensei, formulei, digeri diversas e variadas respostas para ela, já que está no centro de minhas vontades de pesquisa e me instiga há alguns anos. No entanto, antes de apresentar aqui minhas respostas (ou propostas?), parece-me preciso refletir acerca de tudo que “cerca” esta questão, ou pelo menos de alguns elementos que dão a ela condições de possibilidade, como questão promotora de (im)possíveis respostas e (des)necessárias práticas.

Há alguns anos eu temia escrever textos propositivos, que apontassem “caminhos” ou mesmo “ideias para a resolução de problemas”. Hoje vejo nesta modalidade de textos uma produtividade que desconhecia, ao pensá-los não como propostas fechadas e terminadas, mas, como nos apontam Larrosa, Eco e tantos outros autores, como estruturas abertas e que não se encerram em si próprias e sim que reverberam através de seus leitores, dos usos e relações construídos por estes. De modo que, tudo que aqui for propositivo, deverá ser lido “sob rasura”, como nos diria Hall (2003), ser questionado no ato mesmo de ser lido, ser ressignificado, readequado, adaptado, transformado às necessidades, ao pensar e ao agir de cada leitor.

* *Thais Ferreira é professora dos cursos de Teatro e Dança da Universidade Federal de Pelotas. taisferreiras@yahoo.com.br*

Essa pode ser a produtividade do texto: construção de significados íntimos, que no caso de um tema como este, em que os modos de endereçamento textual pressupõem um leitor-professor, ou, no mínimo, um leitor interessado em teatro como relação (no espectador, portanto), possa reverberar de modo social/coletivo em aulas, discussões de grupos, debates, construção de planos de ensino, de projetos artístico-pedagógicos, etc. Claro, esta é uma pretensão, não uma consequência de fato.

Assim, proponho-me, neste artigo, a discorrer sobre alguns dos elementos pressupostos da questão “É preciso ensinar a ser espectador?”: a educação e a escola, as crianças/ os jovens e os artefatos culturais contemporâneos, o teatro e a recepção teatral, todos estes imbricados na construção da pergunta e de suas (im)possíveis respostas.

Cumpro notar, ainda, que pretendo tecer este texto num espaço de tensão, tensão esta que já demonstra que a dúvida e a incerteza estarão presentes nas colocações que vão se seguir a guisa de resposta. A tensão estabelece-se nesse espaço reflexivo no momento em que julgo ser desnecessário “formar” ou “educar” ou “ensinar a ser espectador”. No entanto, pretendo propor que a escola abra espaços para a construção de “identidades de espectadores”.

Espaço desnecessário este, já que nos tornamos espectadores em todos os espaços de nossas vidas nos dias atuais? Para quê, portanto? Para aumentar a quantidade de conteúdos já homérica que professores, disciplinas e projetos político-pedagógicos devem dar conta na educação básica? Para onerar os professores com mais uma tarefa que não é cumprida pela família e pela comunidade? Para didatizar sobremaneira os processos de recepção teatral entre crianças e jovens, já tão repletos de didatismo vazio? Para cercear a espontaneidade da fruição estética? Para ensinar a ler espetáculos de forma A ou B? Nada disso, eu espero!

Destarte, parto da premissa de que espectadores todos somos/estamos. Não é preciso retomar à exaustão as teorias de Guy Debord ou de Jean Baudrillard para citar nosso mundo contemporâneo como uma “sociedade do espetáculo” ou como “um mundo de simulacros”, todos hoje já ouvimos falar nestes conceitos tão explorados, os vivenciamos na pele e na carne de nossos corpos e podemos (re)pensar-nos a partir deles. Eles operam em nossas constituições cotidianas, como sujeitos e como sujeitos-espectadores. Inclusive, devemos lembrar que estamos atrelados por laços, por vezes invisíveis, por vezes de alta visibilidade, à chamada “aldeia global”, que nos impeliria a todos a conhecer as mesmas marcas, experimentar os mesmos gostos, vestir os mesmos jeans, desejar os mesmo objetos... Muitos filósofos, antropólogos e sociólogos têm se debruçado a refletir sobre estes temas tão caros a nossa “modernidade líquida”, conforme denominou Bauman (2001) o tempo presente, em que tudo é fluido e fugidio, em que mudanças e transformações de percepção e significados ocorrem mais ou menos como um fluxo descontínuo sobre o qual não temos mais controle (a modernidade “dura” ao menos dava ao sujeito a “sensação” do controle).

Apresentado este contexto contemporâneo incerto e volúvel no qual aprendemos modos de ser e estar no mundo, não seria inútil pensar em educar, em formar, em ensinar? Aprender não seria uma simples consequência de se estar vivo em um mundo com tantos estímulos, tantas imagens, tantos sons, tantas informações e tantas mídias? Não seria suficiente uma “educação para os meios” ou uma “alfabetização audiovisual” que possibilitasse decodificar a enxurrada de sons e imagens cotidianas?

Chegamos aí ao dilema da pedagogia dos anos iniciais: alfabetizar é suficiente? Aprende-se a ler (e a usufruir da leitura) por estar diante das letras e saber decifrá-las? Letramento e alfabetização são a mesma coisa? Letrar é mais importante que alfabetizar ou vice-versa? ¹

Voltando-me ao nosso tema: o que a aula de teatro tem proposto aos seus alunos, alfabetizar ou letrar nas linguagens cênicas (podemos pensar aí em teatro, dança, circo, performance)? Ensinar os elementos componentes da linguagem teatral é o suficiente para se ensinar a ser espectador de teatro? E possível formar um espectador de teatro assim como se forma um leitor? Mas, afinal, o que forma um leitor? O fato de ser alfabetizado? A escola? Os professores? A família? O meio? O acesso aos livros? Tudo e todos esses formam o leitor e o hábito de leitura? O que forma o leitor, forma também o hábito?

Não, ousaria responder. Não “somente” a escola, os professores, os pais, a comunidade e a conjuntura formam uma identidade de leitor ou espectador; há uma série de prazeres que nos são ofertados diariamente pelas mídias, pela internet, pelos auto-falantes e outdoors, banhando-nos de imagens, sons, cores, linhas, formas, volumes, timbres... Estes elementos (trans)formam nossa percepção, o significado que conferimos a cada imagem-som que nos atravessa (ou não atravessa, tornando-nos incólumes ao mar de informações audiovisuais e sensoriais que nos é proposto, negando a experiência, conforme nos mostra Larrosa (2002) em conhecido texto de sua autoria).

Desta feita, como nós, professores e artistas, podemos negar que crianças e jovens, e mesmo os bebês da educação infantil, chegam à escola e aos espetáculos repletos de experiências sensoriais audiovisuais e possuidores de um repertório bastante significativo e amplo como espectadores? Entretanto, será que isso os torna sujeitos de experiências com a teatralidade? Será que estas vivências audiovisuais contemporâneas, que os formam e constroem, são similares ou análogas à “relação teatral” proposta por De Marinis (1997, 2005)?

Discorrerei, a seguir, brevemente sobre a proposta deste autor no que concerne aos estudos de recepção teatral, para que possamos contextualizar teoricamente este artigo, que também se deixa banhar por conceitos, propostas metodológicas e pontos de vista oriundos dos trabalhos de recepção do campo dos Estudos Culturais.

Recepção teatral: relação?

Relação, audição, fruição, apreciação, comunhão: nomenclaturas diversas são apresentadas nos estudos que podem ser compreendidos dentro daquilo que entendemos como recepção teatral. Audiência, público, platéia, espectador, ouvinte, leitor, consumidor, estas palavras confundem-se e cada campo do conhecimento elege as que melhor se adaptam aos seus propósitos. Poderíamos ligar a fruição e a apreciação a processos do campo da estética e das artes visuais, assim como a audição e a figura do ouvinte ao campo musical; já recepção e consumidor são termos usados freqüentemente em estudos das mídias e meios; além do campo cênico, o campo da comunicação também tem trabalhado com os conceitos de público, espectador e recepção. Leitores e texto são termos que serão caros tanto à literatura como à semiótica. A sociologia interessa-se pelos públicos e platéias, ou seja, pela coletividade que é formada pelo conjunto de espectadores; a psicologia das massas também se interessa pelas platéias. Por sua vez, a antropologia interessar-se-ia pelo espectador localizado, único, bem como os estudos de caso de diversos campos do conhecimento.

Enfim, pensar na multiplicidade de modos de expressar aquilo que é indizível (o que sente, pensa, experimenta, constrói, significa o espectador ou o público) já nos mostra o quão inglória é a tarefa de tentar refletir, explicar, investigar e compreender as relações (afetivas, cognitivas, sensoriais, intelectuais, sociais) que os sujeitos empreendem ao longo de suas vidas com os artefatos culturais e, no campo das artes mais especificamente, com os objetos artísticos nas diferentes linguagens (cênica, musical, literária, plástica, audiovisual, cinestésica).

Campos como a psicologia, a medicina, as artes e a literatura, a comunicação, a filosofia, a sociologia, a antropologia, entre outros, tiveram ou têm em suas investigações espaço para pensar as relações de recepção. Aqui, empreendo a tentativa de articular aos estudos de recepção outro campo, que é o da educação, e promover novas possibilidades na compreensão destes processos e de sua relação com a vida cotidiana, com a escola e com a formação de crianças e jovens.

O pesquisador e professor italiano De Marinis, ao propor sua teatrologia e indagar o espectador e sua relação com o espetáculo (ou texto teatral, como ele e a semiologia do teatro identificam a obra cênica), nos diz que “... no teatro o espectador se encontra diante de ou em uma situação particularmente complexa da vida cotidiana (2005, p.95)”².

Sendo assim, mesmo que o teatro, de acordo a definição de jogo de Huizinga (2000), seja parte da vida cotidiana (ele caracteriza-se por ser uma fatia desta dotada de movimento, regras, ações e sentidos próprios, alheios ao cotidiano, criando um espaço-tempo extracotidiano), ele apresenta-se como acontecimento não-cotidiano e estranho ao dia a dia da maior parte das pessoas na contemporaneidade. Deste modo, todas as informações, dados e artefatos audiovisuais das mídias e TICs¹, com os quais se relacionam jovens e crianças, ocupariam um outro lugar (trivial, cotidiano, banal) na construção de sentidos e no surgimento do “foco de atenção” e do “interesse”, também conforme colocações de De Marinis (2005).

Os artefatos do cotidiano mediarão a relação com artefatos extracotidianos, como o teatro. Mas não fariam, necessariamente, da experiência de espectador de teatro uma experiência banal, já que extracotidiana: seja pela frequência, seja pelas novas possibilidades perceptivas e cognitivas que empreende na constituição destes espectadores.

Portanto, mesmo que espectadores experientes dos meios audiovisuais, das mídias e das TICs, isso não faz das crianças e jovens espectadores experientes das linguagens cênicas. Aqui, sim, coloca-se a tensão entre o saber da vivência cotidiana e os novos saberes propiciados pela experiência com o (quase) desconhecido. A tensão entre o horizonte de expectativas criado por estes artefatos e aquilo que as performances ou espetáculos cênicos estão dispostos e aptos a oferecer aos seus espectadores na construção da relação teatral, do teatro como acontecimento.

Devemos, então, negar a existência destes outros artefatos (cotidianos)? Creio que não, pois estes constituem, na maioria das vezes, o horizonte de expectativas destes públicos em suas relações com as linguagens cênicas. No entanto, como já mencionado, não podemos ser simplistas e ingênuos ao pensar que somente o contato com os diversos objetos audiovisuais do cotidiano possibilitará às crianças e aos jovens uma “proficiência” na linguagem cênica, na compreensão contextualizada de seus códigos, regras e elementos e nos estágios ou etapas envolvidos em um processo de recepção.⁴

Voltamos, neste momento da reflexão que ora empreendemos, à questão da alfabetização e do letramento: é preciso sim, “alfabetizar”, para que uma relação profícua com o teatro se estabeleça. Entretanto, é impossível “letrar” em teatro se não levamos em consideração a enorme quantidade de produtos da cultura visual e sonora que permeiam os cotidianos contemporâneos, em grandes e pequenas cidades, no oriente e no ocidente, nos hemisférios norte e sul. Partindo desta premissa, seguimos debatendo a recepção e a educação.

Um lugar para uma pedagogia do espectador na educação

As publicações e propostas para uma pedagogia do espectador no Brasil têm se encaminhado no sentido de pensar a aula de teatro como lugar privilegiado para formação de espectadores. E,

inegavelmente, ela poderá ser, desde que conduzida também para este fim. Isso é promulgado, por exemplo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (1997, 1998, 2000), através da metodologia/proposta triangular para o ensino das artes (redimensionada no Brasil por Ana Mae Barbosa), que propõe três eixos articulados no ensino das artes, sendo eles: 1) a prática expressiva nas linguagens, 2) a recepção de artefatos culturais e obras de arte e 3) a contextualização destas experiências, a reflexão a partir de conhecimentos da teoria, da história e dos componentes dos campos artísticos.

Diversos artistas, pedagogos, professores de teatro e pesquisadores propõem uma pedagogia do espectador mediada pela aula de teatro.⁵ Há também possibilidades apresentadas por pesquisas que apresentam uma pedagogia do espectador atrelada à produção cultural, vinculada a projetos com cunho pedagógico, à mediação cultural, como aquela apresentada por Ney Wendell (2009) no Brasil ou por Roger Deldime na Bélgica (conforme DESGRANGES, 2003 e DELDIME, 2002).

Como pesquisadora e professora de teatro, dediquei um longo tempo de minha carreira a estudos de recepção com crianças, pensando em como a relação destas com a linguagem teatral na contemporaneidade se dava, em estudos empíricos que buscavam dar voz às próprias crianças, tentando relacionar-me com seus desejos, usos, percepções e compreensão em relação ao/ com o teatro. Esse estudo vai ao encontro das colocações de De Marinis, quando este critica a investigação que se dedicou, durante décadas, ao estudo de um “espectador ideal ou imaginário”, a exemplo das propostas da semiótica em um primeiro momento e da estética da recepção da Escola de Constança. Ele preconiza, em sua teatrologia, “... a postulação do receptor real como objeto teórico central e a adoção de uma metodologia empírica, experimental, para o estudo dos processos de compreensão em tal receptor (2005, p. 105, grifos do autor)”.

No estudo citado (FERREIRA, 2010), amparei-me em trabalhos oriundos do campo dos Estudos Culturais, nas teorias construídas para pensar a recepção por Stuart Hall⁶ (2003) e na metodologia de investigação empírica baseada nas múltiplas mediações de Orozco-Goméz⁷ (1991, 1999, 2002). Como resultado deste processo investigativo localizado na intersecção entre os campos do teatro, da educação e dos estudos culturais, a escola já se apresentava, então, como cenário, comunidade de apropriação, comunidade de interpretação e mediação preferencial entre as crianças e o teatro nos dias de hoje. Deste estudo empírico de recepção teatral com crianças espectadoras nasceram diversas questões que têm balizado e movido meus pensares e meus escritos sobre a educação e a recepção teatral.

Assim, como proposição neste texto, de uma possível (quicá desejável) relação pedagógica entre o campo da educação e a recepção teatral, lanço mão do modelo proposto por De Marinis, assim como já me fiz herdeira do modelo proposto por Orozco-Goméz no que concerne a estudos empíricos de recepção.

Poderíamos traçar uma analogia entre os pressupostos explicitados por De Marinis e as mediações culturais propostas por Martín-Barbero (1997) e Orozco-Goméz, já que as duas teorias vão ao encontro uma da outra, complementando-se e afirmando-se. No entanto, neste texto, parece-me ser mais produtivo abraçar esta pequena parte da proposta de De Marinis como um apontamento pedagógico que possa ser desenvolvido pelas escolas, professores, grupos de teatro e artistas interessados na formação do espectador.

Ao tratar das estratégias receptivas do espectador, De Marinis coloca três estágios ou momentos, que seriam:

- a) processos constitutivos do ato de recepção (percepção, interpretação, emoção, apreciação e atividade da memória);

- b) resultados (usos e efeitos) ou a compreensão (envolvendo indelevelmente aspectos estéticos, aspectos emotivos e aspectos semânticos);
- c) sistema de pré-condições receptivas, que atuaria ao lado dos fatores sociológicos tradicionais (como classe social, idade, gênero, profissão, escolaridade, religião, entre outros).

No caso do último estágio citado, este se apresenta como “um conjunto de condições de possibilidade” dos processos receptivos, que antecedem, atravessam o ato e reverberam após o momento da recepção na concepção, nos sentidos conferidos e nos usos estabelecidos por um espectador em sua relação com um espetáculo ou performance cênica.

O conjunto destes “pressupostos do ato de recepção” ou “sistema de pré-condições receptivas” parece ser um elemento bastante importante ao se pensar a relação da educação com a constituição de identidades de espectadores, ou uma possível pedagogia do espectador mediada também pela escola e pelos professores. Assim como são as mediações culturais.⁸

São assim definidos os pressupostos por De Marinis (2005):

- 1) conhecimentos gerais (teatrais e extrateatrais) do espectador;
- 2) conhecimentos particulares (informações prévias sobre o espetáculo, artista ou contato com paratextos teatrais);
- 3) metas, interesses, motivações e expectativas (em relação ao teatro em geral e em relação ao espetáculo ou performance em questão, em particular);
- 4) condições materiais da recepção (uso do espaço cênico, visibilidade, condições climáticas, entre outros);
- 5) as relações dos espectadores entre si (o coletivo, o comunitário da relação teatral e da constituição do público).

Parece-me que construir um processo de letramento em teatro, atuando na constituição das identidades de espectadores de crianças e jovens, poderia ter como ponto de partida para o trabalho do professor, do artista ou do ativista cultural os pressupostos acima expostos. Este conjunto de condições fornece pistas valiosas para o planejamento de aulas e ou de atividades didáticas que antecedam ou sucedam a assistência a algum espetáculo cênico.

Não quero propor aqui que todos estes fatores sejam extenuantemente desenvolvidos, mas que sejam tangenciados, tocados e trabalhados (ainda que de forma indireta), antes, durante ou após a experiência com algum espetáculo ou performance. A surpresa também é geradora de focos de atenção na relação teatral, no entanto, o interesse pela linguagem e por seus elementos e pela espetacularidade em si podem ser estimulados com base no desenvolvimento destes pressupostos. Não devemos acabar com o elemento surpresa, que é um dos focos de interesse do espectador, mas devemos fornecer aos espectadores em formação ferramentas para que criem outros interesses e outras demandas em relação à linguagem teatral, ampliando o horizonte de expectativas construído por suas experiências como espectadores das mídias e TICs.

Há inúmeras possibilidades de atividades, jogos, sequências didáticas, projetos de trabalho que poderiam compor metodologias para o desenvolvimento destes conteúdos (se os tomarmos como

tal). Enfim, há um leque enorme de temas oriundos de uma possível pedagogia do espectador que poderiam fazer parte dos currículos, das ações de mediação cultural ou compor planos de aula que abrissem este espaço que proponho, de constituição de identidades de espectadores na e através da escola. Poderia o professor ou o artista-pedagogo deixar-se banhar pelos pressupostos de De Marinis no momento de pensar e construir suas aulas, como inspiração, como indutor, como fonte.

Como negar, portanto, o teatro e a constituição de nossos alunos espectadores como um conteúdo legítimo e necessário à educação contemporânea? Os PCNs propõem estes conteúdos dentro das aulas de artes. Eu ousaria dizer que a formação de espectador deveria ser um tema transversal, que atravessasse todas as disciplinas do currículo, já que as concepções de crianças e jovens sobre natureza, sexualidade, gênero, raça, etnia, nacionalidade, ciências, comportamento, ética, família, trabalho, padrões de beleza, seus gostos musicais e fílmicos, e tantos outros assuntos e temas que nos formam, são fruto também de suas constituições identitárias como espectadores (das mídias, das TICs, da arte).

Usufruir da linguagem teatral sempre será atravessado pelas diversas experiências com outros artefatos e linguagens. Como, então, ignorar estes atravessamentos? Como querer das crianças e jovens relações “puras” com a arte, “genuínas”? Uma educação que partir deste tipo de essencialismo hoje está fadada a afogar-se em si mesma, obsoleta e não funcional. Assim, parece-me profícuo traçar ligações entre as diversas linguagens e meios, mas sem concessões banalizadoras: não estou aqui defendendo que as crianças e jovens assistam, ouçam e mirem somente ao está próximo de suas experiências diárias, muito pelo contrário, proponho que a valorização de experiências extracotidianas como ir ao teatro assistir a um espetáculo de dança ou de teatro, ir a um concerto, freqüentar um museu ou galeria, presenciar uma performance de rua ou um folguedo, sejam trabalhados pela escola com esmero, com delicadeza, entretanto com olhos e ouvidos voltados ao mundo, abertos às relações que os alunos possam traçar com suas vidas cotidianas, com aquelas linguagens e artefatos que conhecem e apreciam, com suas experiências.

Criar sentido e estimular a relação com linguagens quase desconhecidas das novas gerações, insólitas como a linguagem cênica, parece-me bem mais instigante partindo-se destas pistas.

Assim, qualquer professor poderia (e deveria) desenvolver trabalhos, atividades e projetos que contemplassem estes conteúdos. Obviamente que para isso precisaríamos instrumentalizar estes professores, fornecer-lhes subsídios metodológicos e conceituais para o desenvolvimento de tal trabalho. Cursos de pedagogia, o ensino médio Normal e as licenciaturas deveriam conter em suas grades curriculares estes conteúdos e espaço para estas discussões. Mas este já é outro sonho, outro ideal que precisamos perseguir ao lado de tantos outros que são plataformas de reivindicações nos minorizados campos da arte e da educação neste país.

Finalizo este texto sem respostas derradeiras, mas com a esperança de que reverbere em quem o ler, instigando e estimulando a novas práticas pedagógicas e, por que não?, artísticas, no âmbito de uma (des)necessária pedagogia do espectador.

NOTAS

¹ Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém indissociáveis. Alfabetizar é fazer com que os alunos possam compreender e dominar o código da linguagem escrita, a leitura e a escrita de textos. Letrar é trabalhar a escrita e a leitura de forma contextualizada, criando sentidos e significados atrelados a situações reais de oralidade, leitura e escrita. Para aprofundamento sobre o tema alfabetização e letramento, ver textos e livros de Magda Soares, professora da UFMG, tal

como o artigo Letramento e alfabetização: as muitas facetas, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>.

² Citações de DE MARINIS neste artigo têm tradução minha.

³ Sigla utilizada para referir-se às tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

⁴ Aqui também me refiro a uma proposta de De Marinis (2005), que ao colocar o processo de recepção como eminentemente cognitivo (ainda que em indelével relação com processos emotivos), propõem um modelo provisório da relação teatral que estaria dividido nos seguintes níveis ou subprocessos: percepção; interpretação (pragmática, semântica e semiótica); reações (cognitivas e emotivas); avaliação; memorização e evocação.

⁵ Para aprofundamento do tema, acessar o livro “História da Arte-Educação 2 – Módulo 16” (HARTMANN e FERREIRA, 2010), disponível integralmente no sítio eletrônico <<http://www.slideshare.net/plateroeu/historia-arte-ed2teatro2>>. Ver especialmente a “Unidade 2 – O que é um espectador? Dos modos de constituir-se dentro e fora da aula de teatro”.

⁶ Hall vai propor a existência de diferentes níveis de leitura e de negociação de cada receptor em relação aos artefatos culturais, classificando-as como leituras preferenciais, leituras negociadas e leituras de ruptura. Para maior aprofundamento, ler o texto “Codificação/decodificação”, in Da Diáspora (2003).

⁷ Orozco-Gómez (1991, 1999, 2002) cria um modelo de investigação empírica, metodológico e conceitual, que possibilita operar a construção e a análise de dados em estudos de recepção dos meios com diversos públicos espectadores, baseado na teoria das mediações culturais de Martín-Barbero (1997). Essas mediações seriam tudo aquilo que atravessa relação de um receptor com um artefato. Ele as classifica em seis diferentes categorias nos processos de recepção: mediações referenciais, mediações contextuais, mediações lingüísticas, mediações institucionais, mediações situacionais e mediações pessoais. Ver bibliografia destes autores e o texto “Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível?”, de FERREIRA, 2006. Disponível no sítio da web da Revista Fênix, da UFU, <www.revistafenix.pro.br>.

⁸ Para aprofundamento sobre a articulação entre as mediações culturais, o teatro e a educação ver FERREIRA, 2010 e FERREIRA, 2006.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino Fundamental, Séries Iniciais, Livro 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino Fundamental, Séries Finais, Livro 7. Brasília: MEC /SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC /SEB, 2000.

HALL, Stuart. Da diáspora – Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: Ed. UFMG/

UNESCO, 2003.

HARTMANN, Luciana e FERREIRA, Taís. História da Arte-Educação 2 – Módulo 16. Brasília: Estação Gráfica Ltda., 2010.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DELDIME, Roger. “Formar o espectador infanto-juvenil para ver e fazer teatro”. In: Revista Sala Preta, 2(2002): 229-232.

DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: HUCITEC, 2003.

DE MARINIS, Marco. Comprender el teatro – Lineamientos para una nueva teatrología. Buenos Aires: Editorial Galema, 1997.

_____. En busca del ator y del espectador – Comprender el teatro II. Buenos Aires: Editorial Galema, 2005.

FERREIRA, Taís. A escola no teatro e o teatro na escola. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. “Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível?”. In: Fênix, Vol.3, Ano III, n 4(2006). Artigo 9.

FERREIRA, Taís e FALKEMBACH, Maria. Teatro e dança nos anos iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. In: Revista Brasileira de Educação, 19(2002): 20-29.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações – Comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. “Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños”. INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, ano XIV, n. 64(jan/jun 1991); p. 8-19.

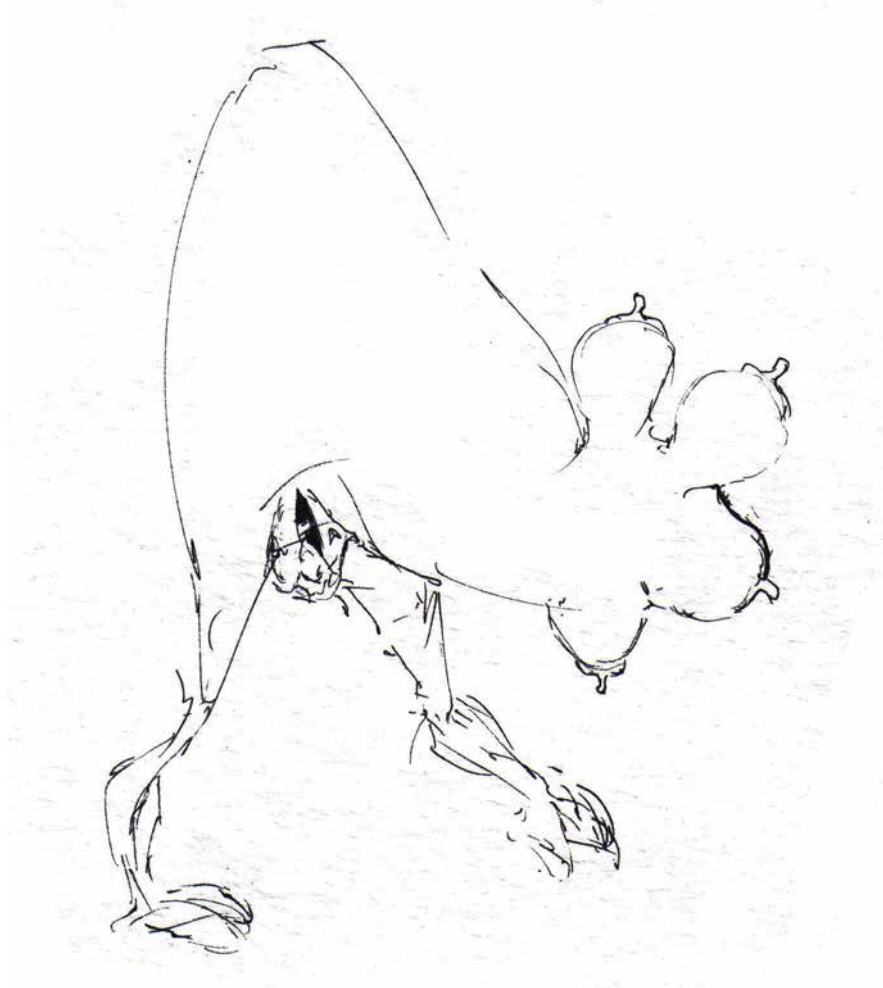
_____. Recepción Televisiva – Três aproximaciones y una razón para su estudio. México: Universidad Iberoamericana, 1991.

_____. “Reception analysis seen from the multiple mediation model: some issues for the debate”. In: Intexto, Revista Digital do PPGCOM/UFRGS, n. 5(1999/01).

_____. (coord.) Recepción y Mediaciones – Casos de investigación en América Latina. Buenos Aires: Norma, 2002.

SOARES, Magda. “Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas”. In: Revista Brasileira de Educação, 25(2004): 05-17.

WENDELL, Ney. Cuida bem de mim – teatro, afeto e violência nas escolas. Ilhéus: Editus, 2009.



A mediação teatral na formação do público

Ney Wendell*

Resumo

Este artigo traz os resultados da pesquisa sobre as práticas de mediação teatral no projeto de teatro social Cuida Bem de Mim, na Bahia. A proposta central do processo formativo de mediação teatral são as etapas de atividades com o público, antes da peça (preparação), durante a peça (apropriação) e depois da peça (reverberação). Foi um percurso de investigação sobre as bases da mediação teatral, afirmando a sua atualidade e seu lugar artístico-pedagógico na construção do vínculo criativo e vivenciador do público com o espetáculo.

Palavras-Chave: mediação teatral; escola; teatro-educação; formação de público.

Abstract

This paper presents the results of the research on theater mediation practices in the project of the social theater Cuida Bem De Mim in Bahia. The various stages of activities with the audience are the central proposal of the education process of theater mediation, before the play (preparation), during the play (appropriation) and after the play (reflection). It has been an investigative route on the bases of theater mediation, claiming its present state and artistic-pedagogical place in the construction of the creative and experiencing link of the audience with the spectacle.

Key-words: theater mediation, school, theater education, education of the audience.

INTRODUÇÃO

Tomamos conhecimento, pela história da educação em artes no século XX, que o desenvolvimento mais prático da mediação entre obra e público está relacionado às artes visuais, pela educação na leitura da obra de arte (BARBOSA, 2001). Naquele século, foi desenvolvida uma diversidade de práticas de mediação em museus, que alimentaram a concepção deste processo como mediação cultural e se definiram métodos, em curadorias que priorizaram esta relação mediadora como uma ação educativa. Uma das mais reconhecidas pesquisadoras em arte-educação do Brasil, a autora Ana Mae Barbosa, explica parte da história desta mediação, ao esclarecer que

no Brasil os primeiros serviços educativos em museus orientando para ver Arte foram organizados nos anos de 1950 [...]. Os departamentos educativos do museu Lasar Segall e do MAC-USP, a partir do fim da década de 1980, foram muito influentes na formação de professores de artes [...] A partir da década de 1990 [...] muitos museus criaram setores educacionais. A atenção dada a

* Ney Wendell é Pós-doutorando em Sociologia da Cultura pelo UQAM, Canadá. neywendell@uol.com.br

educação nos museus aumentou quando megaexposições permitiram descobrir que as escolas são o público mais numerosos nestes eventos [...]. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 16-17)

Atualmente, vários museus, principalmente os de arte contemporânea, trabalham com sistemas de mediação para um público específico, de crianças e jovens, através de metodologias que possibilitam vivenciar o espaço do museu como um lugar de construção de conhecimentos e de educação estética. Há mais que a leitura de uma obra, pois um programa educativo articula atividades de discussão e interação à oportunidade de se construir outro produto estético, após a visita. Este método segue o pensamento de Miriam Celeste Martins (2008, p. 19), quando observa que “mediar é, portanto, propiciar espaços de recriação da obra”. Martins desenvolve várias curadorias educativas em museus, numa perspectiva contemporânea de mediação cultural.

Estes sistemas de mediação criaram atividades que vão desde a preparação do público para o que se vai ver, seguindo-se de acompanhamento pedagógico, durante a visita, e, após, outras ações de produção artística ou teórica dão conta do entendimento ou das sensações experienciadas. Trata-se de uma proposta educativa que passa pelas etapas do antes, durante e após a visita às obras, entendendo-se que

a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a Arte/Educação: ser a mediação entre a arte e o público. [...] O lugar experimental desta mediação é o museu. Pensamos nos museus como laboratórios de arte. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 13)

A partir destas experiências, realizadas em museus, é que se visualizam as possibilidades de migração dessa metodologia de mediação cultural, no âmbito da museologia, para o teatro. A aplicação desta mediação à área teatral apresenta várias potencialidades, mas, antes, é preciso acentuar algumas diferenças centrais. Barbosa e Coutinho (2009) explicitam que este processo de mediação segue o percurso da apreciação estética, passando pela contextualização da obra e indo até a produção ou recriação de um resultado artístico, no âmbito do que as autoras chamam de abordagem triangular. Elas explicam que

no MAC (Museu de Arte Contemporânea de São Paulo) foi sistematizada a Proposta Triangular, que modificou o ensino da arte nas escolas de ensino fundamental e médio do Brasil, introduzindo o conhecimento da arte ao lado da prática com os meios artísticos. (2009, p. 17)

Para Barbosa e Coutinho, ficou claro que, na história da constituição da mediação cultural em museus, “a Proposta Triangular salientou a importância da interpretação da arte e as vantagens de se ver e analisar as obras ao vivo” (2009, p. 13).

Pensar numa mediação do público com o teatro é entendê-lo como integrante de um evento ao vivo e em suas múltiplas dimensões, que envolvem a emoção, o corpo e o pensamento. Como explica o autor Jean Caune (1999, p. 42), “o teatro permanecerá contemporâneo assumindo sua responsabilidade estética [...], ao] realizar o que nem o cinema e nem a televisão podem fazer: estabelecer uma mediação ao vivo entre o ator e o espectador”!

Tanto na mediação cultural em artes visuais como no teatro, o que se vê por trás é o objetivo da formação do público, ao oferecer-lhe a oportunidade de fruir uma obra de arte de forma consciente e autônoma, formando um hábito como em qualquer outra necessidade humana. A

disponibilidade para o encontro com o outro, sujeito ou objeto, é uma das bases desta formação em que o público alcança “a abertura e a sensibilidade para abrir brechas de acesso ao seu pensar/sentir, levando-se a tecer diálogos internos que possam gerar ampliações, inquietações e novas relações” (MARTINS, 2008, p. 15).

Há uma demanda formativa para este público espectador, que é autônomo em sua criatividade. Esta formação oferece a oportunidade de conhecer melhor, na teoria e na prática, a linguagem teatral, em suas bases introdutórias, o que, para Desgranges, pode ser o “acesso linguístico” (2006, p.157). Este acesso, que se vai complementar no “acesso físico” (2006, p.157) preserva a idéia de permitir a ida do público até o local da apresentação, além da disponibilização de recursos financeiros e operacionais para que isto aconteça.

I. O PÚBLICO E A CENA CONTEMPORÂNEA

Localizar as possibilidades de mediação entre o público e o teatro contemporâneo é um desafio, pois existe uma multiplicidade de fatores que definem este diálogo como uma cena plural, diversa e em permanente mutação. As relações que se efetivam, entre o público e a obra teatral, são vistas, cada vez mais, em múltiplas formas e dimensões estéticas.

Neste momento, coexistem, portanto, diversas possibilidades para o teatro, tais como: a fragmentação da obra e a possibilidade de o espectador recriar, como coautor, a sua sequência dramaturgica de leitura; a implosão dos espaços que integra os espectadores à cena, a exemplo de espetáculos em barcos, ônibus, casas, hospitais (e nas antigas propostas de rua); o hibridismo estético, pela utilização de múltiplas linguagens artísticas, deixando o público na indefinição do que vê, seja dança-teatro, performance, vídeo-dança, teatro físico, clown, instalação, mímica etc.; o ritualismo da cena, que mobiliza o público a viver uma experiência sensitiva, como as obras, ou em “transe”, na entrega corporal e emocional para se juntar aos atores; as tecnologias na cena, com a explosão de variedades técnicas para virtualizar os atores, trocando-os por aparelhos robotizados ou equipamentos de interação on line, bem como outras experiências que abusam de computadores, projetores, iluminação, sonorização e diversas maquinarias para informatizar a cena, conectando-se à idéia de jogo virtual ou game ao vivo; a individualização dos espetáculos, com apresentações feitas apenas a um espectador, em pequenas caixas cênicas ou espaços para se assistir sob estímulos de “voyerismo cênico” ou lugares para poucas pessoas interagirem, rapidamente, com a obra, como na questão polêmica da discussão sobre o do teatro pós-dramático, entre tantas outras investigações.

Esta diversidade explica-se também no que Roubine revela, ao dizer que

o sincretismo que parece prevalecer atualmente é consequência de um espírito de liberdade e de tolerância. Cada um tem o direito de fazer o que quer, e de roubar seu mel onde acha que vai encontrá-lo. O público, aberto e acolhedor julgará a peça. [...] Ninguém pretende mais impor nem dogma nem modelo à coletividade. Cada um teoriza para si sem que seja necessário polemizar [...]. (2003, p. 201)

Coexistem muitas denominações nestas escolhas estéticas, que nunca se aproximariam, diante da liberdade de se fazer qualquer coisa, pois são possibilidades que, somadas às outras, vão se transformando infinitamente em novas possibilidades. Algumas explicações tentam dar conta deste

manancial de criações estéticas, como as nomenclaturas “teatro pós-dramático”, “performance”, “dança-teatro”, “vídeo-teatro”, “teatro físico” e tantas outras variações híbridas, alimentadas pelas tentativas incansáveis de resposta ao que se vive e se faz hoje.

O autor Ryngaert novamente chama a atenção para este fenômeno do teatro atual, ao dizer que ele “aceita todos os textos, qualquer que seja sua procedência, e deixa ao palco a responsabilidade de revelar sua teatralidade”, colocando ao espectador “a tarefa de encontrar af seu alimento”, pois, para ele, a “escrita teatral ganhou em liberdade e em flexibilidade o que ela perde, por vezes, em identidade” (1996, p. 17). Para o público, a questão se complexifica no itinerário da mediação da obra artística, pois se observa que o entendimento organizado desta multiplicidade do teatro contemporâneo é difícil. Para Vergara, “quando falamos em mediação, temos que ver que estamos cruzando margens do rio; estamos irrigando. Esta irrigação é complicadíssima” (2007, p. 69).

Além dos artistas, entregues a estas variadas explicações e interpretações para o que fazem, coloca-se também o espectador, em sua tentativa de entender o que vê. Cria-se, pois, a cada nova construção estética da cena, uma forma de entendimento daquilo que se faz e do que se vê. Porém, é possível investigar o teatro contemporâneo, ainda que tão múltiplo, com estas duas chaves básicas da obra artística: o fazer e o ver.

São duas palavras que, na visão clássica, poderiam ser interpretadas como se o artista fosse apenas aquele que faz a obra e o público aquele que somente a vê. Entretanto, esta é uma das situações que o teatro contemporâneo anulou completamente, pois a obra está entregue a múltiplas interpretações e interferências. Deste modo, tanto os atores como os espectadores conjugam os verbos “ver” e “fazer”, simultaneamente, no evento teatral, o que se confirma, na explicação de Guénoun, de que, para o público,

o teatro não é uma atividade, mas duas. Atividade de fazer e atividade de ver [...] o teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar. (2004, p. 14)

Nestas mudanças de sentido, o ator também faz de sua atuação uma leitura, especialmente quando não mais se utiliza da idéia de representar e sim de apresentar algo. Desse modo, ele se encontra em cena, vendo-se na interpretação, conduzindo um jogo e uma atividade criativa no espaço cênico, para e junto (a) o público.

1.1 O PÚBLICO JOGADOR

A atitude última do evento teatral se opera no âmbito do espectador, e que, se este não empreender o papel autoral que lhe cabe, o fato artístico não terá efetivamente acontecido. (Flávio Desgranges)

O público é cocriador da obra teatral contemporânea. Em sua presença, ele se assume como um jogador no espaço cênico, sentido que quebra a divisão entre os jogadores da cena, que são os atores, e o espectador, na platéia, gerando uma entrada do público também como o jogador do evento cênico teatral. O público é convidado a jogar a proposta da obra apresentada, preparando-se, antes, para isso, através da mediação teatral.

Este jogar não significa necessariamente entrar em cena fisicamente e se transformar em um

dos atores, o que pode ocorrer. Trata-se, entretanto, de ter a consciência de que se está num acontecimento teatral e que se ocupa ali o lugar de cocriador.

É uma cocriação que começa pela importância que é dada a seu olhar, a suas sensações, reações e movimentos, que se integram ao desenrolar da apresentação. A sua cocriação advém também do espaço criativo que a obra disponibiliza para o exercício de leitura do público. Ele sente e percebe a obra, de forma mais ativa, vivendo um jogo, entre a emoção e a reflexão, que se revezam e se coadunam. É um exercício de percepção criativa que

envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. (OSTROWER, 1987, p. 57)

O público está ali como uma pessoa que vive a obra, em seus múltiplos sentidos, e com uma percepção consciente. Este estado de consciência vem da clareza de que ele se encontra no espaço teatral, que estão desfeitas as paredes que o separam do movimento cênico e que nesse lugar é instigado a refletir “com”, “na” e “sobre” a cena. Além disso, a obra estimula sua forma de pensar, por saber que está dialogando e não somente observando um objeto estético. Há uma dinâmica viva, que se desenrola no espaço cênico, e cria um ambiente questionador para o público. Esse ambiente o faz sair do lugar de receptor estático, jogando-o num movimento criativo, consciente e coletivo. É o que o Patrice Pavis confirma, ao dizer que

a platéia de teatro toma corpo; o corpo de cada espectador repercute nos corpos que o cercam, e além disso, no palco e na escuta dos atores cuja atuação será infalivelmente afetada, positiva ou negativamente. A análise do espetáculo deve ressaltar as reações da platéia, avaliar-se ao impacto no desenvolvimento do espetáculo. (2003, p. 257)

Para o teatro contemporâneo, este público é valorizado como pessoa, em sua presença corporal e na integralidade de suas emoções, pensamentos, expressão social, dimensão espiritual etc. Há ali uma roda cênica, que é a dimensão potencial do espaço, e este público está localizado no meio da roda, construindo também a obra, seja apenas na sua escuta e olhar integrados ou nos seus movimentos participativos. É uma experiência estética que convida, como esclarece Duarte Jr., ao dizer que

a multiplicidade de sentidos que a obra de arte descortina faz-nos continuamente um convite: para que nos deixemos conduzir pelos intrincados caminhos dos sentimentos, onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos. (2005, 94)

O público é solicitado, então, a agir em relação ao jogo da cena, vivendo os sentimentos, mas com o seu pensar reflexivo-criativo, que reconhece novos saberes, a partir da disponibilidade de se entregar à atmosfera cênica.

Esta visão do jogador segue, em termos, o que o autor Denis Guénoun observa, quando questiona se o teatro é ou não necessário, na atualidade, pois afirma que o atrativo do público é a necessidade de jogar, principalmente por que

o olhar do espectador mais poderoso, mais afirmativo, mais alerta é o do jogador que se prepara para assumir o papel daquele que ele está vendo, para aproximar-

se dele no e pelo jogo, e a jogar nele sua "ex-sistência". [...] Não há em nosso tempo, em nosso mundo, espectadores de teatro que não sejam jogadores em potencial. (2004, p. 150)

Desta forma, o público, em sua presença, é um ser que troca, sente, imagina, vibra e joga com o ator. Nesta acepção, para o autor Richard Courtney "há uma identificação mútua entre o artista e a platéia: o artista criador se identifica com a platéia, e a platéia se identifica com aquilo que o artista comunica" (2003, p. 122), gerando-se, então, o encontro criativo.

1.2 O PÚBLICO VIVENCIADOR

Para complementar a visão do público como jogador existe a possibilidade conceitual que articula diversas experiências do espectador e do fazedor teatral na expressão "vivenciador". Este termo se refere à palavra viver dentro da experiência teatral. É, claramente, o ato natural de entrar nas emoções, histórias, imagens e sensações que as cenas provocam nos artistas e no espectador. Os dois vivem a experiência estética, de ângulos e em estados diferentes, no ato de fazer, mas se unem no ato único de encarnar o momento cênico como vida na sua teatralidade.

Ao se pronunciar a expressão "viver uma cena", pode-se dizer que há um momento de passagem, que é intenso, único, e revela o quanto a pessoa foi atraída por aquela experiência.

Em seu sentido físico, a expressão viver traduz-se por respirar a cena (sentir o seu ritmo íntimo e variado); degustar a história (saborear os detalhes que precisam ser esmiuçados em cada enredo); entrar nos personagens (chegar perto, como se pudesse tocar a alma de cada ser recriado em cena); escutar os conflitos (descobrir-se numa atenção que o vincula espontaneamente à cena); falar sobre o espetáculo (fazer reverberar aquilo que ficou dentro, durante o silêncio verbal da apreciação, e revelar o quanto foi envolvido ou incomodado); tocar o palco (colocar em prática a vontade de saber mais, de descobrir os bastidores e os elementos concretos do espetáculo).

Vivenciar é um processo contínuo e formativo de se familiarizar com o espetáculo. Para Bourdieu e Darbel, esta formação advém do

[...] fato de que a obra de arte apresenta-se como uma individualidade concreta que nunca se deixa deduzir dos princípios e regras que definem um estilo, a aquisição dos instrumentos que tornam possível a familiaridade com as obras de arte não pode operar senão por uma lenta familiarização. (2005, p. 105)

○ viver é lento, no sentido de construção, e vem da natureza cotidiana, entrando na experiência da teatralidade como um elemento natural, familiar e concreto. Cada cena apresentada é um campo para a vivência emocional, mental, social, espiritual e corporal. É ali, naquele momento ímpar e efêmero, que as vidas de espectadores e artistas se encontram para celebrar o viver juntos no coletivo de uma experiência estética e transformadora. A magia deste momento revela uma palavra-chave do processo de vivência artística: encontrar.

○ espaço de apresentação torna-se um campo para viver o "nós" e fazer do momento, que une movimentação, prazer e transformação, um ato de celebrar a criação estética em conjunto. É o momento de encontrar o outro e a si mesmo, na partilha, que faz do teatro uma arte singular. Nos olhares, gestos, emoções e energias, que são permutadas entre público e espaço cênico, efetiva-se o viver o encontro artístico. Com esta oportunidade de acesso a um espaço de encontro

diferenciado e que mobiliza o imaginário, o público redescobre-se enquanto cocriador e como ser integrado à experiência cênica.

O público é ativo, é parte integrante e está na mesma dimensão criativa do jogo do ator. Isto fica claro, quando se observa que os dois são vivenciadores do momento presente da apresentação, lembrando que

a necessidade do teatro que se faz é necessidade de jogadores, mas convoca companheiros de jogo para fazerem os espectadores. Assim, do lado da platéia, também são necessários jogadores que ofereçam ao jogo dos outros a benevolência do seu olhar. (GUÉNOUN, 2004, p. 148)

Desta forma, o espectador (público ativo) e os artistas (fazedores da cena) são vivenciadores teatrais.

Ao se localizar como vivenciador, o público compreende que aquele momento é muito importante para ele, pois é uma parte de sua vida que é experienciada no aqui e no agora. Ele se sente vinculado ao evento teatral, como sendo a passagem de algo que vem se processando antes, vai se aprofundar ali, no instante de exibição, e depois na continuação, sob a forma de reflexões, emoções, imagens etc. O entendimento do vivenciar deixa de ser apenas a apresentação em si e incorpora os diversos processos que ocorreram no antes do espetáculo e irão se desenrolar no depois do evento, em múltiplas reverberações. Com este vivenciar, é importante que se saiba que "cada espectador se identifica, em seu inconsciente com alguma pessoa ou aspecto particular da obra" (2003, p. 127), segundo as explicações de Courtney.

No momento de fruir a obra, instala-se no vivenciador um sentido de pertencimento. Ele se vê como parte daquele acontecimento único e como o seu cocriador. É neste pertencimento que mais se amplifica diretamente o impacto da obra. Os variados impactos, na vida de espectadores e artistas, são proporcionais ao vínculo que se estabelece com o espetáculo.

O estado de vivenciador responde pela dinâmica de ser público que pertence à criação, ao instante teatral, e que se vincula a uma coletividade artística. É neste estado de coletivo, facilitado pelo momento cênico, que o pertencer a uma comunidade temporária se instala, e a dinâmica de dialogar com o espetáculo se efetiva, em momentos individuais, mas, na maior parte do tempo, como vivência coletiva. É neste sentido de reunião de individualidades que Guénoun afirma que "aquilo que um espectador de teatro experiencia, irremediavelmente, antes (ou durante) qualquer identificação, é a existência da assembléia da qual ele participa" (2004, p. 110).

2. MEDIAÇÃO TEATRAL NO PROJETO CUIDA BEM DE MIM

A peça é ao mesmo tempo uma obra de arte e uma ação educativa em si mesma.
(Luiz Marfuz)

Ao longo de doze anos, o espetáculo teatral *Cuida Bem de Mim* solidificou-se como um projeto artístico-pedagógico nas escolas públicas na Bahia, com ações pré-peça (sensibilização), durante a peça (apropriação) e pós-peça (reverberação).² Este conjunto de ações educativas, incorporadas a um processo de mediação teatral, foi direcionado a diversos ambientes escolares, com a finalidade de interferir naquela realidade e transformá-la, no que se refere à diminuição da violência e ao aumento do vínculo afetivo nas relações humanas.

O espetáculo encontra-se, portanto, no âmbito de uma metodologia de intervenção e de mediação, voltada para a comunidade escolar, funcionando como um centro axial, articulador. Ele é o divisor e o disparador, por isso organiza suas atividades em etapas: pré, durante e depois da peça. Estas atividades seguem a Tecnologia Educacional com o Teatro (TET), criada a partir da sistematização de experiências dos cinco primeiros anos do projeto, reunidas em um compêndio de cinco módulos, sistematizados em teorias, metodologias e procedimentos norteadores. Em uma de suas definições, que se relaciona ao percurso da mediação teatral nas escolas, o diretor teatral Luiz Marfuz, criador desta metodologia, explicita que a TET é

uma metodologia produtora porque impulsiona ou ordena indiretamente a realização de ações concretas, seja em sala de aula, seja no espaço de realização das oficinas, seja na escola ou na comunidade. O indivíduo que sofre a ação desta metodologia pode produzir ações tanto no nível artístico (escrever textos, encenar peça, desenhar histórias em quadrinhos), no nível pedagógico (trabalhos escolares com temas transversais) e no nível social (mutirões de limpeza da escola, semanas de artes, etc.). (MARFUZ, 2000, p. 91-92)

Durante os doze anos destas atividades, foram contabilizados alguns resultados alcançados que demonstram a sua eficiência. Chegou-se a alguns exemplos de impactos, tais como: a diminuição da depredação escolar;³ a criação de grupos teatrais ou de outras linguagens artísticas; o desenvolvimento do acesso cultural das comunidades de escolas da periferia; a formação ou ativação de grêmios; a criação de grupos de trabalhos para a melhoria da escola; gincanas sociais; mutirões de limpeza; festivais de arte; um incremento de atividades artísticas na metodologia dos professores; maior rendimento escolar dos jovens participantes das atividades; a qualificação artístico-pedagógica dos professores, entre outros resultados relacionados ao aprimoramento das relações interpessoais e também à conservação do patrimônio escolar.

2.1 O FUNCIONAMENTO DO PROJETO

A Tecnologia Educacional com o Teatro – TET teve sua segunda fase de aplicação experimentando uma mudança crucial no projeto. A partir de 2002 o espetáculo, que antes era apresentado por atores profissionais, passou a ser feito por jovens atores, entre 15 a 21 anos, oriundos de bairros populares e escolas públicas. Estes jovens eram educandos do Grupo de Teatro da ONG Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, que, neste mesmo ano de 2002, mudou o seu programa de educação, de formação em ofícios tecnológicos para os ofícios das artes.

Os jovens, que eram inicialmente quinze e depois passaram a trinta e cinco com a constituição de dois elencos nos últimos anos, foram capacitados na prática profissional do teatro. Foram 18 meses de reconstrução da obra e de esforço do diretor Luiz Marfuz em manter o acabamento artístico do trabalho, como esclarece Paulo Henrique Alcântara

O grupo, ainda inexperiente, foi desafiado a atuar em um espetáculo que exigia tempo e maturação. Ao longo de quatro meses de leitura de mesa e de outros períodos de preparação, ficou claro para os jovens que eles seriam exigidos em vários níveis, indo ao palco (o que só ocorreu em 07 de agosto de 2003) apenas quando o diretor os considerasse em condições plenas de atuação. (2008, p. 101)

Ao longo destes 18 meses de preparação artística os jovens, chamados durante a maior parte deste texto de educandos, tiveram a oportunidade de se capacitar também na condução de atividades pedagógicas. Esta formação possibilitou que durante esta segunda fase do projeto os próprios jovens conduzissem as atividades de mediação teatral nas escolas. Eles trabalhavam junto com a equipe de profissionais do projeto dividindo os papéis de liderança das atividades, algo que o projeto perseguiu até o final, chegando a estruturar formas metodológicas para que os próprios jovens conduzissem autonomamente 70% das atividades realizadas junto às escolas (LICEU DE ARTES E OFÍCIOS, 2006, p.121).

No projeto, este movimento era chamado de “passagem do bastão”.⁴ Em 2006, como resultado deste procedimento, as atividades de mediação teatral junto às escolas da periferia de Salvador foram coordenadas por uma equipe de oito pessoas, denominados “jovens monitores”. Eles orientavam os outros atores e, em alguns momentos, os próprios educadores. No relatório de 2006, escrito por eles, o texto inicial da apresentação revela o significado deste momento, quando

a inversão de papéis, ou seja, a responsabilidade a cargo do jovem monitor, torna concreta a capacidade de acessar as informações acumuladas e prova o compromisso e preparo dos jovens que agora assumem seus postos de apreciadores, formadores e narradores, refletindo sobre os fatos e buscando sempre novos caminhos e horizontes de navegações. (LICEU DE ARTES E OFÍCIOS, 2006c, p. 8)

Tanto o espetáculo quanto a mediação teatral atingiu, nesta segunda fase, uma maior liderança dos jovens, criando maior proximidade entre a escola e o projeto. Foi esta proximidade que gerou as características mais atualizadas da mediação teatral pelo Cuida Bem de Mim, que serão descritas e analisadas nesta seção.

2.2 A DIVISÃO DAS AÇÕES DE MEDIAÇÃO TEATRAL

A composição das ações educativas geraram o diferencial do projeto, determinando suas características de impacto social, formativo e cultural.

Estas ações foram divididas em três etapas. A primeira refere-se às ações pré-peça, que acontecem no ambiente escolar e têm como objetivo sensibilizar e mobilizar a escola para que ela participe integralmente do projeto, além de prepará-la para o uso potencializador dos conteúdos presentes no espetáculo. Esta etapa, que antecede o contato do público com a peça, funciona como um momento de sensibilização estética, pelos diversos exercícios da metodologia teatral, facilitando o acesso linguístico (DESGRANGES, 2007), em que os elementos do teatro já são demonstrados em performances e oficinas. Segue-se um conjunto de atividades que passam pela entrevista com a direção, performances nas salas de aula e no pátio, oficina com alunos e professores, além do trabalho de pesquisa, para se constituir o perfil da escola e os futuros impactos do projeto.

A idéia é que a escola se envolvesse com as temáticas e a obra teatral em si, unindo o objetivo de efetivar a comunicação sobre o projeto aos diversos elementos visuais de divulgação, em uma metodologia mais sensível e integradora, constitutiva do próprio fazer teatral. Concorre para isso o próprio poder da experiência artística como o principal elemento de sensibilização, em que o fazer estimula o ver e vice-versa.

A segunda etapa compunha-se pelas ações durante a peça, estando vinculadas diretamente à

apresentação do espetáculo e sendo executadas no teatro. Neste momento estabelece-se um espaço de apreciação e reflexão sobre a obra, ampliando o seu impacto junto ao público. Tratavam-se de atividades que facilitam o diálogo do público com a obra, efetivando sua devida apropriação do espetáculo. A ida ao teatro (ou a um espaço adaptado tecnicamente para isso) é tratada como uma atividade educacional ou uma aula criativa extraclasse.

Esta sequência de atividades passa pela recepção do público, pela apresentação inicial do projeto, pela exibição de um vídeo do processo, a apresentação da obra, o debate e a pesquisa, que abarca 10% da platéia, antes e depois da exibição do espetáculo. Tinham, em média, três horas de duração, contando-se todas as atividades que são feitas, antes e depois do espetáculo, no espaço teatral. As práticas adotadas envolvem o público numa dinâmica atrativa, que mobiliza sua participação, gerando um momento prazeroso e diverso da escola, mas carregado dos mesmos valores educativos.

Entre as ações educativas, esta sequência é considerada a principal, pois é o eixo primordial que define o lugar estético do projeto e aglutina os integrantes da escola numa mesma ação, sendo um dos momentos mais reflexivos e impactantes do projeto, pois gera uma assembléia de enfrentamentos. O teatro torna-se uma oportunidade de aprendizagem pelo diálogo, condensando um instante comunicativo e político. Esta proposição pode ser conferida em Guénoun (2003, p. 70), quando afirma:

[...] é isto a ideia (política) do teatro: congregar a cidade, publicamente unida na mobilização de seu desejo de comunidade, para convidá-la a tomar assento no seu lugar de assembléia política.

Esta concepção fica clara também quando se observa, na platéia, alunos, professores e funcionários em geral, juntos e abrindo um espaço para discussões sobre sua própria comunidade escolar. É algo que integra, ao mesmo tempo em que também expõe os diversos conflitos, mas chama a atenção para o foco no diálogo, no agir coletivamente, como a peça traz em seu exemplo de arte coletiva. Pode-se dizer, ainda, que a obra se internaliza, levando seus participantes à assimilação de novas perspectivas para o viver e o conviver na escola. Promove-se, assim, uma abertura para a afetividade, como atitude de não-violência e cuidado, consigo, com o outro e com o mundo que o espetáculo traz.

Por fim, têm-se as ações pós-peça, quando a equipe retorna à escola e dinamiza a reverberação da peça, desdobrando-a em eixos teóricos e temáticos, nas aulas e em projetos especiais, renovando, em consequência, o ambiente escolar. Neste momento são realizadas oficinas, seminários, cursos de teatro, festivais e ações coletivas, como mutirões, cortejos, gincanas etc. De alguma forma os professores e alunos, enquanto comunidade escolar, são estimulados pela equipe do projeto à criação conjunta de ações concretas. Esta etapa focaliza a “escola que se tem” e a “escola que se quer”, transformando os desejos em fatores de aprimoramento.

Esta reverberação, que ultrapassa o momento da apresentação, é um fato que gera processos ricos de aprendizagem na escola, esclarecendo o que Pavis defende quando escreve que

a encenação trabalha o espectador num nível que não é mais controlado pelo consciente e pela codificação imediata, porém através de um ritmo que é o do cerimonial e que faz com que se prolongue a encenação para muito além da representação. (2008, p. 152)

O que Pavis acentua no cerimonial é a importância do encontro que o teatro possibilita, como sagrado e único, entre professores, funcionários, alunos e direção, e que se intensifica no debate, continuando depois na escola. Este ritmo segue os caminhos próprios a cada espectador, que traz suas leituras nas oficinas pós-peça, mas que afirma a necessidade de que as emoções têm de se prolongar. É a obra disparando reverberações, que precisam do respeito e da atenção da equipe de artistas junto com a escola, pois daí emergem renovados processos transformadores.

As ações que se seguem depois buscam a manutenção prática da metodologia do fazer teatral, seja em seminários, oficinas ou apresentações, mobilizando a comunidade escolar e usando a arte como um eixo transformador. Esta transformação, em uma aula diferente e criativa, é feita pelo professor, que se apropria da peça como conteúdo didático, ou em um projeto especial da escola, convocando as artes como um espaço de integração dos alunos.

É nesta ação pós, focalizada no colocar em prática aquilo que a peça traz, junto com os temas discutidos antes da peça e em diversas outras atividades, nas quais são geradas novas atitudes, buscando diminuir a violência na escola e aumentar o vínculo afetivo entre os membros que a compõem.

Pode-se dizer que o Cuida Bem de Mim é vivenciado pela escola através das ações de mediação teatral (figura) e segundo procedimentos que possibilitam um mergulho e uma convergência, pela via da destruição/reconstrução, em que cada um é convidado a tornar-se implicado no destruir e no reconstruir.

Esta implicação solicita novas atitudes, em que o cuidado afetivo torna-se base para um espaço mais criativo e solidário, favorecendo a construção de um ambiente escolar com menores índices de violência.

Ações de Mediação Teatral - Projeto Cuida Bem de Mim

Ações Pré-peça

Entrevistas com a direção

Diagnóstico do ambiente

Interações teatrais

Ações Durante a Peça

Recepção do público

Formação do público

Questionário pré e pós-peça

Ações Pós-peça

Oficinas de teatro

Oficinas de teatro para construção de grupos

Quadro 1 - Diagrama das ações de mediação teatral do Projeto Cuida Bem de Mim.

A obra teatral tem esta capacidade de convidar o público, de convocar vontades e, assim, de efetivar uma mobilização que se dá por vias emocionais e reflexivas. Ao assistir a uma obra teatral o público é movido pelas histórias, personagens, conflitos e temas, em geral, e isso vai ser levado para a vida, em algum nível, que pode ser apenas conceitual, mas pode, também, se transformar em uma atitude ou procedimento vital, consigo e com o outro.

O projeto Cuida Bem de Mim trabalhou com estes três níveis para medir seus impactos na escola, considerando-os uma forma de se categorizar os dados que eram levantados e verificar, qualitativamente, os resultados concretos. Esta divisão mostra que

as mudanças na aprendizagem se processam em pelo menos três níveis: Conceituais, quando se verificam transformação e ampliação de conceitos ou informações [...]; Atitudinais, quando se estabelece uma mudança em relação a valores e atitudes, estimulando a crítica e o autoconhecimento [...]; e Procedimentais, quando ações concretas são desenvolvidas por alunos e professores, demonstrando uma compreensão prática do problema. (2000, p. 124)

Em consonância com estas mudanças, o Cuida Bem de Mim introduzia, de forma sensível e reflexiva, a busca por relações mais afetivas e pacíficas, em que a amorosidade, trazida numa história de jovens em cena, se transformasse, potencialmente, numa postura também amorosa pela escola, pelo colega, pelo professor, pela família. Convidava o público, através das suas diversas empatias e impactos socioemocionais, para agir e reagir em atitudes de paz, em reconstruções afetivas e mantendo uma mensagem implícita na ação cênica, que é revelada por um dos personagens da peça, ao dizer que “a mesma força que temos para destruir, temos para reconstruir”.

Notas

¹ Le théâtre demeurerait contemporain en assumant sa responsabilité esthétique : réaliser ce que ni le cinéma ni la télévision peuvent faire : établir une médiation vivante entre l'acteur et le spectateur. (1999, p. 42, tradução nossa).

² Estes três termos são utilizados especificamente pelo autor neste trabalho. O conceito de sensibilização tem relação com a mobilização mais próxima e envolvente junto ao público. A apropriação se refere à autonomia do público em fruir a obra numa interpretação singular e pessoal. Por último, a reverberação é a potencialidade de a obra continuar repercutindo e interferindo no cotidiano do público.

³ Em pesquisa realizada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em 1998, viu-se que a escolas atendidas pelo projeto tinham diminuído, em 36%, os gastos com a depredação escolar.

⁴ Esta nomenclatura seguia o processo de formação pedagógica desenvolvida em parceria com o Instituto Ayrton Senna, no seu Programa de Educação pela Arte. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.org.br/>>.

Referências

ALCÂNTARA, Paulo H. *Do silêncio ao grito: as estratégias do encenador-educador Luiz Marfuz na direção dos jovens do Liceu para o espetáculo Cuida Bem de Mim*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. A mediação cultural é social. In: _____ . (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2009.p. 13-22

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público*.

Porto Alegre: Zouk, 2005.

CAUNE, Jean. *Pour une éthique de la médiation: le sens des pratiques culturelles*. Saint-Martin-d'Hères: Presses Universitaires de Grenoble, 1999.

COURTNEY, R. *Jogos, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do espectador*. In: MARTINS, Miriam C. et. al. (Orgs.). *Mediando contatos com arte e cultura*. São Paulo: UNESP, 2007. p. 66-67.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec; Mandacaru, 2006.

DESGRANGES, Flávio. *Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço*. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164649Quando%20teatro%20e%20educacao%20ocupam%20o%20mesmo%20lugar%20no%20espaco.pdf>>. (p. 19). Acesso em : 8 set. 2011.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2005.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3 ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

_____. *O que é beleza*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

GUÉNOUN, Denis. *A exibição das palavras: uma idéia (política do teatro)*. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto. 2003.

_____. *O teatro é necessário?* Tradução de Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JACOB, Louis. *Les compétences à l'assaut de la culture!* In: FONTAN, Jean-Marc; QUINTAS, Eva. (Dir.). *Cahiers de l'action culturelle: regards croisés sur la médiation culturelle*. Montréal, QC : UQAM, v. 6, n. 2, p. 29-31, déc. 2007.

LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DA BAHIA. *Grupo focal com alunos das oficinas de teatro nas escolas em 2006*. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 2006a.

_____. *Projeto Cuida Bem de Mim*. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 2007.

_____. *Protocolo do Projeto Cuida Bem de Mim v. 16*. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 2006b.

MARFUZ, Luiz. *Projeto Cuida Bem de Mim*. Salvador, BA: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 2005, Entrevista realizada por Nádia Barreto e Paulo Henrique Alcântara, 2005.

MARFUZ, Luiz. *Tecnologia educacional com o teatro: fundamentação teórica, princípios e reflexões*. v. 1. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 2000.

MARTINS, Miriam Celeste. *Expedições Instigantes*. In: MARTINS, Celeste Martins; PICOSQUE, Gisa (Orgs.). *Mediação cultural para educadores andarilhos na cultura*. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. Tradução de Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva,

2003.

_____. *O teatro no cruzamento de culturas*. São Paulo: Perspectiva, 2008

PROJETO CUIDA BEM DE MIM. *Transcrição dos debates do ano de 2007*. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia 2007.

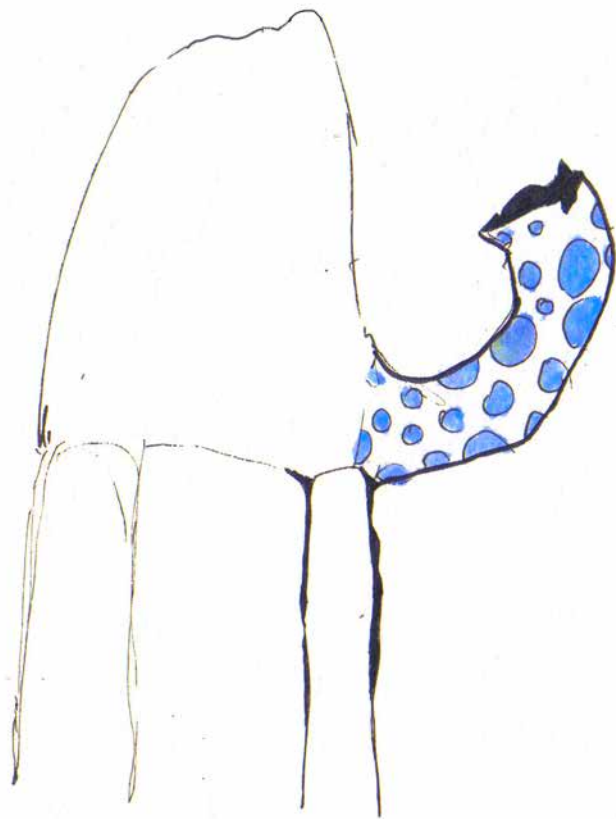
ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Dica cultural: peça Cuida Bem de Mim*. Salvador: SMEC, 2006. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/noticias-modelo.php?cod_noticia=1073>. Acesso em: 29 out. 2011.

VERGARA, Luiz G. Curadoria educativa. In: MARTINS, Miriam C. et. al. (Orgs.). *Mediando contatos com arte e cultura*. São Paulo: UNESP, 2007. p. inicial-final.





Lev S. Vigotski e os quatro fundamentos da crítica de leitor ¹

Edlúcia Robélia Oliveira de BARROS*

Robson Corrêa de CAMARGO**

Resumo

Neste artigo apresenta-se a contribuição do psicólogo russo L. Vigotski a respeito do papel ativo do leitor/intérprete em sua interação com obras artísticas. Aspectos e etapas desse papel ativo são descritos e discutidos. O ponto de partida é a ultrapassagem de uma pressuposta intenção autoral como fonte principal para se explicar processos criativos.

Palavras-chave: Vygotsky, recepção, leitor, Hamlet.

Abstract

This paper presents the contribution of the Russian psychologist L. Vygotsky to the active role of the reader/interpreter in their interaction with artistic works. Aspects and stages of this active role are described and discussed. The starting point is overcoming the authorial intent as a main source to explain creative processes.

Key-words: Vygotsky, reception, lector, Hamlet.

Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) é o grande fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural. A psicologia realizava seus primeiros passos como ciência autônoma, distanciando-se do campo especulativo da filosofia, tentando estabelecer umnexo causal entre o fenômeno objetivo e o subjetivo humano. Vigotski ainda é um nome pouco frequente nos estudos teatrais brasileiros, menos na área de pedagogia, mas sua contribuição deve ser considerada notável em todos os campos, inclusive na recepção.

Vigotski teve larga experiência como artista. Atuou como diretor, produtor de espetáculos de teatro e interpretou, entre outras, a personagem Hamlet (IAROCHEVSKI apud PRESTES, 2010, p. 40). Encenou também, a peça O Casamento, de Nikolai Vasilievich Gogol durante suas férias de verão em Gomel (Bielorússia, nas imediações de Chernobyl), a qual ele mesmo dirigiu (LEVITIN, 1982, p. 23).

*Graduanda em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Membro do Máskara - Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas em Teatro, Dança e Performance (UFG/CNPQ). E-mail: edlucia.barros@gmail.com

** Professor Adjunto do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenador do Máskara - Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas em Teatro, Dança e Performance (UFG/CNPQ), da Rede Goiana de Pesquisa em Performances Culturais (FAPEG) e do GT Teorias do Espetáculo e da Recepção (ABRACE). robson.correa.camargo@gmail.com

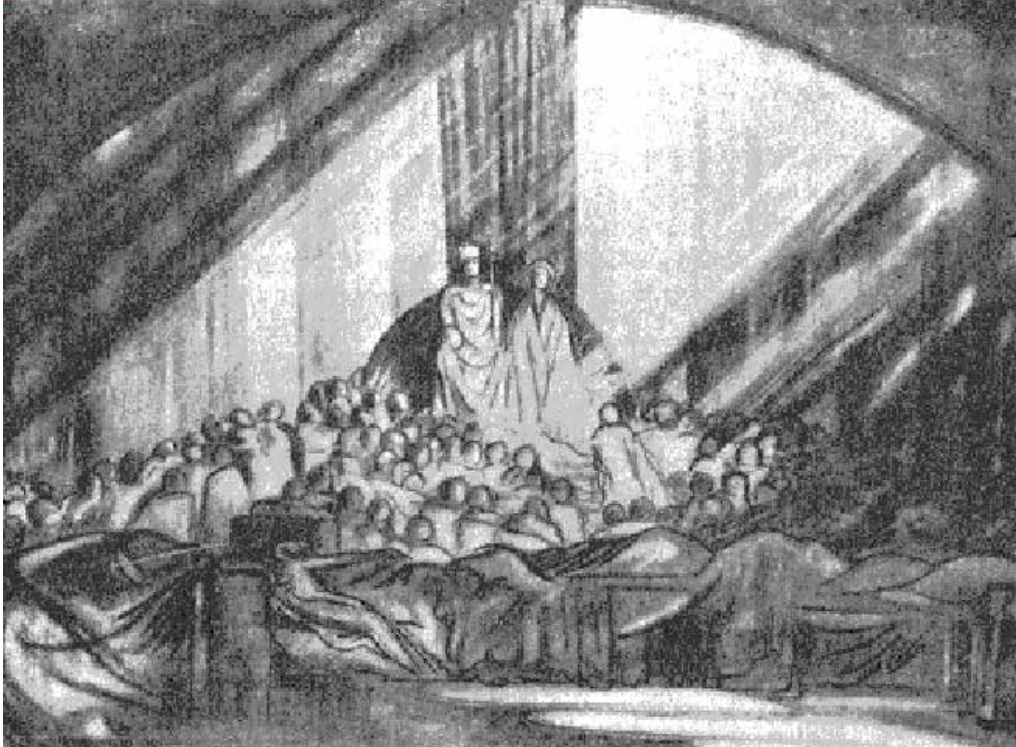


Figura 1: Gordon Graig, esboço (1908). Ato I, cena II Hamlet no TAM. (in: *Towards a New Theatre*: 57)

Amante de teatro e de literatura, Vigotski foi espectador privilegiado das grandes montagens do teatro russo, em Gomel e, principalmente em Moscou onde realizou seus estudos universitários (1913-1917). Vigotski estuda na Universidade de Moscou (direito) e de Shanavsky (filosofia-histórica). O direito era uma forma de melhorar sua existência, pois como advogado teria o privilégio de viver fora das cidades onde os judeus foram confinados por Catarina II, numa zona única formada por parte da Polônia, Rússia, Bielorrússia, etc. em 1791. Entretanto, seu interesse principal se encontrava mesmo é no campo da literatura, da crítica de arte, da filosofia. Enquanto estudava direito decidiu, no ano seguinte, realizar estudos de filosofia e história na Universidade de Shanavski, uma universidade de alto nível, mas não reconhecida oficialmente, de cunho progressista, que aceitava alunos independentemente da religião, nacionalidade ou filiação política.

Durante seus estudos em Moscou Vigotski presenciou as encenações do Teatro de Câmara, sob a direção de Tairov (1885-1950), construídas por fundamentos que se distanciavam dos de Stanislavski (VYGODSKAIA e LIFANOVA, 1999, pp. 34-35); Acompanhou de perto a importante revolução cênica que se desenvolvia nos palcos russos com Stanislavski e seus sucessores: Vsevolod Emilevich Meyerhold (1874-1940) e Yevgeny Bagrationovich Vaghtangov (1883-1922), principalmente. Era assíduo espectador das famosas e polêmicas encenações do Teatro de Arte de Moscou (TAM), que o influenciaram muito, ensinando-lhe também sobre o mundo e provocando diversas reflexões acerca da vida, da arte e de si mesmo (LEVITIN, 1982, p. 23). Como bem descreve sua filha, Gita L. Vigodskaya, Vigotski e sua irmã Zinaida assistiram ao “famoso ator Kachalov no papel de Hamlet”, no espetáculo de Stanislavski/Craig. Ela acrescenta que ele ficou tão impressionado pelo trabalho daquele ator, que anos depois a ele Vigotski dedicará sua tese e também uma leitura pública, ambas intituladas “Kachalov - Hamlet”.²



Atores russos Vasili Kachalov (Hamlet) e Olga Knipper (Gertrude) na montagem de Stanislavski-Craig (1912)

Voltando a Gomel, em 1918, agora nos primeiros anos da Revolução Russa, Vigotski torna-se diretor da subseção de Teatro para a Educação Pública e, um tempo depois, chefe da Seção de Arte do Departamento Regional para a Instrução Política, levando espetáculos para Gomel, enquanto tomava parte de um dos mais importantes movimentos intelectuais de nosso século. Pinturas futuristas e suprematistas, assim como esculturas construtivistas, eram expostas nas ruas, trens, caminhões e navios. Sua relação com Kandinsky, Malevich, Tatlin, Chagall, Rodchenko, Meyerhold, Eisenstein era constante.

Vamos nos deter em uma de suas contribuições, seu "primeiro trabalho científico", realizado quando tinha ainda dezenove anos, um trabalho de conclusão de curso de graduação sobre Hamlet. Fundamental para as discussões que se travam ainda hoje sobre o entendimento do fenômeno artístico, mas precursor naquela época. Em 1915 (ele reescreverá o trabalho em 1916), Vigotski faz uma profunda análise do texto de Shakespeare A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca (1999a), que certamente contempla a recepção do espetáculo simbolista do Teatro de Arte de Moscou, elaborado por Stanislavski e Gordon Craig, e estreado em janeiro de 1912 (novo calendário). Nela ele aborda de forma peculiar distintos aspectos do fenômeno teatral. Vamos a ele.

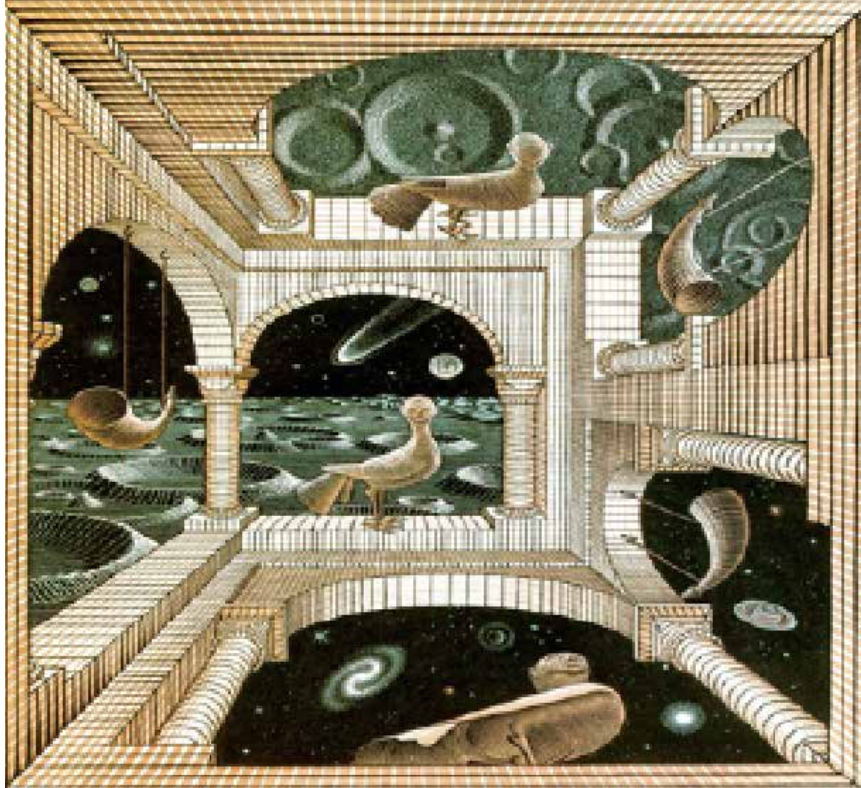


Figura 3: Um Outro Mundo II (1947), de Maurits Cornelis Escher (1898-1972). Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/escher/mundo2.html>

A imagem acima, do artista plástico holandês Escher (1947), nos induz à possibilidade de perceber o mesmo cenário em múltiplas perspectivas, na mesma imagem, rompendo a perspectiva única. Esta é também a leitura que Vigotski estende a todo do fenômeno artístico, rompendo a exigência de uma leitura única ou prevalente da obra de arte. Inicialmente Vigotski lembra que Hamlet já fora objeto de vários estudos que a analisaram com distintos enfoques e que ele os conhecia muito bem. Entretanto este fato, segundo o autor russo, exige daquele crítico interessado em produzir um novo trabalho sobre Hamlet, o conhecimento de todo material elaborado anteriormente a respeito desta obra, como é de praxe no campo científico (VIGOTSKI, 1999a). Entretanto, não é este o único caminho a ser escolhido na análise da obra artística.

Nosso autor descarta a necessidade deste extenso conhecimento prévio para a análise de uma obra teatral e assim realiza um estudo original acerca de Hamlet (1600), realizando o que ele chama de “uma crítica subjetiva”, diletante, feita pelo prazer proporcionado pela obra, uma crítica “de leitor” frente à obra. Esta forma de análise estética por ele aprofundada apresenta algumas particularidades que a diferencia da tradição crítica anterior.

A peculiaridade inicial a ser destacada neste trabalho, e talvez a mais importante, é referente à relação primeira e particular do crítico com a obra. Vigotski propõe uma crítica “de leitor” primeira. Esta não se interessa por quem é o autor da obra, como veremos mais à frente e, ao contrário, afirma que, uma “vez criada, a obra de arte separa-se de seu criador”. Mas o mais importante é que esta não pode existir “sem o leitor”, é “uma possibilidade que o leitor realiza” (VIGOTSKI, 1999a:

XIX). Em outras palavras, a obra torna-se autônoma e realiza-se apenas na participação do leitor, que lhe dá sentido e significação, e que a lê de uma maneira particular, pois cada leitor tem sua própria história e seu ato de significação. Muitas pessoas já leram Hamlet, cada qual fez sua leitura, como os milhares de atores, diretores, cenógrafos etc., que deram vida a este texto dramático atribuindo-lhe um sentido específico. Vigotski, por sua vez, nos apresenta em seu trabalho *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1999a), a sua visão, a sua “crítica de leitor”, o seu Hamlet, um dentre os vários Hamlets possíveis e imaginados, lidos e assistidos.

Essa multiplicidade de leituras que podem surgir de uma mesma obra ocorre, segundo Vigotski, devido ao caráter simbólico da obra de arte, em outro termo, pela sua característica de obra “aberta”. A expressão “obra aberta”, como se sabe, foi utilizada pelo filósofo, linguista e semiólogo italiano Umberto Eco. Para Eco a obra de arte é “aberta” por ser passível de múltiplas e diferenciadas interpretações por parte de seus intérpretes (fruidores). Segundo Eco, “a primeira vez que aparece uma poética consciente da obra ‘aberta’ é no simbolismo da segunda metade de 1800” (ECO, 1971: 45). E, certamente influenciado pela leitura da montagem simbolista de Hamlet por Craig-Stanislavski, Vigotski chega a “crítica de leitor”. Para este autor, a obra de arte é uma fonte inesgotável de interpretações, como um símbolo, como descreve Bezerra:

Vigotski (...) entende a obra de arte como um grande conjunto simbólico cuja característica essencial consiste na diversidade infinita das suas interpretações, no fato de não existir uma idéia única nem ser possível uma fórmula única capaz de tudo penetrar e tudo abranger. Essa concepção de arte, no caso específico da tragédia shakespeariana, faz eco com a concepção de símbolo de Vyacheslav Ivanov, segundo quem o símbolo “é inesgotável e infinito na sua significação, é multifacético, polissêmico e sempre obscuro em sua profundidade” (BEZERRA in VIGOTSKI, 1999a: X).

Vigotski defende uma posição que será também aprofundada por Roland Barthes na década de 1970. O autor francês, por sua vez, defende “a morte do autor”, afirmava Barthes ser o trabalho de escritura de um texto a destruição de toda voz e de toda origem (BARTHES, 1988). Para Barthes a escritura se constrói como um neutro, um composto e, mais que tudo, de um oblíquo para o qual se lança o sujeito escritor. É também o “branco e o preto onde toda identidade se perde”, principalmente a identidade do indivíduo que a escreve. O autor se estilhaça na obra. Como afirmava Barthes: “a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, onde a escritura começa”. Assim é o leitor que dá ao texto suas múltiplas significações, e assim “o nascimento do leitor implica a morte do autor” (BARTHES, 1998).

Se a obra de arte se constrói no olhar do leitor, com ele a obra de arte também se amplifica nos aspectos “simbólicos”. Vigotski, não tão radicalmente como Barthes, aporta que o olhar do autor acerca de sua criação é apenas um olhar, numa imensidão de olhares e não a única ideia existente a ser investigada ou descoberta pelos críticos e leitores (VIGOTSKI, 1999a).

De outra forma, também o trabalho do autor, assim como do ator, não pode ser compreendido em toda sua magnitude por ele mesmo. É um fato paradoxal que o autor não seja o melhor leitor de sua obra. Aikhenvald³, professor de Vigotski, afirmava que, na maioria das vezes, o autor desconhece “a profundidade de suas criações” e destacava que os “leitores podem apresentar inúmeras revelações sobre a obra” e que ele, o autor, nem sequer as imaginou (AIKHENVALD apud VIGOTSKI, 1999a). Se seguirmos os passos de Vigotski, podemos afirmar que a crítica que se preocupa apenas com o que o autor pretendeu dizer anda em círculos, e, portanto, se distancia da verdadeira leitura da obra, na relação leitor-texto. O sujeito é a obra, não o autor, assim o

autor se torna objeto de sua própria obra, sendo por ela também significado, os leitores, através destas múltiplas significações leem o autor. Podemos lembrar-nos da resposta de Beckett sobre Esperando Godot, quando lhe perguntaram quem seria esta estranha figura. Ele responde, se eu soubesse teria escrito, “tudo o que vocês quiserem saber sobre a obra está nela”.

Sendo assim, se pode questionar a atitude de alguns críticos que se preocupam apenas com a reconstrução histórica da obra ou de aspectos da vida do autor, em observar se o diretor teatral atendeu ou não a uma leitura proposta e a um hipotético modelo “original” a ser seguido pelo(s) artista(s) do(s) texto(s) encenado(s).

Isto é compreendido contraditoriamente no tratamento da obra de Samuel Beckett⁴ por ele mesmo. Na sua primeira fase como dramaturgo iniciante (1953), tentando obrigar o diretor a seguir os passos traçados por sua pena. Pois, conforme um dos seus especialistas, Stanley Gontarski, Beckett supervisionou as encenações de seu texto Esperando Godot (1952) e exigiu, na primeira encenação de sua obra, que o diretor francês Roger Blin atendesse a “um padrão de fidelidade”, não se afastando do que estaria escrito em seu texto original. Bem como, em 1956, Beckett advertiu o seu editor norte-americano, Barney Rossete, sobre possíveis “desvios desautorizados” do referido texto na encenação que seria feita na Broadway visando “salvaguardar a sua ideia” (GONTARSKI, 2008).

Esta preocupação com a “fidelidade” levou a um escritor reformador como Beckett, que destruiu concretamente a ideia da unidade física da personagem, a tornar-se também o encenador de suas próprias obras. Entretanto, sua experiência como diretor proporciona efeito contrário, e possibilita a que ele rompa com a “fidelidade” exigida anteriormente pelo Beckett escritor, passando a compreender a encenação como a de uma das leituras diversas do seu texto, leituras que ele mesmo fará, como encenador de seus textos, encenações que vinham sempre mostrar algo que não havia pensado antes. O leitor pode apresentar revelações ao autor, como aborda Aikhenvald, e isto empurrava o Beckett autor a reescrever o seu texto constantemente, proporcionando inclusive várias versões diferentes e publicadas e do mesmo texto, na mesma língua, como bem descreve Gontarski (GONTARSKI, 2008) e estas, certamente, foram diferentes da encenação propriamente dita.

Outra conclusão a que pode nos levar estas questões levantadas por Vigotski, são as das análises críticas propriamente ditas, sejam de críticos e mesmo espectadores que ainda hoje buscam, como num jogo de adivinhação e não de fruição, identificar a provável ideia do criador ou a exigir a fidelidade a um distante modelo original totalmente idealizado. Se levarmos em conta ainda que, desde o simbolismo até as performances atuais, os artistas procuram cada vez mais indeterminar a apreciação, este reconhecimento das prováveis intenções da fonte original parece ser cada vez mais improvável de se obter. Não pode se conceber a obra (seja ela um texto literário, uma encenação ou outra produção artística) como concluída, acabada, “que pede para ser revivida e compreendida numa direção estrutural dada” pelo autor, mas como uma obra “aberta”, que será finalizada pelo receptor, que a percebe no momento em que a frui esteticamente (ECO, 1971: 39).

O importante na relação artística é este momento “único” de fruição e recepção, de encontro do espectador ou leitor com a obra. Aliás, a crítica genética acabou por destruir esta ideia da obra de arte única, nada é único na arte, mesmo antes de Walter Benjamin ter constatado a reprodutibilidade dela nos meios de comunicação de massa. Maiores, detalhes desta discussão podem ser vistos no texto A Crítica Genética e o Espetáculo Teatral.⁵

Neste contexto a “crítica de leitor” na qual Vigotski se insere é parte fundamental dos estudos sobre a recepção, uma vez que ela não se propõe a focalizar o ponto de vista do autor (qual a ideia

do autor? O que ele quis dizer com a obra?), mas se concentra no estabelecimento múltiplo da recepção da obra pelo leitor. “A essência, a força da obra não reside no que o autor subentendeu por ela, mas na maneira como age sobre o leitor ou espectador” (POTIEBNYÁ apud VIGOTSKI, 1999a: XXI).

Com esta máxima, a crítica de leitor de Vigotski, produzida em 1916, se aproxima a dos formalistas russos seus contemporâneos, também leitores de Potiebnyá, e também “antecipa em algumas décadas a crítica da recepção” (BEZERRA in VIGOTSKI, 1999a: X). Neste sentido Vigotski se alia a outros conhecido autores que mais tarde enfatizarão radicalmente a participação do leitor na recepção crítica da obra de arte literária, além do já citado Eco teremos Hans Robert Jauss (1921-1997); Roland Barthes (1915-1980); Roman Ingarden (1893-1970); Wolfgang Iser (1926-2007); Stanley Fish (1938-); e muitos outros.

Vigotski, através desta primeira peculiaridade da crítica de leitor, estabelece a independência da obra de arte em relação ao seu autor e enfatiza a sua ligação com o leitor/espectador, o que o permite estabelecer uma leitura própria de Hamlet, do texto e do espetáculo a que ele assiste sobre esta obra.

A segunda particularidade a ser destacada pela “crítica de leitor” proposta por Vigotski se constitui no estabelecimento completo da independência da crítica em relação às interpretações anteriores da obra. Para Vigotski, “a obra de arte não tem uma idéia única” uma verdade prevalente e, assim, “todas as idéias nela inseridas são igualmente válidas” (VIGOTSKI, 1999a: XXI), nenhuma é melhor que a outra. Concepção que também se aproxima do simbolismo seu contemporâneo e da fenomenologia. Para ambos um texto pode sofrer diversas interpretações, todas subjetivas, corretas e válidas. O critério de verdade da arte (se é que há algum) não é único. O crítico, segundo Vigotski, pode realizar a sua leitura sem preocupar com as críticas anteriores (ele não precisa fazer revisões ou refutar os estudos já feitos acerca da obra), pois a sua visão não é única, nem será, e não é a “crítica dos críticos”, mas é tão válida quanto às outras. O que explica o fato de inexistir em seu texto *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1999a) referências explícitas a autores ou outros estudos prévios sobre a referida tragédia, com exceção daquelas existentes no prefácio e nas notas da obra, que não são poucas.

Entendendo a obra de arte em seu discurso múltiplo podemos refletir sobre a nossa postura de leitores e espectadores. Infelizmente ainda somos educados, enquanto leitores/espectadores de uma obra (texto teatral, espetáculo, etc.), a ter uma atitude passiva, a procurar somente a ideia do outro (do autor e de sua fortuna crítica) desprezando em contrapartida, a nossa opinião, a nossa percepção particular e primeira do fenômeno artístico. Como se o mais importante não fosse a fruição, mas sim o trabalho de adivinhação das proposituras autorais.

O teatro, assim como toda arte, não tem por objetivo reproduzir fatos anteriores, mas estabelecer sempre novos paradigmas de percepção, esta é a sua força. Vigotski, com sua crítica de leitor, propôs, há quase cem anos atrás, uma nova forma de se ler Hamlet e de se relacionar com a obra artística.

A terceira particularidade a ser aqui apresentada, trazida pela “crítica de leitor”, se constitui na qualidade desta nova relação de crítica “de leitor” com a obra artística, o que Vigotski chama de “sensação comovida”. O autor defende que o “papel do crítico-leitor é predominantemente compreender e reproduzir na própria alma a obra do outro” (AIKHENVALD apud VIGOTSKI, 1999a: XXI). E aqui Vigotski certamente aponta para as futuras perspectivas de suas investigações, no entendimento da alma, que será a psicologia, no entendimento da reprodução do outro na própria alma do indivíduo.

Assim o leitor recriará a obra com a sua “alma”, num processo também de criação/leitura artística, fundamentando-se apenas nela própria, pois está atado à obra de arte e não às leituras do autor e de outros críticos. Por este motivo o crítico-leitor deve se dirigir a uma leitura primeira, fruto de sua relação de leitor com a obra, excluindo desta forma, da melhor forma possível qualquer referência externa, e se inserindo com um contributo das leituras desta determinada obra.

Vigotski, em seu prefácio de *A Tragédia...* (1999a), também nos informa que o objetivo do crítico-leitor não é o de interpretar ou explicar racionalmente a obra de arte, ação que iria rebaixá-la, suprimir o seu fato artístico, mas sim o de “transmitir suas próprias impressões” (WILDE apud VIGOTSKI, 1999a: XXIV-XXV). Vejamos o que significam estas impressões, não sendo uma leitura ligeira. O “crítico-leitor” não cria algo independente, a sua leitura está atada à obra de arte e ele deve vivenciar a obra nas “angústias das palavras”. Pois, para Vigotski, fundamentando-se no romântico alemão Johann Ludwig Tieck⁶, o crítico-leitor terá dificuldade em encontrar palavras para transmitir sua “sensação comovida (...) que, sozinha, se constitui na verdadeira compreensão da obra de arte” (VIGOTSKI, 1999a: XXV). E aqui estamos no terreno das sensações mais que da racionalidade. Ou seja, a crítica que se estabelece no nível das sensações, sempre será um contributo incompleto, pois a sensação não se reduz às palavras escolhidas, é inexprimível em palavras.

Vigotski afirma, no seu prefácio a *Hamlet*, que a “sensação comovida”, vivenciada pelo crítico-leitor em seu processo de contato com a obra, está diretamente relacionada às vivências místicas descritas pelo psicólogo William James.⁷ Este afirmava que a principal característica da vivência mística é ser inefável (inexprimível em palavras). Ela pode ser vivenciada se o indivíduo tiver a intuição para o místico, do contrário ele não vivenciará “as eternas revelações da arte” (JAMES apud VIGOTSKI, 1999a: XXVI), que são inefáveis assim como as emoções provenientes dos estados místicos.

Vigotski, finalmente, se apropria também de outra categoria, o “conhecimento trágico” elaborado pelo alemão Friedrich Nietzsche,⁸ aquele que surge quando o saber racional não consegue mais dar explicações a algo. Sendo, portanto, um conhecimento pertencente à área do inexplicável, do inexprimível, ao campo da arte. Assim, para se perceber plenamente a tragédia é necessário ter essa “consciência trágica” ou afeto trágico – saber que o conhecimento específico do trágico é muitas vezes intransmissível por palavras. Além disso, cabe acrescentar, a tragédia, entendida como um símbolo é por si só inexprimível, como o define nosso autor:

O símbolo só é o verdadeiro símbolo quando é inesgotável e ilimitado em seu significado, quando articula na sua linguagem secreta (hierática e mágica) da insinuação e da sugestão algo inefável e inadequado à palavra externa. É multifacetado, polissêmico e sempre obscuro na sua profundidade... É uma formação orgânica como o cristal. É até uma espécie de mônada, e com isso se distingue da composição complexa e decomponível da alegoria, da parábola ou da comparação... Os símbolos são inefáveis e inexplicáveis, e somos impotentes perante seu integral sentido secreto (IVÁNOV apud VIGOTSKI, 1999a: XXVI).

Deste modo podemos pensar que não é só a “sensação comovida” que é inefável, porque esta característica está presente na obra simbólica. Ideia que corresponde às duas intraduzibilidades vivenciadas pelo crítico-leitor: a da manifestação de sua impressão (ele tem dificuldade em expressá-la), e o incompreensível, o inexprimível presente na própria obra, o que veremos agora.

Hamlet, para Vigotski, é uma peça inexplicável em palavras, pois é a representação de pensamento: o que pensa *Hamlet*? Porém, muitos críticos buscaram explicá-la, decifrá-la e superar a sua face “obscura”. Ao contrário, Vigotski, em sua leitura desta obra, dá ênfase ao mistério e ao ininteligível que são considerados o núcleo desta tragédia. Pois, não “se revestiu o simples (o compreensível)

de obscuridade, mas se cercou o mistério de personagens, diálogos, ações, acontecimentos quase inteligíveis separadamente, só que na disposição incompreensível, na relação que o mistério exigia” (VIGOTSKI, 1999a: XXIX, itálicos do autor). Vigotski, como se pode ver, não pretende desvelar Hamlet, porque o seu objetivo é fazer o leitor sentir o que ele sentiu enquanto crítico-leitor. Para se conhecer melhor a análise de nosso autor, vale a pena se deter numa longa citação, pois

Quem tem ouvidos ouve, o leitor que tem “ouvido da alma” pode ouvir as palavras da tragédia, seus “verbos inefáveis”, só que com entonações de crítico. Elas não existem sem a própria leitura, sem as palavras da tragédia. Essas observações de leitor, esses tons “arrancados” são uma espécie de entonações internas na leitura de Hamlet, que não existem sem a própria leitura. E é possível que, recorrendo à leitura da tragédia, à sua percepção artística integral, o leitor ouça em seu som o que nós ouvimos. Só assim é possível transmitir a emoção do crítico; sua meta é direcionar a percepção de algum modo, apontar-lhe a respectiva direção. O resto fica com o leitor: vivenciar nessa direção, nesses tons (entonações), a tragédia. De sorte que esse estudo é apenas o direcionamento da emoção, o seu tom, apenas os contornos da sombra lançada pela tragédia. E, se pela vivência (sonho) artística o leitor perceber essa tragédia exatamente nesse sentido, nesses tons, a meta do presente estudo estará realizada e a inefabilidade do pensamento do crítico verterá e submergirá no silêncio elevado e infinito que cerca as palavras da tragédia e conclui o seu mistério (VIGOTSKI, 1999a: XXXVII, itálicos do autor).

Nota-se com estas palavras que o crítico-leitor Vigotski não procura superar a inefabilidade da obra, mas superar a inefabilidade de seu pensamento, “arrancando” da tragédia “entonações internas” com o objetivo de despertar o discurso interior dos leitores, de mediar o encontro do leitor com a obra e sua inexplicabilidade. Em outras palavras, podemos dizer, junto com Toassa, estudiosa de Vigotski, que este autor pretendeu “conduzir o leitor a uma determinada vivência da tragédia” (TOASSA, 2009: 66, itálicos da autora). Vigotski direciona a percepção da tragédia, mas deixa a cargo do leitor vivenciá-la nessa direção. Como um poeta simbolista, procura sugerir com sua obra, porém dá liberdade ao leitor para tirar as suas próprias conclusões, fazer sua própria leitura.

Notas

¹ Dedicamos este trabalho ao psicólogo Achilles Dallari que nos ajudou a levantar nossas velas no universo Vigotskiano.

² (School Psychology International, Vol.16, trad. do russo por Ilya Gindis). <http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/gita.html> 21 nov 11.

³ Yuly Aikhenvald (1872-1928), crítico literário e ex-professor de Vigotski na Universidade do Povo Shanjavsky em Moscou (VAN DER VEER e VALSINER, 2006; Yuly Aikhenvald. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Yuly_Aykhenvald. Acesso em: 22 de set. de 2011).

⁴ Samuel Beckett (1906-1989), dramaturgo irlandês e um dos principais autores do teatro do absurdo. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Samuel_Beckett. Acesso em: 22 de set. de 2011.

⁵ Camargo, Robson. A Crítica Genética e o Espetáculo Teatral em - Gestos 43 (Abril, 2007) – pgs. 13-32. Versão revista e ampliada em dezembro de 2008 para publicação virtual em academia.org.

http://ufg.academia.edu/RobsonCamargo/Papers/78081/Teatro_e_Recepcao._A_Critica_e_a_Critica_Genetica._Dialogos_sobre_o_entendimento_do_espetaculo_teatral

⁶ Johann Ludwig Tieck (1773 - 1853), poeta, escritor, tradutor e crítico alemão, fundador do movimento romântico. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Tieck. Acesso em: 22 de set. de 2011.

⁷ William James (1842-1910), psicólogo, filósofo norte-americano e um dos fundadores do pragmatismo. Escreveu, dentre outras obras, *A diversidade da experiência religiosa* (1902), na qual aborda as particularidades das experiências místicas, como a inefabilidade (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/William_James. Acesso em: 22 de set. de 2011). Em *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, na nota 42, Vigotski faz uso de conhecimentos deste livro de William James. Ver: VIGOTSKI, 1999a: 224-225.

⁸ Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), filósofo alemão do século XIX (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Nietzsche. Acesso em: 22 de set. de 2011).

Referências

BARROS, E.; CAMARGO, R.; ROSA, M. Vigotski e o Teatro – Descobertas, Relações e Revelações. *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol.16, n.2, p. 229-240, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a06v16n2.pdf>>. Acesso em: 19 dez. de 2011.

BARTHES, R. *O Rumor da Língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BEZERRA, P. Um crítico muito original. In: VIGOTSKI, L. S. *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999, IX-XV.

BROOK, P. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Trad. Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CAMARGO, R. C. O texto espetacular: performances, teatro, teatros. In: Camargo, R.; CAPEL, H.; REINATO, E. (Orgs.). *Performances Culturais*. São Paulo: Hucitec, Goiânia, GO: PUC-GO, 2011, p. 23-42.

CAVALIERE, A.; VÁSSINA, E. O simbolismo no teatro russo nos inícios do século XX: faces e contrafaces. In: _____; _____; SILVA, N. (Orgs.). *Tipologia do simbolismo nas culturas russa e ocidental*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005, p.107-141.

ECO, U. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. Pérola de Carvalho. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

GONTARSKI, S. E. *Revisando a si mesmo: o espetáculo como texto de Samuel Beckett*. Trad. Robson Corrêa de Camargo e Adriana Fernandes. Sala Preta, São Paulo, n. 8, p. 261-280, 2008. Disponível em: <<http://ufg.academia.edu/RobsonCamargo/Papers>>. Acesso em: 25 ago. de 2011.

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 69, p. 34-59, dez. 99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a03v2069.pdf>>. Acesso em: 10 ago. de 2010.

LEVITIN, K. *One is Not Born a Personality: Profiles of Soviet Educational Psychologists*. Moscou:

Progress, 1982.

PRESTES, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2010.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. 348f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>>. Acesso em: 13 jun. de 2011.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VYGODSKAIA, G. L.; LIFANOVA, T. M. Lev Semenovich Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 37, n. 2, March-April, 1999, p. 23-81. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/22918405/Vigodskai-e-Lifanova-Biografia-de-Vigotski-Parte-I>>. Acesso em: 20 set. de 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Edição e tradução por Eugenia Hanfmann e Gertrude Vakar. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, 1962.

_____. *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Manuscrito de 1929. Trad. Alexandra Marenitch. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-330200000200002&script=sci_arttext Acesso em: 20 ago. de 2010.

_____. *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo : Martins Fontes, 2007a.

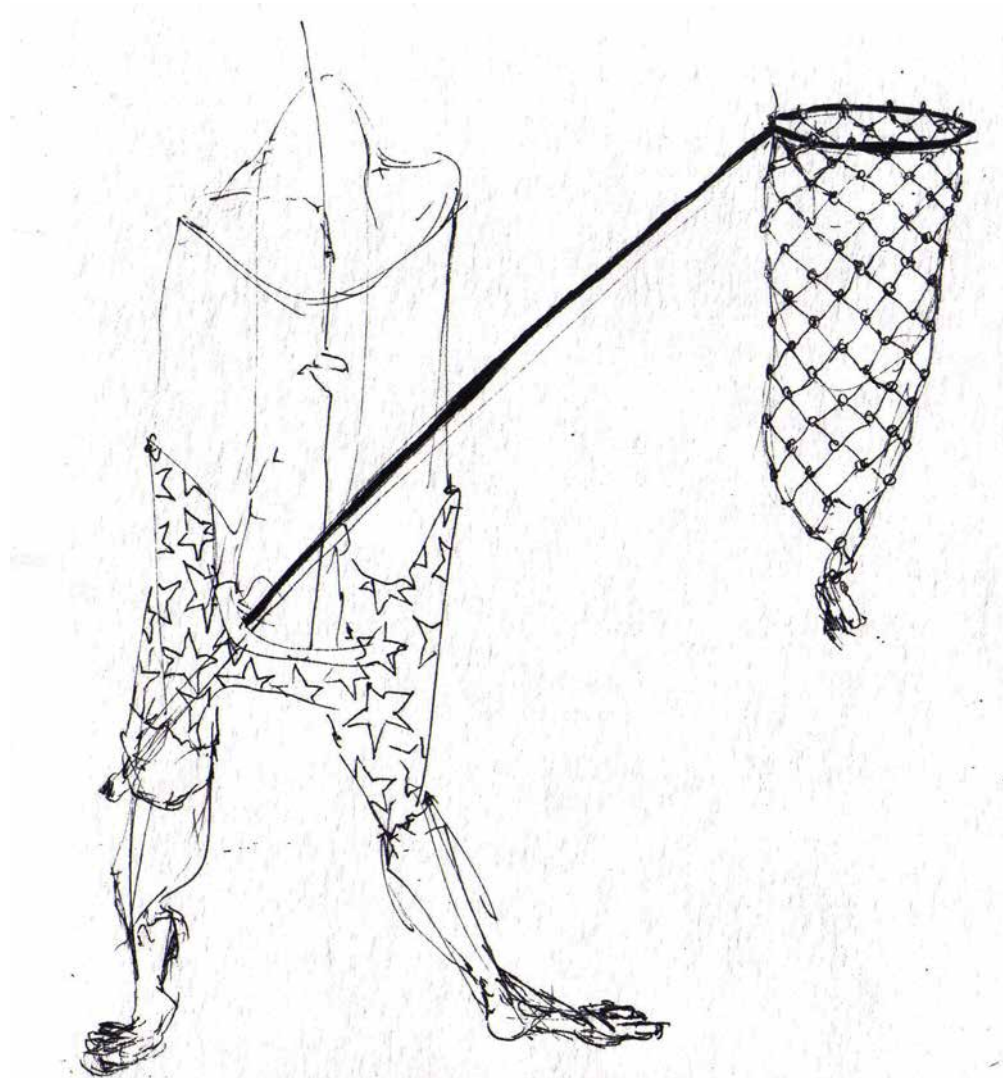
_____. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007b.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 2 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b.

_____. Sobre o Problema da Psicologia do Trabalho Criativo do Ator. Trad. Achilles Delari Junior. 2009c. Traduzido de: VYGOTSKY, L. S. On the problem of the psychology of the actors creative work. In: _____. *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999. p. 237-244. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/psiator.pdf>>. Acesso em: 20 ago. de 2010.



Utopias de proximidade

Rita Gusmão*

Resumo

O processo de fruição da arte vem sendo na contemporaneidade um projeto de tornar o fruidor uma presença em vida na realização da obra, um agente ativo no processo de nomeação, ou de vinculação entre resposta e questão, entre os determinantes da manifestação artística; e esta é uma manifestação que desenha o sujeito com o qual quer se desdobrar e gerar interações. Neste estudo busca-se reconhecer o percurso das interações entre aquele que é chamado pelo artista a participar da nomeação, o próprio chamado como *zeitgeist* e a participação como projeto, de modo a perceber como estes promovem a aparição de um conjunto de elementos de percepção da manifestação artística que abrange a leitura, sem contudo de restringir a ela.

Palavras-Chave: Fruição. Arte Contemporânea. Presença.

Abstract

The process of enjoyment in contemporary art has been a project to make the spectator a presence in life in the realization of the work, an active agent in the appointment process, or binding between answer and question, among the determinants of artistic expression; and this is a manifestation that draws the subject you want to unfold and generate interactions. In this study we seek to recognize the interactions between that which is called by the artist to participate in the appointment, called as *zeitgeist* and participation as project, in order to understand how these promote the appearance of a set of elements of perception of artistic expression that covers reading, without however restrict it.

Key-words: Fruition. Contemporary Art. Presence.

O projeto emancipador do pensamento sociocultural e da sensibilidade estética que foi idealizado na modernidade, foi substituído por inúmeras formas de melancolia. Melancolias candentes que se arrastam há tempos, e uma delas permanece profunda na atualidade: será ainda possível gerar relações de fruição a partir de uma arte que se prenda à tradição de representação? Representações significaram para a modernidade um obstáculo ao desenvolvimento da racionalidade e da inventividade, numa arte que estava para preparar e anunciar um mundo futuro. O futuro revelou uma arte que propõe ações e atitudes em universos possíveis, que traça um plano de imanência para a fruição onde a leitura e a contemplação interagem com um pensamento que reivindica o movimento, mais que o conceito. Conceitos, como traços intensivos (DELEUZE & GUATTARI, 1992) pressupõem um sujeito, que seja capaz de movimentá-los. Sujeitos são aqueles a quem se reconhece o poder de mover-se espontaneamente, de sentir-se e de se relacionar consigo mesmo, e seu próprio projeto de formação, como tal, o é também de apreensão da necessidade de subversão do si mesmo, ou seja, solicita dinâmica interna de movimento. Este movimento penetra a experiência dos corpos pensantes por meio de sua duração, da ação intencional do

* Rita Gusmão é professora da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais.

corpo pensante sobre o tempo e o espaço, e o sujeito se conforma a uma relação entre um corpo e um logos, lugares onde a manifestação artística pode desenhar ordenadas de invenção, ou traços diagramáticos (Idem), que podem amplia-la ao emancipar o sujeito de sê-lo e aplicar velocidade e irregularidade ao seu contorno. O contorno da ação de fruição passa a ser então o de catalisar, fazer interagir intuições, tensões e reações.

A reação passa a ser um dos traços diagramáticos mais solicitados ao exercício pós-moderno de fruição. Porque a fruição deixa de ser o conhecimento do novo, e se amplia para percepção da situação. A situação, por sua vez é uma máquina abstrata, onde não existem signos em regime de aplicação conduzida, mas sim, linhas de fuga (DELEUZE & GUATTARI, 1995) que potencializam a ausência e a relação, libertando o fruidor da interpretação, da significância, da sujeição ao conhecimento. Os conhecimentos são desterritorializados, e em seu lugar emergem as imanências.

Imanências são percursos, contém recomposição, absorção, intersecções entre criadores, são um projeto relacional e plural; são a manifestação, também, da subjetividade, mas uma tal que se revela auto-enriquecida pela própria imanência de liberdade e de risco. O risco que se coloca para o fruidor de arte na atualidade, diferentemente de interpretar equivocadamente uma representação, é o de não perceber os módulos temporais catalisadores (BOURRIAUD, 2009) que a constituem, e assim não se lançar a recompor seus próprios universos de subjetivação, e não superar um papel modernista de consumidor de arte. A arte atual, ainda que siga calcada em pressupostos modernistas, como ampliar a criticidade e inaugurar mundos novos, propõe a relação com um co-criador, onde se exercite um movimento perceptivo relativo ao amor. Um amor junguiano, que mata em nós o que éramos para fazer surgir o que não éramos, um amor-morte. E amor-morte como exercício de despersonalização, uma atividade amorosa na qual incide um projeto de discernibilidade de outrem, que inclui a apreensão da emoção instantânea, da multiplicidade de relações que interagem na manifestação, e que, no seu auge, resulta em encorajamento à nomeação.

A nomeação, funciona na atualidade como um operador de leitura e de escritura das manifestações artísticas. A escritura é uma manifestação de um sentido possível num discurso articulado onde se exprime uma forma, uma relação, uma configuração e uma solidariedade (DERRIDA, 2009); sendo complexa e relacional, ela não limita a força criadora do discurso do fruidor, porque possibilita a multiplicação de sujeitos participantes da enunciação, e, simultaneamente, mostra o sacrifício que é a neutralização dos outros sentidos possíveis; o conteúdo, energia viva do sentido (Idem), cria um contorno para alcançar o outro, para engrossar e fazer crescer a linha de comunicação entre o si mesmo e a alteridade que atravessa criador e co-criadores antes, durante e depois da escolha das ferramentas de enunciação. O ato de enunciação se impõe ao artista como um sacrifício diante das relações possíveis, e desejáveis, que se poderiam desenvolver na exposição do objeto ou ação, e é a oportunidade de experiência sobre a posse dos bens culturais e das obras de arte, que transforma o sujeito perceptor em nomeador. Este nomeador, que é possuidor, dispõe de uma forma de discernibilidade que se realiza no seu papel de atribuição de nomes, que embora o aproxime de ser outro criador, resguarda seu espaço como fruidor.

O fruidor é uma presença em vida na nomeação, que se vincula à resposta da questão que determina a razão de ser, ou seguir sendo, da manifestação artística; mas que também elege o sujeito com o qual esta relação quer se desdobrar. Se desdobram as interações com aquele que é chamado pelo artista a participar da nomeação, o chamado e a participação promovem a aparição de um conjunto de elementos de leitura. A leitura age como canal de aproximação, concretiza um entre, que na estrutura desta arte da contemporaneidade que é relacional (BOURRIAUD, 2009), sensibiliza para a utopia, a fantasia de rede entre pensamentos e subjetividades, que as aproxima e torna carne una. O desejo de unidade temporária e profícua atualiza a existência como sujeito para

cada um dos fruidores e dos artistas participantes de cada manifestação artística, seja objeto seja ação, desafiando a informação que circula neste entre, e realizando arte na cultura contemporânea por meio da geração de modos de socialidade.

Como se produz a socialidade específica da arte relacional? Uma possibilidade é quando ela se empenha em investir espaços existentes para novas relações, encorajando-as a serem livres e com durações contrárias às do comércio de representações, em que se tornou o sistema de consumo de arte herdado da modernidade. Na modernidade se problematizou a existência de limites, se borraram as fronteiras, e na contemporaneidade, se problematiza a esfera das relações, se desconstrói o próprio domínio das trocas particulares. O domínio das trocas particulares tem como ponto de partida a contingência do mundo, que não tem origem nem sentido preexistente, nem razão que possa lhe atribuir uma finalidade; a arte contemporânea assume a condição de um conjunto de unidades que deverão ser reativadas pelo observador. Este observador é receptor e manipulador de uma obra que é por estrutura e essência, um manejo.

O manejo implica reconhecimento do rosto, aquele de Lévinas (1988), o qual engloba outrem, que não pode ser objetivado pois transcende a significação, sem contudo negá-la; este rosto rompe com a natureza e a existência cotidiana, para ser instaurado pela linguagem, que o expõe e revela, referencia e propõe reagir. Reação esta que se lança para além do rosto em que se pode reconhecer o semelhante, para além do de Lévinas, para alcançar uma rostidade da forma-obra, percebida pela diferença, resultado das intermináveis e contínuas transações com a subjetividade que paira naquele tempo e naquele espaço escolhidos para compartilhar a ação, sendo esta a essência relacional da manifestação: nós a vemos-sentimos e ela nos olha-instiga. E enquanto nos olha, ela incita o desenvolvimento de novos enfoques culturais e políticos, por colocar em evidência a transformação de um par modernista que era “olhe-me e olhe isto”, no binômio “promover e receber”, vindo este do advento do “visual”; ao promover para receber, a manifestação artística pós-modernista parece implicar uma transposição de valores de um ser para o outro e de uma obra para outra, ao invés de uma invenção de valores para cada relação artística. O artístico pós-modernista contemporâneo, no entanto, está também em busca da aceitação do aleatório, como atitude capaz de estabelecer um “eis-me aqui, diante de e para” o outro. O outro que segue e que precede, numa luta que, sim, se desenvolve desde a modernidade na arte, em busca do reconhecimento do artista como profissional e trabalhador, e que na pós-modernidade ainda não atingiu a perspectiva do trabalho do fruidor.

O fruidor como figura integrante do manejo da manifestação artística, se consolida após a proposição de modelos perceptivos, experimentais, críticos e participativos, que surgiram na troca entre arte e ciência, ainda na modernidade. E não foi na pós-modernidade que o objeto e a ação se tornaram relacionais, uma vez que a alteridade é inerente à elaboração artística. O que se vê é que o artístico relacional que se expõe desde os anos 1990, tem como projeto a estimulação e a percepção das relações inter-humanas, como invenção de modelos de socialidade, nos quais se visa algo diferente do consumo de produtos estetizados: se coloca em evidência e em questão a colaboração e o encontro, reciclando fronteiras entre arte e vida. Como Bourriaud (2009), podemos dizer que a recepção na contemporaneidade se estabelece como processo criativo, instaurado a partir de uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social, mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e individual. Este individual estranhado, ao mesmo tempo atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos postulados pela arte moderna que o instaurou, e o reinventa em termos sociológicos, pois essa transformação deriva, sobretudo, do nascimento de uma cultura urbana mundial, formada por seres solitários e autônomos, e da aplicação desse modelo a praticamente todos os fenômenos culturais.

Como fenômeno de caráter cultural a opinião pública, na atualidade, tem dificuldade em reconhecer a legitimidade ou o interesse das experiências relativas à socialidade na arte; para Bourriaud, é porque “elas não se apresentam mais como prenúncios de uma inexorável evolução histórica: pelo contrário, elas se mostram fragmentárias, isoladas, sem uma visão global do mundo que possa lhes conferir o peso de uma ideologia” (2009, p.17). O processo de construção ideológica já não pode considerar a arte como um projeto atemporal disponível num espaço-tempo monumental para o fruidor; na sua expectativa relacional, a manifestação artística se mostra como uma duração a ser experimentada, como um modelo reduzido de situação comunicacional (BOURRIAUD, 2009). De uma situação comunicacional que visa a perscrutação ético-estética das relações, que não se restringe nem se pauta pela representação e onde o artista é em si mesmo um modelo comunicacional simbólico, por ser parte da relação que expõe e questiona, por inventar circunstâncias que podem se remeter a valores internalizados no fruidor, ou que podem criá-los a partir desta produção simbiótica de expressões.

Esta expressão coletiva na realização da manifestação artística, se exprime bem na noção de coeficiente de arte, negociação inter-humana aberta ao diálogo e à discussão, idealizado por Marcel Duchamp; ao assumir a existência de uma tal categoria, o sistema de arte aciona processos criativos para o receptor que tornam a transitividade da obra um fato. Fato que impõe ao fruidor uma necessidade de tomada de posição diante de obras que distribuem seus componentes e ao mesmo tempo querem salvaguardar sua estrutura. A vetorização pela atitude relacional com a estrutura da obra de arte ampliou a interatividade e ocupou o espaço da condensação da emoção, definição característica da obra de arte em tempos histórico-filosóficos anteriores. Em lugar da busca anterior da satisfação do espectador ou da explicação da obra, a arte contemporânea instalou a enunciação de discursos, que se constrói e desconstrói a cada receptor, e a disseminação, seja do desejo seja da expectativa de saciedade.

A saciedade das micro-utopias cotidianas e as estratégias de proximidade nos microterritórios relacionais intermediados por objetos e/ou ações e oferecidos à experiência, imediata ou intermitente, amorfa ou individualizada, mostram um intuito na arte de costurar retalhos de relações. Relações que podem reencontrar em seu percurso os desejos iniciais que demandaram, ou comandaram, a fabricação de objetos. Objetos que transformam o observador em interlocutor direto, com quem negociar, criar vínculos, coexistir. Coexistindo, criadores e co-criadores, se tornam agentes que montam relações possíveis entre unidades distintas, constroem, e destroem, alianças. Alianças entre diferentes parceiros com existências múltiplas, expressas em fecundos instantes de criação, atenta e livre.

Livre como o trabalho dos artistas que participam desta estética relacional, que não se reúnem em nenhum estilo, tema ou iconografia; nem mesmo se pode localizar um universo de formas convergentes, uma problemática ou uma trajetória que os caracterize como uma geração. Aquela que seria uma geração pós-modernista, absorveu a lida com o intercâmbio de subjetividades no social, e nela a interação com o espectador se configura como uma experiência estética definitiva. Como definitiva é a impossibilidade de fazer um comércio tradicional com esta proposta estética. A estética relacional, utilizando processos de comunicação como instrumentos concretos para produzir manifestações artísticas, que visam interligar pessoas e grupos, demanda uma nova economia. Esta economia do compartilhamento está vinculada a conceitos próprios para o sistema artístico e cultural: grande poder de efeitos colaterais ao produto, investimentos de longo prazo, especificidade da remuneração, forte presença do elemento de incerteza, utilidade marginal crescente e importância do financiamento, público ou privado; nesta perspectiva, o fruidor operará, ele mesmo, num horizonte prático de relações humanas com tendência questionadora intrínseca.

Os valores intrínsecos a esta proposta estética levam a um amálgama de políticas de ação no campo cultural, do ponto de vista de que evidenciam que a frequência aos centros de artes plásticas, às salas de cinema e de artes cênicas ao vivo, a leitura de obras literárias e a escuta de música, passam a ter modos análogos de formação de demanda, que superam as desigualdades socioculturais que seguem as linhas divisórias traçadas por outras desigualdades sociais; num extremo do processo estará o fruitor super-estimulado pelo acento político nas manifestações, explícito ou não, e no outro extremo, o trabalho de um criador, elemento central da formação de valor no início da cadeia de produção dos bens artístico-culturais. A necessidade do aprendizado artístico-cultural, que consiste numa perspectiva de contato repetido tanto com as obras quanto com aqueles que aprenderam a frequentá-las, vai se configurar, aparentemente, como uma marca distintiva daqueles que quiserem transparecer estar conectados ao modo de vida atual. Na vida atual, regida pelos módulos catalisadores de relações e de comunicação, o reconhecimento da importância do aprendizado artístico-cultural corresponde a um capital, valorizado como elemento fundamental das teorias econômicas do consumo. A capacidade de consumo será armada com um conjunto de esquemas de percepção e apreciação de aplicação geral, uma disposição transponível e que incita a tentar várias experiências artístico-culturais, além de permitir percebê-las, classificá-las e memorizá-las, mesmo que inscritas em contextos teóricos e ideológicos diferentes. No rastro ideológico deste aprendizado, a obra de arte vai ser vista como aquilo que exige ser percebido segundo uma intenção estético-política; e se, por outro lado, qualquer objeto, seja natural ou artificial, pode ser percebido segundo uma intenção estética, o aprendiz tangenciará a conclusão de que é a intenção estética que faz a obra de arte ou, que é o ponto de vista estético que cria o objeto estético. Para sair deste ciclo conceitual, poderá recorrer à perspectiva de que a obra de arte é uma intenção; mas precisará reconhecer também que na pós-modernidade é uma negação da intenção pragmática objetiva de uso dos objetos, ressaltando o lugar de proponente daquele que condensou esta intenção diferenciada numa ação ou objeto que são em si questões. E a questão que se coloca a seguir é como este criador de intenção diferenciada deve ser remunerado por sua atividade, uma vez que ela só acontecerá de fato na presença e na ação do fruitor.

A partir daí, o ser fruitor solicita ter a habilidade da intervenção na manifestação, e depende, também, da intenção de compartilhar, que é uma função das normas convencionais que regulam a relação com a arte nestas circunstâncias histórica e social; e, ao mesmo tempo, da aptidão do fruitor para conformar-se a essas normas, que pode ser pensada como sendo a sua formação artística. Observa-se, em termos do desenvolvimento da formação, que na relação com a produção artística se pode chegar a uma espécie de pânico ou revolta diante de certos objetos ou ações, cuja intenção, mesmo que tenha sido inteiramente definida pelo criador por referência a um campo e à história relativamente autônoma deste campo, aparece como uma espécie de agressão e desafio ao bom senso. O bom senso é quase sempre desafiado pela estética relacional e sua abertura para a experimentação formal, o que tem sido vivenciado em muitas manifestações como um indício do desejo de manter à distância o não-iniciado ou de falar somente a outros iniciados. Na assunção da categoria não-iniciado, insiste uma espécie de recusa a qualquer espécie de envolvimento, de adesão ingênua, de abandono à sedução e ao arrebatamento coletivo, que se encontra, pelo menos indiretamente, na origem do desgosto pelas experimentações formais e pelas manifestações que não resultam em objeto.

Os objetos e ações relacionais confrontados com as obras de arte tradicionais, levam os mais desprovidos de experiência fruidora a aplicar-lhes os esquemas do ethos, ou seja, a tentar estruturar a percepção a partir da experiência com o comum da existência cotidiana. Acontece um fenômeno, então, que é um composto de descrença e indisposição: ao se confrontarem a produtos de uma sistematicidade não reconhecida, e não desejada, de modo inconsciente estes fruidores inexperientes opõem-se aos princípios da estética relacional. Esta proposta relacional se

nega, outrossim, à redução sistemática das coisas da arte às coisas da vida, à exclusão da forma em benefício do conteúdo superficial, e pode gerar uma atribuição de barbarismo à estética. A estética relacional configura uma ação expressiva, dramática, sentimental, de comunicação e inteligência; estimular o fruidor a criticar a arte que vacina a fruição, que a reduz a uma emoção conhecida, codificada, e buscar reconciliar o indivíduo com o valor da arte como desafio ao humano, e como desenvolvimento de maneiras de apropriação da nossa atualidade múltipla, intensa e fragmentada: eis um projeto formativo cabível à estética relacional.

A estética relacional não se vincula ao projeto do gosto, uma das lutas simbólicas emblemáticas da sociedade burguesa democrática. A democracia do gosto, que se quer prova absoluta de civilidade, se baseia numa espécie de adesão primitivista a um estilo, que seria próprio e único a cada um, que se comporia de preferências e tendências, forjadas no aprendizado. O aprendizado que serve a esta expressão, do gosto, é um esquema de imposição subconsciente de modos de distinção, que impede a vivência livre e a verticalização emotiva em qualquer manifestação que não se coadune com um grupo ou classe ao qual se pretenda pertencer. O pertencimento pautado pela necessidade de distinção na sociedade dos figurantes (BOURRIAUD, 2009), organiza-se a partir da contemplação para a compra, que seria a atividade de escolher objetos, ou ações ou lugares ou artistas, que podem dar, por sua proximidade, testemunho da distinção daquele que os comprou. A compra não contém a apropriação que a estética relacional aborda... Uma apropriação material, uma posse, não corresponde à apropriação emotiva, que, em matéria de cultura, se baseia em investimentos não somente econômicos, mas também psicológicos. Ao desconsiderar o envolvimento psicológico com a manifestação artística, o fruidor experimenta uma exclusão de seus processos intelectuais e afetivos, que impedem a apreensão dos elementos e das emoções aos quais o processo criativo desta se prende. A prisão em territórios pré-definidos e rótulos destrói a relação estética, por não promover o arejamento da sensibilidade. A sensibilização relacional solicita a invenção constante, e o fruidor é co-criador porque pode, e deve, se imiscuir na multiplicidade da manifestação como interagente, e não como receptor passivo.

À passividade expressa no contemplar e consumir manifestações artísticas realizadas por outros, a arte contemporânea e relacional contrapõe a parataxe, o acúmulo de blocos de significação em módulos temporais, que se sobrepõem e exigem a capacidade catalisadora do fruidor para produzir sentidos próprios, fluentes e independentes de significações definidas; o que está de fato definido é o vazio que existe entre as ações e objetos e o fruidor, a ser vivenciado por este. A vivência da capacidade de mergulhar em vazios é estimulada pela estética relacional por uma opção de não fazer julgamentos de valor sobre a reação do fruidor, buscando a pluralidade e a troca, valorizando a diferença. A força da diferença aparece como um engajamento na incerteza, na tensão e na renovação da normatização, assumindo a ambiguidade que é em si própria à manifestação artística. A atitude artística relacional e contemporânea quer usar a contradição como fonte de vitalidade, e solicita ao fruidor sua capacidade de ser livre e inclusivo.

O ser inclusivo será utilizado como referência simbólica para o entendimento e para a definição da sensibilidade fruidora na perspectiva da arte contemporânea relacional, e esta sensibilidade será operada pelo conhecimento e pela imaginação em igual medida. Esta medida está afetada pela possibilidade técnica de registrar e reproduzir algumas ações e objetos artísticos, como uma melodia por exemplo, e esta afetação faz possível que uma mesma sensibilidade seja atingida duas vezes por experiências com um mesmo objeto temporal, embora sejam duas experiências diferentes. A diferença será outra referência simbólica fundamental na compreensão da percepção, como canal sensorial e intelectual para a experiência artística. Na experimentação da arte relacional contemporânea, é possível constatar que há um jogo entre o fenômeno do encontro com o objeto ou ação, que é diferente a cada vez, e a identidade deste encontro que foi retida pelo fruidor, realizando uma articulação assumida entre a memória e a inventividade. A invenção transforma

o jogo, que é da memória, da imaginação e da consciência, numa espécie de mediação, que se potencializa na substituição da representação por uma ligação transcendental com o espírito do objeto ou ação, exteriorizando e refinando o trabalho da imaginação, tornando-a um vínculo entre atos intencionais de dois ou mais criadores e co-criadores.

A manifestação em co-criação pode ser pensada como uma síntese (STIEGLER, 2000), na qual se realiza uma apreensão, uma reconhecimento e a produção de uma relação entre subjetividades disponíveis para realizar trocas. A troca funciona como pressuposto, desenvolvendo a apreensão como sincronização de sentidos externos e internos, levados à atividade de entendimento do conteúdo e das ferramentas presentes na manifestação, que desemboca na manipulação destes últimos para a produção de uma expressão sobre o fluxo gerado na emotividade dos seus participantes temporais. O essencial nesta heteronomia temporal, é o encorajamento no nível individual do domínio do imaginário, que pode ser autonomizado e se arrojar à função de definir, para o sujeito, a realidade na qual ele vai explorar seu desejo. A exploração do desejo como tal, é um conflito entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, que estimula os indivíduos à elaboração intelecto-afetiva de sua própria autonomia.

Autonomia criativa tem uma função que é de ritualizar as ações, para que o sujeito encontre em si próprio um sentido que não é o seu e que virá a transformá-lo por seu uso; o próprio uso do sentido na alteridade, só é concebível como uma relação social. Essa socialidade não é só tema da estética relacional da arte contemporânea, como também, um operador essencial para sua vivência. A vivência que pode autonomizar o fluxo de fruição consiste numa disposição para descobrir como habitar a realidade forjada pela ação ou objeto, e em consequência, como o encontro com esta realidade pode modificá-la e modificar aqueles que com ela se encontraram. Mesmo que de forma pontual e temporária.

A relação temporal da arte relacional contemporânea é uma forma de imaterialidade, sem dúvida, que mostra uma necessidade do criador, e da sua relação com seus desejos e impressões e pensamentos, de se referenciar no tempo mais que no espaço. O espaço na sociedade da informação, ao que parece, comporta menos a sensação que o tempo, e a arte das inter-relações tem refletido sobre a capacidade da manifestação artística de enfrentar este novo modo temporal que teima em se separar da percepção espacial... materiais e suportes continuam partes da rede simbólica que é a arte nesta atualidade veloz, e hoje, são os atos reais, individuais ou coletivos, como o trabalho, o consumo, a guerra, a natalidade, as espécies de materiais que estão sendo descobertos como potentes e influentes para a atividade estética. A estética como imanência da interdependência entre pensamento e emotividade, tem servido de lugar para a geração de utopias, recusadas noutros campos de conhecimento que não atingiram a hibridação em suas estruturas. A estrutura sociocultural atual, talvez, não possa se suportar a si mesma sem a colaboração da experiência de proximidade utópica provocada pela arte. Mas, concordando com Guattari e Bourriaud (2009, p.146), a função de aproximações na arte não será efetiva se não puder nos ajudar a “superar as provas de barbárie, de implosão mental, de espasmo cósmico, que se perfilam no horizonte, e a transforma-las em riquezas e gozos imprevisíveis”.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre/RS: Zouk, 2008.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Todas as Artes).

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

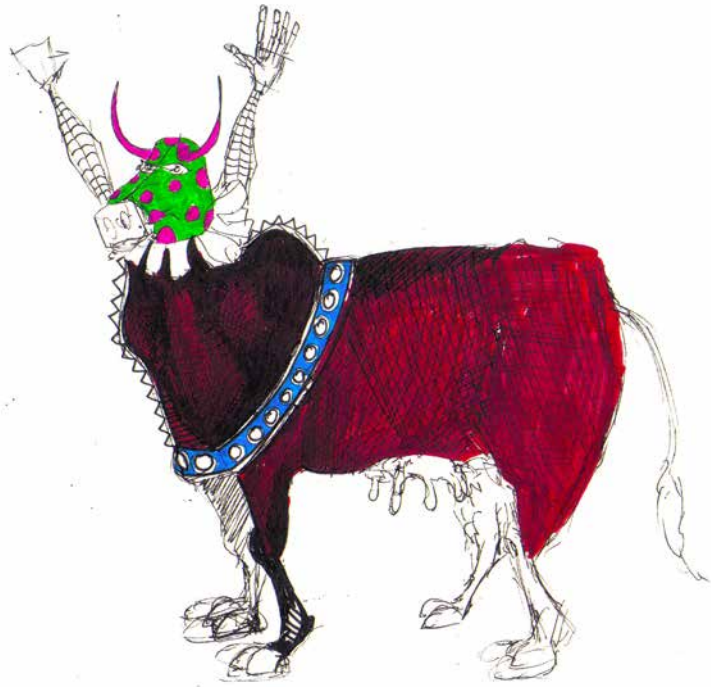
DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *MIL PLATÔS- Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1995. (Coleção TRANS)

DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

JUNG, C.G. *Sobre o Amor*. SP: Ideias e Letras, 2005.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.

STIEGLER, Bernard. *L'Imagination transcendente en mille points*. Texto de conferência: Londres, 2000.





The Acoustical Mask of Greek Theatre and the Contemporary Actor

Thanos Vovolis*

Giorgos Zamboulakis**

Abstract

According to our concept the form of the ancient Greek theatre mask is connected to its function as a resonance chamber for the voice of the actor. The entire construction of the mask leads the actor towards a state of increased energy and presence, during which the actor senses the experience of a bodily and vocal expansion—a state of communication and ecstasy. In this way, the mask creates the necessary corporeal and mental conditions for the metamorphosis of the actor and it allows him/her to become a fractal of the common body of the chorus. The mask is a resonance chamber, a link in a chain of sound that starts with the actor and ends with the theatre space. In this article we present the basic elements of the method that we have developed together, which is our concept of the acoustical mask. The basis for the creation of our method was the research project “Prosopon”¹ conducted by Thanos Vovolis at The Dramatic Institute,² between the years 1990–1995. It led to the creation of a new concept, the acoustical mask. In this article we intend to present the basic elements of our method and needless to say this work is under constant development; a work in progress.⁴

Key-words: Acoustical theatre masks, ,chorus, kenosis, ecstasy

Resumo

De acordo com o que defendemos sobre a forma do antigo teatro grego, a máscara funciona como uma caixa de ressonância para a voz do ator. A construção da máscara leva o ator a um estado de crescente energia e presença, no qual o ator experimenta uma expansão corporal e vocal - um estado de comunicação e êxtase. Nesse sentido, a máscara cria as condições corporais e mentais para a metamorfose do ator e permite que o mesmo se torne um fractal do corpo comum do coro. A máscara é como uma caixa de ressonância, um dos elos na cadeia de sons que começa com o ator e termina no espaço do teatro. Neste artigo, apresentamos os elementos básicos de um método que explora o conceito de máscara acústica. O fundamento para o desenvolvimento deste método está no projeto 'Prosopon', conduzido por Thanos Vovolis no Instituto Dramático, entre os anos de 1990 a 1995^{3,4}. Neste artigo são apresentados os elementos básicos do método, o qual está em constante transformação - um fazer em elaboração contínua.

Palavras-Chave: Máscaras cenico-acústicas, Coro, Kenosis, êxtase.

* Thanos Vovolis é cenógrafo, figurinista e projetista de máscaras. thanosvovolis@gmail.com

** Giorgos Zamboulakis é Diretor teatral e pedagogo.

Introduction

Theatre in the western countries is too often associated with an interior and urban performance space. Symptomatically the indoor version of the theatre has relied heavily on the face of the actor, at least since the Renaissance. When the mask occasionally displaced the face on this indoor stage it always happened as a metaphor representing the interiority of a human being or as an element participating in the construction of visual allegories as in the case of the Baroque era. During modernity the investigation of the potentialities of the mask seldom exceeded the potentialities of the interior space. In contemporary Western Theatre the mask is often used in a simplistic and flat manner. The Western Theatre, still following mainly the tradition of Realism uses intellectual analysis or psychological manipulation as a means of approaching the dramatic text and creating "authenticity" on stage. Psychological Character is still a dominant dramatic and dramaturgical category ontologically antithetical to the existence of the Mask, because it is based upon the notion of the "in-dividual" that has prevailed since early Modernity.⁵

Much of contemporary theatre still lacks consciousness of the special techniques needed to create a heightened scenic presence, a prerequisite for bringing the mask to life on stage. This failure to understand the possibilities of the mask has inhibited the exploration of its full potential in western theatre. Nevertheless sometimes the mask exists on the modern stage because of its visual and metaphoric qualities.

The Ancient Greek theatre mask

It is impossible to imagine the ancient Greek theatre without the mask, whether it is tragedy, comedy or satyr plays. All theatrical forms that developed in Athens during the 6th and 5th centuries BC were forms of masked drama.

During the Classical period The Ancient Greeks used the same word for the mask and the human face, the word *prosopon*. The mask was another face and not an object that conceals and covers the human face. The idea of concealment and the mask as an object that hides the true face was developed later in Europe, as a result of the Judaic-Christian monotheism.⁶

All documentation shows that up to the end of the 5th century theatre masks covered the entire head, closely fitted to the head. The size was not much larger than the head, and the masks had rather small mouth and eye openings.

The masks had a very intense, concentrated, extroverted facial appearance without pronounced facial features or physiognomic traits. The mask had no expression (though was by no means a neutral mask), but it was not a character mask either. The masks of tragedy and satyr plays had no physiognomic traits that made it possible for the audience to define the character of the stage figure through the appearance of the masks. Instead, the features corresponded only to indications of sex, age, ethnic origins, social status and other dichotomies such as human/ animal, human/divine.

These masks did not present on stage any fixed human types as the comic masks did. But in both cases, of the tragic/satiric and the comic masks, the facial appearance of the Greek theatre masks is a representation of a body/mind state the actor had to embody on stage and the particular way that the actor had to relate to his consciousness on stage. This body/mind state is defined as *kenosis* which in Greek means emptying, emptiness. In *kenosis* a feeling of inner stillness and lightness occurs; a widening of consciousness, presence and control is experienced. It is akin to

standing outside oneself and watching oneself objectively. The face is expressionless; it exists in a state – a state of emptiness and radiates a great intensity and presence.

This is the altered state of body/mind that the facial appearance of the masks represent and we define the theatre mask as the mask of kenosis.



Actor and his mask. The Tarentum Fragment, ca 340BC. Martin von Wagner Museum, Wurtzburg.

We may as well use the word ecstasy and call them masks of ecstasy but we prefer to use this to define the "total mask", the gestalt created by the costumed and masked performer on stage and in action.

As we have already mentioned the first important characteristic of the form of the masks was that they covered the entire head. Another important characteristic of the form of the mask is the small eyeholes of the masks.

On the masks depicted on ceramics, both the whites and the pupils of the eyes are painted, suggesting that the eye holes of the original masks were as small in size as the pupils of a living person. This form dictates some important functionalities for the masks.

The Mask and the Actor

The Small Eyeholes of the Mask

The small size of the eyeholes affects the field of view which is much smaller than the actors are used to. At first they think they cannot see, but soon they realise they can see all they need to. The eyeholes play a significant role by functioning as lenses for the gaze of the actor.

As the gaze is directed through this construction, the optic field becomes very narrow and after a while the actor has the feeling that he is looking through a single eyehole – a ‘third eye’ – placed in the area between the eyebrows. This arrangement works because the gaze is directed to a point, rather like a lens focuses rays of light. Close objects are seen to be larger than normal and distant objects appear to be further away. The general effect is that one sees more clearly, the gaze is focused and the field of view is narrow but specific and concrete.

The normal field of view that is wide and diffuse is cropped to a smaller view that is clearer, because peripheral vision is lost. The strong extrovert direction given by the new field of view promotes an increased awareness of the body’s axis, the spine and the pelvis. This construction puts the actor in a meditative state and he develops a more conscious feeling for the body’s axes, the spine (vertical/sagittal/ frontal plane) and the pelvic area (horizontal/transverse plane).

The actor becomes more aware of a series of physical actions such as the angle of the head, the drop of the shoulders, the position of the spine and the pelvis. This awareness influences the control of the voice because all the above are closely related to the production of a powerful and free voice. Minimizing the range of vision induces a sharpening of other senses resulting in a maximizing of bodily awareness. The minimisation of sight leads to a maximisation of listening to the other actors, enabling a different awareness of their presence based not so much on seeing but on hearing. It leads the actor to the act of akroasis (conscious and active listening).

An important field which is heavily influenced by the lack of peripheral vision and being behind the mask, is the individual sense of Time, which is always a distortion of the objective time. The individual sense of Time of each of the actors is enlarged and accelerated by the changes of vision imposed by the mask, which are the lack of the peripheral vision, the creation of a tunnel vision and the meeting with an internal vision.

Another important issue that arises and is based upon the changes in vision imposed by the mask is the perception of Space and the orientation in Space. The actor has to conceive the acting space and create points in the space that function as compass points. Points that make it possible for the actor to navigate inside the limits of the acting space and make him confident of his bodily presence, movement and action in space. It is now clear why the masks had such small eyeholes. This feature helped the actor to concentrate. The most important aspect of the form is the fact that the masks covered the entire head.

A Resonance Chamber for the Actor’s Voice

The mask encloses the entire head and this form creates an extra resonance chamber for the voice of the actor. An acoustic phenomenon is produced in the space between the actor’s head and the mask. This effect has been described by the Roman architect Vitruvius in his book “De Architectura” where he describes the architecture of the Greek theatres, as consonance; the positive acoustic phenomenon that occurs in Greek theatres.⁷

When sound strikes a surface which is far from its source its reflection time may be so long that the reflected sound returns to a listener who is still hearing sound direct from its source. The reflected sound mixes with the direct sound and overlaps it. In speech, what happens is that syllables overlap making words difficult to understand. If, however, there is no resonance we experience sound as dead and dry, the space seems lifeless and listening is neither interesting nor attractive. But when a reflection surface is near the sound source, the reflection time is so short that the reflected sound reinforces the direct sound from the source. Regarding the effect on speech of the acoustic resonance mask, the interval between direct speech and its echo is so short that the echo boosts and gives force to the direct speech. Instead of an audible and confusing overlap of syllables, the voice is amplified and the words are distinct.

The mask creates consonance and amplifies further the natural head resonator of the actor. The whole body is capable of resonance but the most important resonators are the head resonators because they produce harmonics that can easily pierce through space.

The mask becomes an instrument for the actor to control the volume of the voice, the direction, the rhythm, the articulation, and the tone. This helps to achieve maximum resonance for each vowel and clear definition of the consonants, which is crucial in large spaces, because the energy content in consonants is small and they are easily muffled, although they are critical for speech intelligibility.

The mask also helps to achieve this desired and essential clarity by making consonants more distinct.

The sounds of human speech consist of consonants and vowels. Vowel sounds are a blend of several sound wave frequencies. In certain vowels, “i” and “e”, high frequencies dominate, while others such as “a” and “o” are dominated by lower frequencies. Vowels with lower frequencies require a larger space in which to resonate and do so in the lower parts of the body, such as the chest. However, many consonants, “d, b, v, z, l, m, n” and “r”, in which high frequencies dominate, resonate in the head.

The high frequencies in speech sounds play an important role in the communication of content and meaning and these high frequencies are important components in the structure of consonants. This is why the consonants are so important in the understanding of speech... how they strike the mask... how the consonants become strong, clean, vibrant, both in the head and in the mask. Consonance and speech comprehension create highly effective and pleasing communication and a living, vibrant space.

The mask is also an instrument to project the voice into space. Speech becomes powerful, clear, and attractive. The entire theatre space ‘answers’ to the actor; it vibrates. The mask helps the actor develop an acoustical energy field, an acoustical aura that surrounds him/her.

The mask becomes the actor’s own resonance chamber and its use gives life to the entire theatre space. Consonance generates a living and pleasant space but it also endows the voice with a clarity that is necessary for communication with an audience

A large gaping mouth hole was not required. A trained voice does not need a large opening for its sound to be delivered, it is projected inwards into the body, to the pelvis, and so the mask does not need a large mouth opening. In projection outwards the pelvic “opening” is sufficient

Going back to Ancient Athens the skills required for actors and orators in ancient Athens were

strong voices, capable of modulating volume, pitch and rhythm. Actors should be able to recite as well as sing. We have evidence that ancient actors trained carefully, even dieting and fasting, in order to keep their vocal instruments trained.

In Aristotle's definition, the art of the actor is founded on the voice "for there are three qualities that are considered – volume, harmony, rhythm".⁸

Standards were demanding for both the chorus and for the actors. They should be able to speak and recite as well as sing. The actors trained their voices, extended their vocal range and improved their articulation. The voice had to be flexible in order to express the nature of different personalities and feelings. The attested fact of the importance of the voice in conjunction with the continuous presence of the mask is an important evidence of their interrelatedness and acoustical symbiosis in Ancient Greek theatre.

We have seen how the mask brings about sharpened awareness, now we must find the resonance of the mask. The actor tries to strike the inner surface of the mask with the consonants and vibrate the vowels. S/he can feel the resonance, the vibrations, in the mask. This dissociation of the intellect assists the actor to concentrate and concentration helps to create an extrovert direction. When one finds one's resonance one willingly forgets oneself – the voice gets bigger and bigger. One fills the room more forcefully; every consonant and vowel gains its own bodily dimension. It is, however, important not only to maintain the volume but also the intensity and the extrovert direction. The actor may be very noisy behind the mask and yet fail to project the voice so that it can be heard at a distance. S/he can enjoy one's own resonance without delivering it outwards. The actor must resonate continuously, maintain the intensity and send the consonance out – be always extrovert. When the voice is not projected through the mask it sounds as if one's head is in a can. If one does not feel the consonance the voice has no direction. The mask is an instrument designed to control the resonance, the direction and the intensity of the voice.

It is important that the process described above is carried out in a sitting position. This is how we keep contact between the pelvis and the forces of gravity, find our direction and resonance. Once this has been achieved, we can leave this position, and begin to move – stand up and walk. However it must always be done with the help of a tone. This helps to maintain contact between body, direction and resonance. In order to see where we are going, we must, because of the narrow field of view turn the head and body, not just the eyeballs. This need to check on the other actors and one's surroundings requires greater concentration and our movements become more deliberate, precise and larger than in everyday life. A more rhythmic movement pattern develops which becomes distinct, concrete and extrovert. Because it is easier to be in rhythmic movement when wearing the mask, it is also, in a paradoxical way, easier to develop movement in accord with others. This is not a case of persons imitating each other, this union occurs at a deeper level. By listening to each other's voices and tones we hear each other's breathing and gradually the group breathes in unison. So a group rhythm is created – a common rhythm. Concentration enables us to sense each other's bodies, to feel each other's breathing – we listen to each other. We are all dependent on each other and our sensitivity for the others grows. Rehearsal and performance of the chorus which is based on breathing in unison and the building of a common body is easier using masks than without. The common resonance helps the actor to build a relationship with the space, to respond. In this way the mask helps the actor to escape from the quotidian mental state of everyday life in which we generally are easy-going and do things with the minimum of effort. The mask excises the private face and brings a new state, a new dimension, it brings us to emptiness.

In this emptiness there is room for the text and space for other actors and so we may grow into, and together with, others and become greater than ourselves. A whole new world is created in

which no fear exists. But we must be careful not to relapse into slackness, believing that the mask is hiding us. The mask can deceive us. Laxity can be seen in the body, it is heard in the voice which becomes monotonous and introvert – it can be seen on the mask as it dies. We must always be present behind the mask, always awake, always alert, in a state of kenosis.

The mask does not need to be much larger than the head – a large increase in the size of the resonator changes the frequencies of the resonance. The appearance, size and form were determined for very particular reasons. The mask has special functions which have influenced its physical form and properties. The mask acts as a lens to focus the actor's attention and as a consonant instrument.

The mask induces in the actor a state of awareness, attentiveness, alertness and intensity. The mask creates the conditions for the actor's theatrical metamorphosis and improves communication and enjoyment of speech by increasing comprehension and consonance. Further on another important aspect of the masks in Ancient Greek theatre that influences greatly the work of the actor is the multiplicity of the roles



The Mask and Role Doubling

Each role had a different mask but each role didn't have a different actor. In the beginning, one, later two, and from the middle of 5th c. BC and on, three actors, all male, played all the roles. Each actor played several roles, by changing masks. The mask was, of course, the vehicle that permitted them to play all the roles, even the female parts. Because of the mask and the convention of the three actors playing all the roles, each actor was able to play many different, contradictory, complementary and deeply interrelated roles, involving moves between dichotomies: male/female, sacrificer /victim, human /divine, human/animal ,free man/slave, noble/commoner, citizen/foreigner, living/dead. Roles that together created a field of interweaved relations and a unity that surpassed each individual role. A totality much bigger than the simple addition of its parts.

For example, in the case of the panoramic composition of Aeschylus trilogy Oresteia, the actor playing Clytemnestra in "Agamemnon" had the potential also to play Electra in "Libation Bearers" and the Ghost of Clytemnestra and Athena in "Eumenides". In the same way the second actor can play Agamemnon and Aegisthus in the first play, Orestes and Aegisthus in the second and Orestes in the third play. The actor plays then the husband and the lover of Clytemnestra, the sacrificer and

the victim; the son and the father, and the son and the lover of Clytemnestra.

The third actor can play Cassandra in the first play and the God Apollo in the third play .

The same actor plays victim and sacrificer, mother and daughter, living and dead, human and divine. In this way the human and divine existence is united in the presence of the same actor.

These roles are interrelated within the frame of a greater cosmological cycle and present levels of the human and the divine that underlie the connection between them. One of the basic assumptions in our work with the actors is the development of the greatest possible range of their voice. We have as a starting point the principle of the three actors who with the masks play all the roles. In accordance to this principle, each role uses another part of the total vocal range, analogous to the role.

Another unique aspect of the mask in ancient Greek theatre very important for the contemporary actor is the mask of the Chorus

The Mask of the Chorus

In the context of the plays the chorus is a multi-voiced persona, a single organism and not simply an accumulation of individuals. All the members of the chorus have identical masks. We have to think what meaning can be derived from the presence on stage of fifteen bodies with the same mask, the same stage face. This is unique fact in world theatre. Only very recently, during the last century, has science (and specifically quantum physics, biology and genetics) introduced ideas about the human being that correspond to the presentation by the chorus. In quantum physics, electrons and indeed all species of elementary particles exhibit no individuality. In biology, different individuals in a certain species differ slightly, though not so much as to pass certain bounds that define the species. In genetics, human beings are genetically very like each other and differ only in around 0.1% of our genetic code; each of us is genetically like the other 99.9%.⁹

The chorus presents the two unmistakable traits of the theory of fractals: self-similarity, where every part of the fractal resembles every other part, and scaling, where the fractal pattern is made up of smaller copies of the same pattern.¹⁰

In the complex interweaving of identity that joins us, each of us may be an aspect of the other. To exist is to participate and to be interdependent of each other. These ideas about the human being have never been better represented on stage than with the presence of the chorus. The chorus lacks individuality and the chorus mask/costume stresses this fact. It unites individuals but at the same time creates automatically variations of its form by the ways these unifying elements (mask/costume) meet the actual bodies of the chorus members. The mask always keeps alive the tension between the one and the other, the whole and the part. Paradoxically, it is easier to develop a rhythmic movement pattern together with other people when all are wearing masks, because the mask prevents them simply from imitating each other. The only alternative left to the performer is to listen to the voice and the breath of the others and in this way, little by little, develop a common rhythm, a common breath, usually based upon the breath of the text. Everybody then depends on each other and develops a greater sensitivity for each other. This is how a chorus is born. Common breath and the creation of a common body are the basis of the chorus and the mask is the medium for the birth of it. While other kinds of theatre use the mask as a means to present character differentiation and human behaviour, the mask of the chorus focuses not on the differences but on the unifying aspects of the human species.



Female and male chorus from Euripides' "Cretans". 1st Festival of Ancient Drama of the City of Athens 2011. Stage director: Giorgos Zamboulakis, Set/Costume/Mask design: Thanos Vovolis. Photos: Ilias Hatzakis.

The mask is an external instrument that helps the actor to transform him /herself into a member of the chorus. It creates the poetic reality of tragedy on stage at a corporeal and mental level. We have seen that the mask influences through its specific form , acoustical properties and its contextual use the actor. To better understand the influence of the mask on the body/mind state of the actors we offer a short description of our methodology.

Mask Methodology

As we already mentioned since the beginning of the 1990 s we have created a method for actors who wish to work with mask-voice-characterisation. In the following pages we summarise our method and the experiences of the actors in our performances and of the seminar participants in their use of the mask – how they react to working with it and how the mask becomes as an instrument for the actor.

According to our work methodology we usually start with warming up the muscles of the body warming-up using the breath and the voice creating Awareness of the body's axes.

In our work with the actors, the creation of a mental state of inner acceptance of the mask by the actor is of great importance. An acceptance which operates on a physical, psychological and mental level and which at the same time creates a new field in the way the actor has learned to express him/herself according to the realistic theatre praxis.

Meeting the mask

The first step in introducing the actor to the mask is to create an appropriate framework for the meeting, a ceremony – to create time and space in which one can escape the conditions of everyday life and come to a heightened state of awareness – to stimulate breathing and concentration– to open oneself to communication with others in the same space– to achieve a state in which it is possible to accept the mask. The actors sit on the floor, their backbone straight, with the masks placed on the floor in front of them. Each actor starts to utter a tone directed at the mask in front of him/her. The mask is at first seen as an object. By holding the tone continuously, while looking at the mask, the actor begins to make contact with it. The surface of the mask has a magnetic impact and the actor focuses his/her gaze on the small eyeholes or the mouth opening. The gaze wanders over the surface of the mask and inspects its appearance. The mask, an image of kenosis, acts as a projection screen. The actor notices its intensity, its gaze, its relaxation and projects new expressions upon it.

The mask smiles, shouts, laughs, is sad, glad, mocking. Everything is there. A dialogue ensues.

The mask takes on life and is experienced as a responsive face. The mask is becoming a subject Unconsciously, the actor tries to imitate the face opposite. The mask shows the way. The chin drops and relaxes, the eyes focus on the gaze of the mask. The mask and the face mirror each other. When such a dialogue arises, the actor is ready to put on the mask. If the actors, helped by the utterance of their continuous tones, keep in contact with each other, a common rhythm ensues and all the actors don their masks at about the same time. With their masks on the actors feel, at first, isolated from each other, they think they can neither see nor hear the others and that no one can see them. They feel alone behind their masks and devastated. The faces are not exposed as usual. The individual faces, the personal expressions, the looks, are gone as if they had never existed. No one judges them – in the beginning they feel as if they have disappeared.

Another anxiety, on wearing the mask for the first time, is that breathing will be restricted, resulting

in panic. But if one breathes open mouthed, sufficient air is available through the nose hole, the mouth and the opening under the chin. The chanting of tones leads to greater objectivity; it regulates breathing by controlling the length of exhalation. The tones give a palpable and physical understanding of what extrovert direction means to both voice and thought and breathing becomes calmer and deeper. Contact with one's pelvis is accomplished.

By maintaining the continuous tone steadily the actors keep in touch with their bodies and the initial discomfort gives way to a feeling of freedom. They begin to see and hear better, become aware of their breathing and regain contact with the group. In this way they become familiar with their masks, accept them and rely on them. On first acquaintance with the mask the actors feel the space between face and mask. They feel the limitations. But then it feels as if the continuous tone fills the space in between. If they can resist staring or blinking (both of which lead to introversion and negation of presence behind the mask) but remain calm and look out through the eyeholes, experiencing their masks not as obstacles but as a new potential, then they start becoming extrovert, they feel liberated, they feel that they grow into their masks and fill the space between face and mask. Face and mask unite to form a single entity and this is enhanced by the resonance between mask and head which creates confidence.

The method we have developed is based upon the issues we have categorized in four basic units:

First Unit

Perception of Time/ Perception of Space/ Perception of Sound .Creation of common breath.
Creation of the common body of the Chorus.

1. The development of the common breath.

The alteration of the breath of the actor and the creation of a different system of breathing that affects both the internal breathing space in the body and the time aspect of the breath. Altering breathing creates the prerequisites for the transformation of the voice and the produced sound.

2. The common perception of Time

The first element of importance is the individual sense of time, which is always a distortion of 'objective' linear time. The individual sense of

Time of each of the actors is enlarged by the changes of vision imposed by the mask which are the lack of peripheral vision, the creation of tunnel vision and the adoption of an internal vision. The first element is the enlargement of the individual sense of time and the distortion of the objective time. Exercises are employed to create a common sense of time at an individual and group level and to create a consensus about the Time that is going to be common to all during the performance.

3. Orientation and Perception of Space.

The changes in vision imposed by the mask alter the perception and orientation in space. We help the actor to comprehend the acting space and create points in the space that function as compass points. Points that make it possible for the actor to navigate inside the limits of the acting space and make him/her confident with his bodily presence, movement and action in space

4. Creation of the Mythical Topos

We inspire the actor to have in mind that through his physical and mental presence the mask

transforms the actual acting area into a Mythical Topos; the mental and symbolic space where the dramatic act of Mythos is unfolded. It is both the general theatrical convention but also the presence of the mask that enables a stage to be transformed into the space in front of the tomb of Darius, the deceased king of Persians, as it does in Aeschylus' "Persians".

5. Perception of Sound and Akroasis

Besides the compass points that help the actor to define his position in space, the actor has to perceive in an active way the sound produced by the voices of the other actors so he can discern the different voices, place them into space and thus have the ability to orientate himself, communicate and co-create with the others the actual soundscape.

The minimization of sight leads to the maximization of listening to the other actors, to a different awareness of their presence based not so much on seeing but on hearing. The lack of vision is the prerequisite for the development of an active, and conscious listening, the act of akroasis.

The actor has to learn to perceive in an active way complex qualities of sound, such as pitch, intensity, volume, tone, music, melody, timbre, sound colour, etc. Production of sound/speech and aspects of speech, including text, metre, and rhythm, must be distinguished. The goal is the creation of common breath, and particularly the creation of the common body of the chorus.

Second Unit

Production of sound/ Speech and differentiated aspects of speech / Text/ Meter/ Rhythm/Logos

1. Improvisation of the actors in development of the musical scales.

Everybody takes his own time, tuning the voice first separately and then together with others. The development of the collective perception of the produced sound.

2. Consonants

Placement of the consonants and development of the produced sound in different parts of the head. The production and the perception of resonance.

3. Vowels

Placement and strengthening of the production of vowels in different resonance chambers of the body.

Sound production and its connection to different energy centres of the body.

4. Acoustical Chaos

The use of this exercise permits the actors to speak simultaneously whatever text each one chooses. Each actor has his own speed, rhythm, pitch, and level of intensity creating a feeling of safety behind and inside the mask. This feeling helps the actor to accept the mask totally. Using this exercise the actors create tension and bodily intensity on a personal level and on a collective level.

5. Canon

Division of the body of the chorus in two parts. Both subgroups perform the same text in a loop with different starting points but with the same chronicity. It is a kind of organized chaos that

grants the audience a new perception of speech and for the actor is the beginning of creative confrontation with Logos.

6. Unison

The mark of the starting points in the text where the voices of all the members of the chorus occur together, simultaneously and at the same pitch in unison creating the solid body of the chorus unison.

7. Heterochrony

The performance of the same text by the chorus, where each member has his own chronicity, his own timing. The development of the presence of the individual as a part of the common group of the chorus.

8. Rhythm

Exercises in different rhythms that can become parts of the synthesis of elements.

9. Metre

Production of different metres of tragedy. First only with the body by literally walking the metres, Secondly, walking and clapping the metres. Third, standing and clapping the metres then with sound and fourth with the use of speech. The metre as a phenomenon connected to different energy centres of the body of the actor. The importance of the continuous change of the metre for the actors and the spectator.

10. The Cries

The cries as elements for the change of the corporeal and mental state of mind of the actor and creation of scenic tension and means of the metamorphosis of the actor.

11. The voice of the main actor

Definition of the main voice, the voice of the actor and the creation of the role, the birth of the role and its emergence from the body of the chorus. The dialogue of the role with the chorus.

The mask enables the actor to express the totality of his being and not simply express variations or diversions of the human behaviour.

When other kinds of theatre use the mask as a means to present differences in character and human behaviour, the Greek theatre mask focuses not on the differences but the commonality of the human species. And when it comes to the roles, tragedy presents the deviation of the human behaviour and as such it has to be discussed.

12. Overtones

Overtone are sharply resonating multi-dimensional sounds – a series of tones which are higher in pitch than the base tone. The harmonic series may often develop up to 40 overtones and although we may not be able to hear them all we are aware of a large number of them as subliminal sound, that is, sound not perceived by hearing but by other senses such as touch. Together with the base

tone they constitute a harmonic sound which is experienced as polyphonic singing. Recitation and ceremonial chanting are a form of vocal meditation which does not require virtuoso voice control like opera, but rather a relaxed body, free breathing and a meditative state of mind.

Third unit

Geometrical analysis of the movement/Sculptural composition -Development and unfolding of the whole created by the bodies/Choreography

The actor wearing a mask immediately is transformed into a living sculpture and a masked chorus becomes a sculptural composition that continuously and perpetually evolves on stage. The very existence of this sculptural composition presupposes a different kind of movement and a different kind of the development of the movement on stage. In the beginning we analyze the choreography exactly, the sequence of movements and then we practice so the actors can perform this sequence, a development of basic forms, schemata: line, parallel lines, triangle and circle. A series of exercises include the execution of

1. Three different steps, bemata:

Steps as preparation of movement, steps of transition, steps of corporeal oscillation.

2. Positions of the arms and the hands, Cheronomeiai

Different positions of the arms and the hands and the importance of the transition from one position of the arms and the hands to the other in relation to the mask as a means to creating dramatic meaning.

3. Immobility

The dramatic and dramaturgical meaning of immobility. Immobility as a basic component for the creation of a continuous and dynamic image. Immobility as the phase in between the completion of the fundamental formation of the chorus and its transition to the next formation.

Immobility as a means of creation of scenic tension. As with our work with speech, Logos, there are several forms that can be applied when we work with movement.

4. Kinetic Chaos

Each actor improvises a series of movements that create a pattern which he/she follows alone without reference to the movement patterns of the other actors. All movement patterns are different.

5. Kinetic Canon

The chorus is divided in two sub-groups and each group performs the same movement pattern but starting at a different time.

6. Kinetic Unison

Simultaneous movement when every member of the chorus performs the same movement pattern at the same time.

7. Kinetic Dialogue

A dialogue created between the movement pattern of the actor playing a role and the movement pattern of the chorus performed simultaneously. All these forms may happen simultaneously with their corresponding forms of the Logos in accordance or in discordance with them

Fourth unit

Composition and Synthesis of all the elements. Creation of the act of Theatre.

The synthesis of all the elements presented above into a unity. Body/Breath / Voice / Rhythm / Metre/ Logos / Movement, all these elements are brought together and become dramatic and dramaturgical material with the mask as the basis and the focal point of this synthesis. Theatre encompasses several Art forms as: Poetry, Dance, Music, Sculpture, Painting, and Architecture. Theatre performance is a multi artwork. In respect to this the mask is a focal point, an epicentre where all the Arts converge. In contemporary theatre terms we can deconstruct all the art forms that constitute the theatre performance but not the Mask. The Mask can not possibly be deconstructed and it exists as a symbol for the synthesis of the Arts. It is only as such that it can reveal its hidden dynamics. The prerequisites for the creation of this synthesis on stage and the revelation of the hidden dynamics of the Mask are the absolute respect of the personality of each actor, the understanding of the problems that each actor is confronted with when he/she is masked and the creation of solutions for each one of these problems. In conclusion, for the actor to be inspired and encouraged in order to reach his/her optimum, s/he has to be surrounded by relationships full of acceptance, affection and loving kindness. Prerequisites for the creation of the dialogue around Tragedy's primary material and question, the human existence. The actor's first metamorphosis is to become a part of the chorus and then to transform him/herself into the role. The experience of the actor behind the mask is that s/he is present in his/her body and at the same time s/he is aware of observing him/her self from the outside. Behind the mask, the actor develops a double awareness. Instead of the expressivity of the modern actor, we can talk about the actor's existence on stage and his metamorphosis.

Working with the acoustical mask, the actors go through a comprehensive re-training that leads them into another way of working, into another area of work. The acoustical mask is the instrument that creates a new web of relations that involve the text, the actor, the chorus, the creation of the roles, and the relationship between the stage and the auditorium. Techniques of working with the mask that have been created during the 20th century are mostly based upon the assumption that the mask is a device for the development and liberation of the expressive potential of the actor. Even though in our work there is a great place for improvisation and the development of the expressive potential of the actor our method requires that the actor find freedom within a well-defined form. In our work, it is the actor who has to accept and become the instrument of the mask. The actor behind the mask accepts the mask, adapts him/her self to the restrictions required by the mask, reveals him/her self thereby, and achieves creative freedom. The development of the expressive potential of the actor is an added bonus as the somatic impulses are given precedence to the cerebral ones during the creative process. The body/mind state of kenosis is the kind of existence that the dramatic actor is supposed to embody on stage and the particular way that the actor has to relate to his/her consciousness on stage.

Thus the mask helps to inspire a style of high energy acting and it being in perfect union with the

voice and speech. The mask and the voice are two sides of the same coin. It is thought, energy, voice and speech, it is logos that keeps the mask alive. Without this the mask merely hides the face, it becomes detached and dies. But if we are in a state of kenosis, presence and ecstasy behind the mask, then the face becomes like the mask. The face is no longer private behind the mask, it becomes a mask. The face and the mask change places. We get the feeling that our skin has been moved out to the mask so that our blood circulates around it. The mask becomes transparent like the human skin. The mask is alive. A fusion of mask and body occurs. A new reality comes into being. In it we can see the voices in space, how they stream like water out of the masks, how they unite with each other, how they fill space. In this way the mask is an instrument with which we can together create a living organism which is something much greater than individual roles, individual achievements, individual actors. The mask is above all the instrument of the narration. It is a strict narrow channel which leads all energy to the creation of this new organism – the narration of the Mythos. The mask stands in its service and it receives, in return, a reward of great importance – life. An empty shell is transformed into a living face. The object becomes subject. This ecstatic process of transformation in which the mask occupies a central position influences in a similar way the audience. So the mask influences not only the actors but the audience as well. Except from that the acoustic dimension of the mask that creates for the audience a richer aural experience the mask alters also the perception of the audience in other ways.

The Mask and the Audience

The Mask as a Projection Screen for the Audience

The mask exists always in a relationship of tension with the text. The mask with its lack of a definite expression and with its open inexpressive face becomes a projection screen for the text. The expressionless appearance of the mask allows the projection of different expressions upon it.

Kenosis creates a stream of ever changing expressions, the mask acting as a projection screen. When the mask is in use by an actor, it is in constant flux because of its relationship to that individual. Every movement of the body, every change in tone, voice, gesture and energy transforms the appearance of the mask. Voice/body/mask are in constant transition, in response to another stream of changes in the text.

These continuous changes correspond to the chain of perpetual changes that are contained in the text. The poetic texts have the capacity of emanating constant visions, images in the imagination of the audience. An obvious characteristic of the tragic text is its capacity to call forth visual images. In long passages the text induces a continuous stream of images in the imagination of the audience, not ready-made pictures shown on stage for consumption, but images in the mind's eye stimulated

by the text to activate the imagination. The mask never illustrates these changes. The mask is in continuous dialogue with the text, in continuous tension, resisting the text. The mask becomes a projection screen for the audience to project the text upon. A medium, on which the audience "sees" all the emotions and all the expressions that the text produces through the actors. The mask does not actually change, but because it is always without expression it is open to constant reinterpretation. The mask becomes a projection screen on which the text is projected for the audience. It becomes the topos where the energy of the voice and the body meet, the topos upon which the gaze of the audience and the tragic text meet. Examples of such passages are

the speeches of the messengers which exist in all the tragedies. This kind of text also includes descriptions of appearance, or change of mood and facial expression, of the characters in the play.

The texts are full of such images. We can therefore say that there are two kinds of mask present during a performance. Those worn by the actors and those which belong to, and are brought forth by, the text.

The actor's masks do not illustrate the text's masks, the relationship is not naturalistic, instead there occurs a tension between them. The mask responds, opposes, illuminates the text, exists in unbroken tension, in continuous dialogue. Of course we do not see the tears on the mask of Xerxes in Aeschylus "Persians" nor joy on the masks of the chorus in "Agamemnon" – and yet we see them. The text projects onto the masks so that we can picture what it describes. This works because the tragic mask is an image of kenosis and no expression of any sort. A more specific appearance would have limited the openness and fluidity of the mask.

The process of transformation imitated by the mask influences further on the audience.

The Mask and the Creation of a Mythical Topos

Ancient Greek drama and especially Tragedy and Satyr plays, is based on the shared cultural heritage founded in the myths and Homeric epics. The mythic material was well known and the persons inhabiting the Greek tragedy are figures of the Greek mythology belonging to a distant past.

The mask is the actual face given to the tragic archetypes during their temporary incarnation, their returning from the landscape of the dead. The mask as the mythical face transforms the actual acting area into a Mythical Topos; the mental and symbolic space where the dramatic act of Mythos is unfolded. It is both the general theatrical convention and also the presence of the mask that enable the stage to be transformed into the space in front of the Palace of Agamemnon, the temple of Apollo in Delphi or Athena's temple in Athens. The Topos created by the mask meets the dramatic and diegetic space of the narrative.

The mask influences the perception of both the actors and the audience leading both towards an ecstatic state of mind.

The ecstasy of the actors and the audience

The intense physical activity such as prolonged concentration, repetitive motion, continuous rhythmic motor activity and the use of mask alters the subjective perception of time/space and leads the actors towards an altered state of consciousness, a non-ordinary bodily state in which sensations, perceptions, cognition and emotions are modified. This ecstatic state promotes a strong sense of we in place of I and is the prerequisite for the creation of the common body of the chorus, the transformation of the actor to the role and the transformation of the mask from object to subject.

The triggered ecstatic state is a state of alignment when the body-mind unity is experienced. A state of total absorption, extraordinary relaxation, of keen alertness and fierce concentration to the exclusion of any extraneous feelings or thoughts.

Stilling of thought while remaining totally receptive, the intimate engagement in the activity of the here and now is marked by the absence of discursive thought and judgment, so the person is

totally free to act without any hesitation and exist only in the present without any feelings of fear or distractions, preoccupations, worries, conscious planning and all other trains of thought.

Of course to be in ecstasy is not to be out of control as in some forms of trance and spirit possession. Quite the contrary since the synchronization of all the elements of the performance need exact control but not of the self-conscious kind.

The ecstatic actor is capable of communication with other people as the actor invests all his/her energy to this extrovert communication. It is actually in ecstasy s/he fully communicates.

Due to total absorption heightened awareness is mostly directed toward the external, with an increased ability simultaneously to be conscious of everyone in one's environment and an extraordinary sensitivity to one another; to be fully present and experience the here and now of the stage reality.

This condensed scenic experience is based on the processes of energy circulation generated through rhythm, speech, song, music, melody, movement. It is enhanced by the synergy of the actors and the creation of the chorus. Further on, it is influenced by the acoustical energy field, created by the masks. The synergic effect of all these triggers an acoustico visual impact leading both the performers and the audience towards heightened awareness and an osmotic sensation of ecstasy. Influenced by the body/mind state of the actors the audience moves from an ordinary experience to an 'ecstatic standing outside of oneself'. The osmotic exchange of energy creates the unity of the audience and the actors in one body.

Conclusion

The mask creates consonance and amplifies further the natural head resonator of the actor. The mask turns out to be an instrument for the actor to control the direction and the volume of the voice, the rhythm, the articulation and the tone, to achieve maximum resonance, to project the voice into space. Speech becomes powerful, clear, and attractive. The theatre space 'answers' to the actor, it vibrates.

The entire construction of the mask leads the actor towards a state of increased energy and presence, during which the actor senses the experience of a bodily and vocal expansion—a state of communication and ecstasy. In this way, the mask creates the necessary corporeal and mental conditions for the metamorphosis of the actor and it allows him/her to become a fractal of the common body of the chorus. The mask strengthens the corporeal dimension of the text and is an instrument for the creation of the chorus and the metamorphosis of the actor. The entire construction of the mask leads the actor away from everyday life into a body/mind state of ecstasy. The faces

of the actor and the mask change places. The face becomes the mask, intense, aware, and present and the mask becomes the face transparent, human, and real. A fusion occurs between the body of the actor and the mask and a new poetic reality comes into existence.

The mask with its lack of a definite expression and with its open inexpressive

face becomes a projection screen for the text. Every movement, every tone, every change of the voice and the body alters even the experience of the mask. These continuous changes correspond to the chain of perpetual changes that are contained in the text. The mask is in continuous dialogue with the text, in continuous tension, resisting the text. The mask becomes a projection screen for the audience to project

the text upon. The acoustical mask initializes a web of relations that involve the text /the actor/the creation of the chorus/the relation of the chorus to the roles/ the creation of the roles/the relation between the stage and the audience.

The mask becomes the Topos where the energy of the voice and the body meet, the Topos upon which the gaze of the audience and the tragic text are projected. The mask is a channel that leads all the energy to creation of a new organism, the narration of the Myth. The mask is an instrument and a projection screen, but is mainly the naked, essential, mythical face, expressionless and yet greatly expressive.

Notes

¹ O projeto denomina-se "Prosopon: The Acoustic Mask in Greek Tragedy and in Contemporary Theatre. Foi desenvolvido do Dramatiska Institutet, em Estocolmo. Publicado em sueco em 1995, e em inglês em 2009. Para os textos, v. www.independent.academia.edu/ThanosVovolis.

²The Dramatic Institute was until the end of 2010 the National college for higher education in the arts of film, radio, television and theatre in Sweden. In January 2011 it merged together with The Stockholm Academy of Acting and the two Academies founded a new one, Stockholm Academy of Dramatic Arts, SADA. Since the beginning of the 1990 s, we have worked together to create a method for actors who wish to work with mask-voice-characterisation. Our search for another kind of theatre that organically includes the Mask in its form became the starting point of our joint work and has led us to create a new method for the actors to work with this specific mask. Each one of us always starts from his professional point of view and brings to the dialogue the elements that derive from it and meets the other in our common field of research, the Ancient Greek drama. A major aim of this work is to extend the principles of the acoustical mask to contemporary theatre. That means both to the contemporary performance of Greek drama and to particular plays that may have the dramatic and dramaturgical qualities needed for the text to communicate with the mask and become enriched by it, thereby creating modern forms of masked theatre. We have presented our method of work in seminars and workshops in Greece, Sweden, Norway, Spain, England, Iceland, Croatia, Egypt and it has been the basis of some of our theatre production during the past years 1998-2011.

³Some of our masked theatre productions the past years are: -"Desert" by Giorgos Zamboulakis. National Theatre of Greece, Athens, 1998. Stage director: Giorgos Zamboulakis, Set/Mask/Costume design: Thanos Vovolis -"By the Bog of Cats" by Marina Carr, National Theatre of Iceland, 2005. Mask/movement/voice director: Giorgos Zamboulakis, Costume/Mask/Make-up design: Thanos Vovolis -"Bacchae" by Euripides, National Theatre of Iceland, 2007 Stage director: Giorgos Zamboulakis, Set/Costume/Mask/Make-up design: Thanos Vovolis -"Heracles 2or Hydra" by Heiner Muller National Theatre of Greece Drama School 2008 Stage director: Giorgos Zamboulakis, Costume/Mask design: Thanos Vovolis -"Dybbuk" by Bruce Meyer National Theatre of Greece Drama School 2010 Stage director: Giorgos Zamboulakis, Costume/Mask design :Thanos Vovolis -"Orlando" by Virginia Woolf/Robert Wilson. National Theatre of Greece Drama School, 2011 Stage director: Giorgos Zamboulakis, Costume/Mask design: Thanos Vovolis -"Cretans" by Euripides, 1rst Festival of Ancient Drama of the City of Athens 2011 Stage director: Giorgos Zamboulakis, Set/Costume/Mask design: Thanos Vovolis.

⁴Since 1995 Thanos Vovolis has further developed materials and construction techniques which improve the resonance properties of the acoustic mask and enhance its performance as a musical

instrument . Since 2007 Giorgos Zamboulakis has been teaching mask work at the National Theatre Drama School in Athens and The Athens Conserva.

⁵Between the Middle Ages and Modernity: Individual and Community in the Early Modern World by Charles H. Parker and Jerry H. Bentley ,2006.

⁶David Napier:: Masks, Transformation, and Paradox, University of California Press,1986.

⁷Vitruvius: The Ten Books on Architecture. Chapter viii, On Acoustics. Harvard University Press 1914. p.153.

⁸Aristotle: Rhetorics. iii. 1404, 4. Loeb Classical Library ,Harvard University Press. London 1983.. p.347.

⁹Peter Pesic: Seeing Double. Shared Identities in Physics, Philosophy, and Literature The MIT Press 2003.

¹⁰John Briggs : Fractals. The Patterns of Chaos: Discovering a New Aesthetic of Art, Science, and Nature Simon & Schuster 1992.





Performance, Dramaturgia e musicalidade: Ideias e experimentos na interface entre Estudos Clássicos e Recepção

Marcus Mota*

Resumo

A convergência entre pesquisas sobre a Antiguidade greco-latina e os Estudos da Performance possibilita a redefinições de estratégias interpretativas que vinculam problemáticas atuais a tradições históricas. Neste artigo, são discutidos algumas proposições e experimentos neste sentido, entre eles, o conceito de teoria e sua performabilidade e a compreensão da dramaturgia ateniense, especialmente de Ésquilo, a partir de procedimentos que interligam composição, audiovisualidade e recepção.

Palavras-chave: Estudos Clássicos, Performance, Recepção, Ésquilo.

Abstract

Researches on Ancient Greco-Roman Cultures and Performance Studies enable new interpretative strategies that link contemporary questions to historical traditions. In this paper, some of these strategies and artistic experiments are discussed, for example, the nexus between *theoria* and performance, and the Athenian Dramaturgy as an audiovisual event, mainly in Aeschylus.

Keywords: Classics, Performance, Reception, Aeschylus.

I - Conceito de Teoria

A aproximação entre Estudos Clássicos e Performing Studies tem acarretado a redefinição de diversos conceitos e experiências. Entre eles temos o de *Theoria*. Recentes pesquisas contextualizam mais efetivamente a atividade que na maioria das vezes se viu relacionada ao campo da especulação filosófica .

Segundo Andrea Nightgale "In the classical period, *theoria* took the form of pilgrimages to oracles and religious festivals. In many cases, the *theoros* was sent by his city as an official ambassador: this 'civic' *theoros* journeyed to an oracular center or festival, viewed the events and spectacles there, and returned home with an official eyewitness report. An individual could also make a *theoric* journey in a private capacity: the 'private' *theoros*, however, was answerable only to himself and did not need to publicize his findings when he returned to the city. Whether civic or private, the practice of *theoria* encompassed the entire journey, including the detachment from home, the spectating, and the final reentry. But at its center was the act of seeing, generally focused on a sacred object or spectacle. Indeed, the *theoros* at a religious festival or sanctuary witnessed objects

* Marcus Mota é professor de Teoria e História do Teatro na Universidade de Brasília(UnB). É dramaturgo, cancionista e compositor. Dirige desde 1996 o Laboratório de Dramaturgia na UnB. Publicou *A dramaturgia Musical de Ésquilo* (Editora UnB, 2008), e *Nos passos de Homero* (Annablume,2013). www.marcusmota.com.br | marcusmotaunb@gmail.com

and events that were sacralized by way of rituals: the viewer entered into a 'ritualized visibility' in which secular modes of viewing were screened out by religious rites and practices. This sacralized mode of spectating was a central element of traditional theoria, and offered a powerful model for the philosophic notion of 'seeing' divine truths (NIGHTGALE 2004:3)."

Ou seja, em termos técnicos, podemos identificar que, antes de sua codificação filosófica, o exercício da THEORIA desdobrava-se em atividades privadas ou publicamente comissionadas de indivíduo ou grupo de indivíduos para participar, observar e transformar em relato um programa de eventos religiosos.

Como se pode observar, a definição de THEORIA não é pontual: há um conjunto heterogêneo de atos, saberes e deslocamentos, que projetam a complexidade de uma prática cultural específica, cuja matriz é religiosa, mas que se espraia como instituição cívica.

Partido dessa heterogeneidade de base, podemos começar a detectar alguns de seus aspectos mais relevantes. O exercício da THEORIA demanda inicialmente uma "dramaturgia da jornada", com suas etapas de partida e retorno como marcos bem característicos. Ao se colocar em movimento, em transcurso, em partícipe da jornada, o agente da THEORIA inicia o processo cujos limites são ao mesmo tempo as expectativas e os parâmetros que contextualizam a atividade: ir para ter de voltar é o que especifica o agente da THEORIA.

A dramaturgia da jornada efetiva-se apenas pelo transcurso, pelo cumprimento do circuito de partida e retorno. Há uma experiência na amplitude da jornada que somente a consumação de todo o transcurso atesta que a THEORIA foi realizada. Assim, há uma homologia entre a experiência da THEORIA e a amplitude da jornada.

Logo a amplitude da jornada e, conseqüentemente, a da THEORIA, explicita-se pela diferença radical entre os momentos iniciais e finais do transcurso. É pela impossibilidade de haver a completa identidade entre a partida e a chegada que o sujeito da THEORIA precisa por-se em caminho, para, além de seu lugar, por que, onde ele está, a THEORIA não se realiza, e no espaço de emergência da observação lá mesmo a jornada não se completa. Há uma paradoxal dinâmica na configuração das partes da THEORIA: tudo se encaminha para a incompletude de cada etapa, com a não identidade entre agente e local. Em um primeiro momento, o agente da THEORIA precisa dirigir-se para um outro espaço-tempo a fim de dar início ao processo. Chegando a este outro espaço-tempo, ele ainda não atingiu todo o percurso: há o retorno ainda.

Dessa maneira, para o exercício da teoria em sua amplitude o agente exercita-se em um conhecimento que o envolve totalmente, que o leva para um outro tempo e lugar. O deslocamento físico do agente da THEORIA é a imagem da mudança, da transposição necessária que tal conhecimento reivindica. Para que o conhecimento teórico se efetive é necessário que o sujeito participe de algo que não está relacionado ou reduzido ao seu universo familiar e cotidiano. Há pois um intrínseco laço entre a THEORIA e seu exercício: participar da THEORIA é tanto conhecê-la quanto conhecer-se.

O segundo momento é o da participação nos rituais. Após a jornada, o agente da THEORIA integralmente deslocado figura um novo desdobramento: entre aquele que toma parte do intenso e variado programa das celebrações rituais e aquele que as observa, descreve, analisa, assimila. Sons e imagens dos cultuantes em suas canções, danças e palavras povoam a mente. Trata-se de um saber testemunhal que articula diversas competências. Além disso, tal saber está submetido à atualidade da co-presença dos rituantes e do observador. Pois, do contrário, a jornada seria irrelevante. Existe a jornada por que o tipo de conhecimento que se adquire na THEORIA é algo

que não pode ser realizado completamente à distância, na ausência. O agente da THEORIA deve deixar seu lugar pois não está em si e nem onde mora aquilo que vai conhecer.

Dessa forma, a atualidade da performance dos cultuantes promove um contexto experiencial único, irrepetível, que se transforma no horizonte dos desdobramentos do peregrino.

Porém, no prosseguir do tempo de contato com os eventos observados, ocorre uma redefinição do “estranhamento teórico”: aquilo que antes era extraordinário e inusual, que acarretava tamanho esforço da jornada, torna-se então o cotidiano, o habitual. A intensa carga de eventos do programa das festividades religiosas lança o agente da THEORIA de um padrão anterior deixado na cidade de outrora para o padrão construído a partir das celebrações de agora.

Se se observar bem, há vínculos estreitos entre os conhecimentos e experiências do agente da THEORIA nas etapas do transcurso e na participação nos rituais: em ambos os momentos há um desdobramento de ações e habilidades, que demandam uma ampliação da percepção que o agente venha a ter de si ao se ver diante de eventos que o colocam nos limites de sua mundividência. Ao partir e ao chegar nos festivais, o agente da THEORIA confronta-se com a abertura provocada pela simultaneidade de expectativas e padrões, do entrechoque entre experiências prévias e novas situações.

O terceiro momento é o do retorno. Tudo que viu e ouviu deve caber em um relato. O relato contém o registro dos eventos e sua apreciação. Aqui temos duas perspectivas, a do peregrino e a de sua comunidade de origem. Para o peregrino há um intervalo radical entre o relato e os rituais: tudo o que ele disser não vai englobar o que aconteceu. Mas o que for selecionado para ser apresentado é o que ele traz consigo. A construção do relato explicita tanto as experiências observadas com a transformação destas em um conjunto organizado de referências. As habilidades em compor esse conjunto conjugam-se com a amplitude dos eventos observados. Daí a segunda perspectiva: o que importa é mostrar para aqueles que não se dirigiram aos rituais que eles foram bem representados; que, mesmo que não empreenderam o transcurso para além dos muros da cidade, ainda são capazes de experimentar e dar completude a uma experiência de certa maneira a eles vinculada. O relato é uma experiência de correlação, não se esgotando no conteúdo de sua mensagem, nem na atividade de seu realizador: há algo para além do circuito observado-observador, uma modalidade de saber que parte da unicidade do intérprete mas se encaminha para a comunidade.

Com isso, a jornada do agente da THEORIA é o percurso de atualização de uma série de contradições que definem um conhecimento em performance. Tal saber processual e peregrino projeta-se como uma via de acesso para muitas das questões que envolvem artistas inseridos na inteligibilidade de seus processos criativos. A realização de pesquisas em artes aproxima-se da produção de conhecimento em processos criativos.

2- Tragédia e audiovisualidade: A dramaturgia musical de Ésquilo

O incremento de publicações sobre Mousikê, a cultura como performance na Antigüidade, tem colocado em evidência as complexas relações entre som (canto), dança (movimento) e palavra. A oportunidade e o desafio de se levar em consideração a efetividade multimidiática de eventos nos coloca diante de problemas teórico-metodológicos que ultrapassam o modismo parasitário que muitas vezes tem assolado, nas últimas décadas, os Estudos Clássicos. Mais que um imperativo de renovação, o amplo espectro da Mousikê exige competências múltiplas e correlacionadas.

Algumas análises da tragédia aos poucos vêm se beneficiando do fato de ser ela mesma uma das modalidades da Mousikê . Com isso, a tragédia insere-se em uma tradição da qual se apropria e da qual se distingue, desenvolvendo a sua própria tradição e suas próprias modalidades e práticas.

Dessa maneira, acompanhar a tradição dramática ateniense é, ao mesmo tempo, apreender as especificidades, os contextos produtivos dessa nova tradição e reinterpretar as modalidades mesmas da Mousikê dentro de um fluxo de mútuas interferências. Os textos da tragédia e da comédia configuram-se como documentos da Mousikê, da cultura musico-poético-performativa helênica .

A partir desse raciocínio, o insulamento de uma modalidade em um gênero, em uma definição genérica encontra seu limite de aplicabilidade. É preciso, pois, romper com o circuito tautológico de se compreender a totalidade dos fenômenos pela extrapolação de traços de particulares – como muito se observa nas investigações que partem de um conceito de tragédia sem referência ao seu contexto produtivo para explicar textos dramáticos.

Antes, os conceitos de tragédia ou de comédia devem ser remetidos ao agenciamento da Cultura Performativa que se constitui no horizonte das práticas, apropriações, distinções que são produzidas nos Festivais .

Nesta encruzilhada entre modalidades da Mousikê e modalidades teatrais, a posição de Ésquilo é estratégica. Na paracomédia *As Rãs*, Ésquilo é situado como marco na tradição teatral ateniense, para, depois, ser associado a um passadismo artístico . O paradoxo de inovação e conservadorismo reúne atributos de fontes diversas: frente à tradição teatral, Ésquilo inovou ao elevar os padrões de performance de seu tempo; frente ao material musical utilizado em suas obras, Ésquilo associa-se aos modos tradicionais já questionados pela teatralização da música, realizado pelos membros da Música nova .

Note-se como o paradoxal julgamento da dramaturgia de Ésquilo nos informa de uma historiografia da tragédia operada por uma comédia e que alinha a tradição do drama trágico com o encontro de outras modalidades da Cultura performativa .

Assim, as modificações que Ésquilo empreendeu ao reorientar a tradição teatral ateniense possibilitaram a expansão desta mesma tradição, a qual foi incorporada por práticas não cênicas, redefinindo-as, ocasionando o que Platão mais tarde denominaria 'teatrocracia ateniense' . Pela boca de um dos dramaturgos mais alinhados à teatralização da música, Eurípides, sabemos que, fechando o círculo, as modificações de Ésquilo associam-se à incorporação de material musical tradicional em suas obras. Assim, ironicamente, a acusação de passadismo é desferida por um realizador cuja prática pode ser entendida em relação outra que se apropria daquilo que agora se nega. Em todos os casos, são as apropriações da Mousikê, o jogo de proximidade e afastamento desta Cultura performativa que melhor esclarecem o que dramaturgos estão fazendo.

A dramaturgia de Ésquilo, pois, alinha continuidade e descontinuidade frente tanto à tradição da cultura performativa quanto à tradição teatral ateniense . Assim posto, esta dramaturgia se impõe como questão musicológica e performativa. A disposição de desempenhos sonoramente marcados para uma massiva recepção arregimentada pressupostos que se pautam justamente pela amplitude do médium. Ésquilo, ao elevar, ao aprimorar o espetáculo trágico valeu-se da exploração de recursos dramático-musicais.

Um exemplo dessa ambivalência entre passadismo e novidade – versões de uma historiografia forjada a partir de marcos e distinções que muitas vezes soçobram diante dos fatos – está no uso da responsividade estrófica. É atribuída ao movimento Nova Música, em sua busca por uma maior

versatilidade e variação da performance, a ruptura com as regras tradicionais “de consistência e simetria entre as estrofes”, como a que estavam presentes na lírica coral arcaica.

Mas Ésquilo mesmo, em seus cantos estróficos, retrabalha essa tendência à simetria que a responsividade aponta. Como a Nova Música, ele se apropria do material tradicional, refigurando-o. No caso de Ésquilo, há a introdução de módulos não responsivos dentro da responsividade coral, tais como mênodos, épodos, refrões, que ocasionam variação e complexidade (poikilia) nas performances corais. Tais estrofes independentes ou responsabilidades paralelas reorientam, enfatizam ou ecoam referências para além das rubricas internas e dos movimentos dos agentes em cena. Um canto contra o próprio canto, um canto interrompido, um canto desdobrado tornam sonoro e audível a atualidade mesma de uma performance e sua focalização para reações do coro ora como personagem, ora como metareferência. Logo, as quebras, as rupturas, os reposicionamentos formais e métricos da atividade coral nos dirigem para a vitalidade e flexibilidade das formas tradicionais a partir do conhecimento e exploração de suas potencialidades.

Assim, o impacto e alcance da intervenção de Ésquilo na dramaturgia nos direcionam para os suportes audiovisuais de sua obra. Como pista inicial para a identificação destes suportes, temos a macroestrutura das obras dramático-musicais atenienses, nas quais está inscrita e registrada a distribuição de suas partes cantadas e não cantadas. Cada obra e cada dramaturgo dispõem de modos de integração dessas partes. A unidade do espetáculo se perfaz na diferença como performances com orientações sonoras são integradas e percebidas. A alternância entre massas sonoras diversas é um procedimento atravessa o espetáculo trágico e que afeta fisicamente o auditório, o que determina a interação entre o que se representa e o público.

No Ésquilo pré-Orestéia, a macroestrutura de suas peças sinaliza para procedimentos de justaposição: os contornos das partes cantadas e faladas, seus fins e inícios, estão bem explícitos. A distinção entre as partes e os agentes dessas partes é mais padronizada.

Nas partes não cantadas, as limitadas contracenações giram em torno da luta pela hegemonia, pelo centro de orientação da cena. Dentro de um mesmo nível aural, dentro de uma mesma articulação – na continuidade – os agentes dramáticos mostram suas posições e perspectivas diversas de eventos extra-cena. Mas é esse fora de cena, aquilo que não é visível senão em seus efeitos, o que comanda o espetáculo.

Já nas partes cantadas, interpreta-se pela dança e canto aquilo que a limitada homogeneidade articulatória não conseguiu expressar. A destruição do império persa e a luta fratricida entre Etéocles e Polínices impactam a audiência pelo design da representação que explora a assincronia entre som e imagem. O contraste entre performances corais e não corais assinala referências outras que uma informação verbal ou visual. A ampliação do que se mostra por meio de procedimentos auramente orientados amplia também o espaço imaginativo da cena.

E não se trata apenas do uso do som como atmosfera. O refinamento do emprego do som chega a casos de ironia musical, quando, por exemplo, em *As suplicantes*, que tem como protagonista um extravagante coro que em seu canto e dança celebra aquilo que mais recusa. Desse modo, este canto é um para o coro, outro para o auditório, divisão de perspectivas metricamente configurada e desempenhada.

Então a sofisticação, o refinamento, o desenvolvimento da tragédia atribuídos a Ésquilo, sua intervenção estética que alterou os rumos da tradição teatral ateniense, fundamenta-se no modelo aural de sua dramaturgia, no modelo aural da performance para cena. Tanto que mesmo nas partes não cantadas, em sua homogeneidade articulatória, há blocos de versos cuja quantidade é alterada

em função de sua contracenação ou não, até chegar nas esticomitias. A definição rítmico-aural dos desempenhos é enfatizada nas partes cantadas, mas determina as partes não corais.

Não é à-toa que a composição de trilogias conectadas encontrou em um virtuose aural como Ésquilo sua máxima expressão. Já que com o som é possível estabelecer nexos mais complexos, não locais, translocais, conectando partes distantes e diversas do espetáculo – lembre-se a alternância entre partes cantadas e não corais – efetiva-se uma memória operativa que transfere para a audiência atos de integração de eventos. A amplitude trilogica é um desdobramento da definição aural dos desempenhos. Em todo caso, é sempre não fundir o tempo dos eventos à sua exibição pontual e visual. Contra a magnetização cênica, a total identificação entre platéia, visão e emoção, é que essa dramaturgia musical trabalha.

Logo, acompanhar o que se canta não é observar uma ilustração, um ornamento do que se diz. A performance altera e modifica a recepção de materiais, efetivando novos nexos recepcionais. Propriedades do som aplicadas à representação ultrapassam e incluem tópicos sobre camadas fônicas das palavras ou ortoépia. E é justamente para a multidimensionalidade do espetáculo cênico que os textos restantes de Ésquilo apontam e nos convidam a renovados empreendimentos.

3- Dramaturgia musical em Ésquilo: dois experimentos

Oliver Taplin, em 1978, expressando o sentimento de muitos que procuravam interpretar o contexto performativo do drama ateniense, lamentava em tom de desânimo a perda da música, a musicalidade perdida dessas produções dramático-musicais.

Neste trabalho procuro apresentar algumas soluções metodológicas para este estado desolador. Há que se enfrentar o impasse: por um lado, temos a constatação de que as produções dramáticas atenienses se aproximam de eventos dramático-musicais; mas, por outro, enfrentamos a quase impossibilidade de se compreender as implicações de tal constatação em virtude de não haver partitura, de apenas possuirmos o libreto.

Para superar este impasse, oferecemos o relato de duas investigações cujos resultados se coordenam: a primeira, uma análise de pressupostos de leitura das obras restantes de Ésquilo, bem como a análise da textualidade destas, a partir de sua contextualização performativa. A relação entre partes cantadas e faladas e a construção dos blocos de falas comparecem como parâmetros para a compreensão dessa 'musicalidade perdida'.

A segunda investigação trata da aplicação desses conceitos na elaboração de dramas musicais. A partir dos fatos encontrados na primeira pesquisa temos os feitos da segunda. A observação dos conceitos aplicados em uma obra teatral performada esclarece e muito algumas das práticas dramático-musicais definidas em uma investigação intelectual.

A interrogação a respeito da chamada 'música perdida' das obras dramáticas atenienses clássicas (tragédia e comédia) passa pela aproximação entre Estudos Clássicos e Estudos da Performance. Nesse intercampo de atividades intelectuais e artísticas, há a possibilidade de se correlacionar exegese textual e a composição e apresentação de obras dramático-musicais.

Em meu doutorado, me propus investigar a dramaturgia musical de Ésquilo. A partir da específica textualidade das peças restantes, parti a descrever procedimentos de composição, realização e recepção dessa dramaturgia. Dramaturgia musical é um termo redundante quando aplicada às obras dos dramaturgos atenienses. O obstáculo sempre levantado é o fato de não contarmos com a partitura, e sim com o libreto, e um libreto sem rubricas. Limitações à parte, há na textualidade

algumas marcas que orientam o intérprete para um conceito de texto outro que o de um universo fechado, centrado em sua linguisticidade. O paradoxo com o qual o intérprete se depara é possuir as partes verbais das personagens e a partir disso, explicitar referências fora da palavra falada, atos que não são exclusivamente verbais, referências e atos que não circunscrevem ao horizonte da personagem portadora das falas.

No caso da tragédia, as pistas para as marcas performativas encontram-se, inicialmente, na divisão métrica entre versos contínuos, *katà stíchon*, e versos cantados, *katà métron*. Esta divisão entre 'partes faladas' e 'partes cantadas' possui suas implicações performativas.

Como exemplo, tomemos Sete contra Tebas. A peça de Ésquilo se organiza nessa alternância entre partes faladas e cantadas seguindo a seguinte distribuição :

Prólogo.CENA I – 78 VERSOS. FALADA

Párodo.CENA II- 103 VERSOS. CANTADA

Epirrema.CENA III- 106 VERSOS. FALA/CANTO

Estásimo.CENA IV – 82 VERSOS. CANTO

Escudos.CENA V – 308 VERSOS. FALA/ CANTO

Epirrema.CENA VI- 42 VERSOS. CANTO/FALA

Estásimo/Messageiro. CENA VII- 72 VERSOS.CANTO/FALA

Estásimo.CENA VIII- 39 VERSOS.CANTO

Kommos.CENA IX- 130 VERSOS.CANTO/FALA

Temos, pois, cenas faladas, cantadas e outras mistas, tanto cantadas, quanto faladas. Em sucessão, observamos seqüências justapostas, com seus inícios e finais bem distintos (cenas I,II,IV,VIII), e outras seqüências mais sobrepostas(cenas III,VI,IX), com a co-presença de orientações sonoras diferentes. Assim, temos uma heterogeneidade na composição dramático-musical que explora as diferenças entre partes faladas e cantadas e seus efeitos na percepção de como os eventos são dispostos em cena e percebidos. O modo de organização das cenas, sua definição sonora, acarreta padrões e expectativas que podem ser manipulados pelo dramaturgo.

Em função da heterogeneidade inscrita no texto, podemos identificar alguns desses padrões: nas partes faladas, há ausência de acompanhamento musical, uniformidade métrica, centro de orientação nos agentes dramáticos não corais, espaço e tempo dos acontecimentos mais contínuos e relacionados a contextos locais e imediatos, textura reduzida (2, 3 falantes na maior parte do tempo) e limitado repertório de movimentos(entradas, saídas,aproximações) e definidos espectro e intensidade de expressão de afetos. Já nas partes com não faladas, temos acompanhamento musical, diversidade métrica, centro de orientação nos agentes corais, flexibilização do espaço e tempo dos acontecimentos, amplitude da textura (múltiplas vozes), exploração coreográfica dos movimentos e composições corporais e dinâmicas configurações afetivas.

Tais marcas performativas no texto registram possibilidades que podem ser reutilizadas e recombinadas. Aqui entra a segunda pesquisa: a elaboração de obras dramático-musicais como forma de explorar procedimentos encontrados na exegese textual. Ou seja, é em uma concreta

situação de performance é que as implicações de se elaborar uma obra com estas distinções articulatórias ficam mais inteligíveis. Ao compor, ensaiar, produzir e apresentar uma obra baseada nestas distinções podemos observar os efeitos que elas efetivam.

Tive três oportunidades de in loco acompanhar os efeitos desse procedimento. Sempre é bom lembrar que a identificação pontual no texto das distinções articulatórias entre canto e fala ganham outra magnitude diante dos processos criativos para cena. Aquilo que aparece como resultado no texto é ampliado nos meses de elaboração e realização de um espetáculo. Aqui se entrecruzam diversas modalidades de pesquisa e usos de estratégias interpretativas. Por isso defendo a correlação entre processos investigativos aparentemente tão opostos e quase excludentes quanto filologia e performance, pois diante de documentos da *mousiké*, ou seja, da cultura performativa helênica, aquilo que parece um dado explicável apenas pela língua, acumula e justapõe eventos físicos e expressivos diversificados.

A alternância entre partes faladas e cantadas inicialmente é um problema de composição. Coloca em questionamento uma pretensa unidade da representação. A sucessão de partes marcadas com diferentes orientações articulatórias nos propõe um espetáculo com vários espetáculos, uma pluralidade de tipos de performances. A definição dessa alternância pode variar: podemos ter o método de colocar em seqüências as partes faladas e cantadas, ou colocá-las em simultaneidade, com eventos em que alguns cantam e outros falam.

Em seguida, como as partes musicais enfatizam e exploram com maior singularidade parâmetros musicais (duração, altura, intensidade, timbre), elas demandam certas habilidades, um perfil para seus agentes. Temos a questão da heterogeneidade de estilos de interpretação, a especialização de modos de atuar.

E, enfim, temos a audiência. Para quem acompanha a alternância entre partes faladas e cantadas, há a experiência de acompanhar as mudanças das marcas performativas que se tornam bem evidenciadas na composição e na atuação. O espetáculo não é somente o consumo de uma história ou de belas palavras. A audiência interage com as distinções articulatórias, usufruindo da *poikilia*, da complexidade da trama audiovisual do espetáculo.

Em meus espetáculos, eu procurei, por opção, contrariamente à estética de simultaneidade em que vivemos, evidenciar a montagem por justaposição e não de sobreposição das partes faladas e cantadas, o que podemos denominar "método analítico". Ou seja, para acompanhar na sensibilidade de hoje os efeitos de uma dramaturgia clássica, eu vali-me de uma clara disposição de partes faladas e partes cantadas, apresentadas em sucessão, com suas partes iniciais e finais bem marcadas. O efeito imediato é o da autonomização das partes, como esquetes isolados. Mas a acumulação desse efeito satura o espaço de representação de uma estrutura binária já reconhecível pela audiência principalmente pela isocronia das partes faladas e cantadas. Em outro espetáculo, voltei para esta mesma alternância, modificando a duração das partes, rompendo com a isocronia, produzindo cenas com performances cantadas e faladas que não eram mais percebidas como números isolados, criando uma maior fluidez do espetáculo.

Em todo caso, a alternância entre partes faladas e partes cantadas manifesta a percepção da organização performativa do espetáculo, fazendo com que temas de composição (continuidade/descontinuidade das partes) deixem de ser apenas métodos intelectuais de tratamento dos eventos que serão representados. Ao mesmo tempo a identificação das diversas tendências como as partes faladas e cantadas se relacionam acarretam modalidades diversas de espetáculo, ocasionando um acesso à historiografia do drama grego em função da mudança de suas formas de composição e expectativas.

Uma das decorrências de se compreender a macro-estrutura das peças atenienses é constatar que os parâmetros musicais enfatizados nas partes cantadas e explorados na sucessão das partes não estão ausentes nas partes faladas. Ao invés de uma oposição baseada em conceitos exclusivistas, vemos que a musicalidade do espetáculo, explorada enfaticamente pelas partes faladas, organiza as partes faladas. Assim, a pergunta pela “música” original dos dramas é substituída pela questão da “musicalidade das obras restantes”. A fala não é o ponto neutro da música dessas obras. Nem as partes faladas, uma interrupção da ação .

A composição de extensões, durações e efeitos presentes na macro-estrutura de tragédias e comédias, efetiva a elaboração das partes faladas. Sempre lembrar que o verso é uma unidade rítmica, que exhibe e explora parâmetros musicais em uma situação de performance. Nos versos contínuos, temos a sucessão de blocos de falas de diferentes extensões e durações. Os agentes contracenam, disputando a hegemonia da cena. Ter voz é ter foco. O verso é uma participação nessa arena audiofocal.

Apesar da homogeneidade articulatória, o padrão métrico é reorganizado em função da quantidade de linhas atribuídas às personagens, quantidade essa que informa sobre a construção da presença do agente em cena e de sua interação com os outros agentes.

As partes faladas então variam em relação à sua magnitude, indo de blocos isolados e contínuos até os debates verso-a verso, as esticomitias .

Contar as linhas e identificar as transformações da duração das falas é um meio de se integrar o dado verbal à visualidade inscrita no texto, e, disto, a compreensão das condições de performance . Em um teatro de semi-arena, aberto ao público como o Teatro de Dioniso, os atos em cena manifestam uma manipulação do foco, do jogo entre atores e público através de marcados movimentos no espaço. Ao lermos o texto dos dramas atenienses seguindo essa correlação entre o foco e o espaço, podemos identificar nas transformações das quantidades das linhas e na construção dos blocos informações sobre os movimentos rítmicos dos agentes em sua interação com a cena e com os outros agentes.

Em outras palavras, as modificações na magnitude das linhas atribuídas aos agentes nos mostram orientações para a coreografia em cena, para os deslocamentos e aproximações entre os agentes. Observando os blocos de fala e a interação entre os agentes por meio desses blocos, vemos como se registra no texto o diagrama de movimentos de corpos em embate pelo foco da cena.

Esta escrita de performances foi testada em obras concretas. Aplicou-se à elaboração de uma obra dramático-musical hoje procedimentos detectados nas obras de Ésquilo. Em Um dia de festa, utilizei o verso contínuo para as partes faladas . Para tanto, tivemos que fazer algumas adaptações. Inicialmente, como não temos mais explícito o parâmetro da duração das sílabas em português, somente uma quantidade padrão de sílabas por verso não era suficiente. Além da quantidade, escolhemos rimas soantes, com ênfase apenas nas vogais, mascarando a rima mesma.

Elaboramos blocos de falas para os agentes que, em situação de contracenação, manipulavam as dimensões desses blocos nos jogos de aproximação e distanciamento. Assim, blocos contínuos maiores marcam distâncias entre os agentes. A diminuição da distância era marcada pela diminuição do número de versos performados pelos agentes. Em situação de contato, a variação do número de versos explicita a tensão no espaço dos agentes, a conquista da hegemonia ou partilha audiofocal.

Com isso a esticomitia, e mesmo a antilabe , ou verso compartilhado, registram modificações nos atos das personagens, demonstrando a dinâmica espacial e os efeitos dessa manipulação audiovisual da presença das personagens em cena, o que determina a compreensão da marcação emocional.

Para intensificar interações entre os agentes, há a alteração no ritmo das partes faladas. Como um cardiograma, o pulso das falas é modificado. Lendo o texto a partir destas informações, podemos visualizar orientações da materialidade do espetáculo.

O rico intercampo entre Estudos Clássicos e Estudos da Performance para consolidar-se necessidade da formação de pesquisadores e equipes com habilidades interdisciplinares. Rompendo a com ilusão de se reconstituir a performance original, podemos não só ampliar nosso conhecimento das obras dramáticas atenienses quanto oferecer opções para os projetos criativos e acadêmicos atuais.

Notas

¹ Texto deste tópico integra material apresentado à V Reunião Científica da Abrace. São Paulo, USP, 2009.

² Para uma melhor apreensão desta contextualização performativa do conceito e da experiência de THEORIA, veja-se Conroy 2006; Dillon 1997; Elsnér e Rutherford 2005; Kowalzig 2007; Nightgale 2004; Rutherford & Hunter 2009; Rutherford 2000; Rutherford 2004; e Sandywell 2000.

³ Texto reelaborado a partir de comunicação ao XII Congresso Internacional da FIEC (International Federation of the Societies of Classical Studies), Ouro Preto, 2004. Agradecimentos à FINATEC pelo suporte financeiro.

⁴ Diante desse boom de obras sobre música grega, GOLDHILL 2001 chega a afirmar que “os dias de hoje são inebriantes dias para o estudo da música grega”, repetindo as suas mesmas entusiasmadas exclamações de 1999 (GOLDHILL 1999). Como exemplo mais recente, v. MURRAY e WILSON 2004. Este livro reúne textos de colóquio direcionado para os “innovative ways on the subject of Mousikê” (prefácio) e se divide em 4 partes temáticas: as relações entre Mousikê e 1- religião; 2- teatro; 3- política; 4- paidéia. Note-se o destaque ao teatro (tragédia e comédia) dentro da Mousikê - um bloco temático isolado.

⁵ Por exemplo: Oliver Taplin (TAPLIN 2004), fazendo um balanço de sua participação em modernas produções de tragédia, afirma: “tem sido uma fundamental premissa de meu trabalho sobre o Drama grego o fato de que sisuda erudição (serious scholarship) não só é compatível com sua performabilidade como pode realmente ter uma forte interação (interplay) com performance. (...) Eu venho entendendo que performances podem ter valor hermenêutico e heurístico para compreensão e apreciação. (...) Disso, eu cada vez mais percebo a importância de permanecer razoável (open-minded), não simplesmente indo ao espetáculo e examiná-lo para ver se ele se ajusta às minhas idéias pré-formadas.” Superdimensionando o fator performance para a compreensão de obras teatrais, Taplin chega a subverter o normal eixo histórico-valorativo que postula um classicismo atemporal e modelar para obras do passado e defende que “todas as performances que ocorreram entre o ‘original’ e o presente possuem intrínseco interesse. (...) O modo como as peças são performadas agora (ou no futuro) ajuda-nos descobertas e achados acerca da interpretação dos textos.”

⁶ Consulte-se HERINGTON 1985. J. Herington enfatiza tanto os vínculos entre tragédia e as diversas modalidades da Mousikê que trata estas últimas como poesia pré-trágica. Assim, “em vários aspectos, grande parte da poesia pré-trágica já é muito próxima ao drama (p.51)”, procurando estabelecer uma convergência entre a teatralização dessas modalidades e o momento em que os concursos trágicos se organizam.

⁷ Conf. GENTILI 1988. Já G. Nagy, apesar de usar um modelo cênico e performativo para reinterpretar a tradição poética helênica, posta-se reticente frente à pertença da Tragédia à Mousikê. Em NAGY 2002: 36,38, em duas notas de rodapé.

⁸ Conf. CHARTIER 2002:22 “ Como reconstituir modalidades corretas de transmissão oral e da apropriação auricular dos textos antigos, visto que agora estes são por definição formas mudas de oralidade?” Contra a abstração dos textos, em prol de um entrecruzamento entre crítica textual e história cultural, R. Chartier defende uma abordagem plenamente histórica da literatura, atenta à dupla historicidade das obras: a que concerne aos obstáculos que regem a composição e as apropriações das mesmas, sejam elas simultâneas ou sucessivas; e a que, ainda mais fundamental, deriva das categorias de atribuição e de classificação dos discursos e das suas próprias formas de inscrição e transmissão. De fato, o estudo das obras não deve nunca ignorar a ‘materialidade do texto’, entendida como a relação, visível na página impressa ou através da performance teatral, entre dispositivos formais e categorias discursivas.” Como exemplo, v. sua análise de George Dandi, de Molière em CHARTIER 2003 81-140.

⁹ Em *As Rãs*, 1004 lemos que Ésquilo foi o primeiro a elevar o estilo trágico. Após, a partir v. 1250, Eurípides performa e parodia a musicalidade dos versos de Ésquilo, procurando relacionar a monotonia destes com os padrões rítmicos melódicos tradicionais.

¹⁰ CSAPO 2004 fundamenta o chamado estilo Nova música, que liberou a música instrumental das formas poéticas tradicionais (canto estrófico e relação palavra-som-sentido) impacto da ascensão do entretenimento teatral. Tal ascensão mobilizou recursos econômicos e expectativas das massas, fomentando o surgimento de “músicos profissionais independentes e competitivos junto com uma massiva audiência ávida por virtuosidade e novidade”

¹¹ Veja-se SCODEL 2003, que analisa as contrastantes informações de epítáfios, epigramas, víti e comédias que constituem a recepção da imagem de Ésquilo, imagem esta que ora reafirma o refinamento artístico da tragédia, ora sua participação política.

¹² Leis, 701 A.

¹³ Na recusa de uma pretensa linha de desenvolvimento da tragédia (do “primitivo” drama cantado de Ésquilo ao debate sofista de Eurípides,) J. Herington, em dois artigos, argumenta que Ésquilo foi modificando o espetáculo trágico durante sua carreira de dramaturgo, principalmente a partir dos dados da *A Orestéia*, e mais, precisamente de *As Eumênides*. No primeiro artigo, (HERINGTON 1963), Ésquilo apropria-se de procedimentos da Comédia antiga (o selvagem e grotesco coro das Fúrias, referências ao tempo presente e procissão final e participação da audiência), validando a histórica multifertilização das modalidades dramáticas na antiga Atenas. No segundo, (HERINGTON 1967), coloca Ésquilo, no último terço de sua carreira, participando da vanguardista ambiente intelectual cujas formas de pensamento e performance, que confrontavam tradição e investigação, só mais tarde (IV a .C.) seriam influentes em Atenas.

¹⁴ CSAPO 2004:212. Essa atribuição se vê mais claramente em *Problemas 918b* (pseudo Aristóteles), onde profissionalismo\virtuosismo, liberdade mimético-performativa e formas não estróficas são conjugados em oposição a coros compostos de não profissionais, formas em responsividade e limitada e simples execução.

¹⁵ SCOTT 1982. Para uma expansão desse argumento, v. SCOTT 1984.

¹⁶ Em MOTA 2003a comento um exercício didático que consistiu em “Contar, inicialmente, os versos assinalados para cada agente dramático. Esta quantificação, seguida pela explanação de algumas formas de interação entre os agentes, organização das performances corais e noções básicas de métrica clássica, possibilitou leituras mais aplicadas às relações entre texto e espetáculo. O atento e demorado acompanhamento da composição das partes e sua descrição desde o momento do agente até as largas estruturas em espelho que são retomadas durante a representação redirecionou os alunos, de muitas de suas expectativas e estereótipos sobre a tragédia grega para um conhecimento mais fundamentado e participativo no processo criativo presente nos textos.” Por sua vez, BECKER 2004 apresenta exercício sobre aprendizagem do hexâmetro latino que parte, ao invés da escansão visual do texto, da consideração acústica do verso.

¹⁷ Ou seja, a unidade do espetáculo gravita não em torno de uma idéia abstrata, um tema ou de sua forma de composição, sua oikonomia, sua organicidade, como se vê defendido ainda em GRISOLIA 2001, e sim na produção e recepção de seus efeitos.

¹⁸ Conf. WALLACE 2004:261-262 “ para o gregos ouvir música foi uma experiência profundamente diferente do modo passivo comum nas sociedades ocidentais. A música grega foi comunal, presente em quase todas as reuniões sociais, e frequentemente performada por todos juntos.”

¹⁹ Já em Sófocles, temos a tendência à sobreposição: “ Em Sófocles a alternância entre as partes cantadas e não cantadas está em um diverso contexto daquele de Ésquilo. Não só há uma maior número de versos falados como uma maior número de encontros verbo-musicais entre personagens e o coro por peça ou encontros musicais com maior numero de partícipes. Dessa forma, as fronteiras entre funções dos agentes e partes do espetáculo são remodeladas. O cororifeu participa das cenas dialogadas tanto marcando as mudanças de interlocução, entradas de personagens e, disto o design das contracenacões, quanto intensificando as divergências e o particularismo dos agentes, ao se referir a cada agente em cena. Já as personagens não corais cantam mais que em Ésquilo, pois cantam com o coro, cantam mesmo no párodo, cantam com outros personagens ou se insulam em seu canto mesmo dentro de encontros verbo-musicais. Nas partes faladas mesmas, os agentes dramáticos se sobrepõem por meio da maior presença do verso compartilhado (antilabê) (MOTA 2003 b).”

²⁰ Para maior detalhamento de conceitos e análises aqui citados, v. MOTA 2008.

²¹ HERINGTON 1986:45-60 apresenta, a partir dos comentários dos fragmentos de Ésquilo, essa busca de diversidade no material mítico, complementar à variação de procedimentos de sua dramaturgia: “os familiares temas heróicos ocupam escassa porção de 1/4 da produção dramática de Ésquilo. Dos títulos e fragmentos dos restantes 3/4, abre-se uma floresta de mitos que não parece ser limitada por horizonte algum de tempo, espaço ou credibilidade, uma antiqüíssima paisagem que poucos dramaturgos europeus tardios, ou mesmo dramaturgos áticos, voltaram a explorar em cena. (...) Não somente Tebas e as planícies de Argos e Tróia, mas toda a área do mediterrâneo oriental (HERINGTON: 1986:49-50)”.

²² MOTA 2008:345-348.

²³ Veja-se o debate entre WILLETT 2002 e GENTILI 2002 sobre a colometria. A correlação entre verso performado e recepção trabalha dentro de limites e possibilidades cognitivas. O desempenho aural em uma situação de representação é a realização de uma atividade interpretativa. Quando se se desloca dessa situação, desse contexto de execução, esses limites e possibilidades são muitas vezes negligenciados. Pela leitura de KARANASIOU 2002 vemos como nos textos não metrificados

da prosa grega de Platão ao Suda, entre as citações de textos das tragédias, apenas 12% delas se referem às partes cantadas. Em VVAA 2002 temos detalhadas análises práticas e propostas de correção da colometria de textos manuscritos de Eurípides e Sófocles.

²⁴ MOTA 2009:306.

²⁵ Como se vê em STANDFORD 1967. Já PICCERING 2003, em nosso século, ainda se pergunta se gregos prestavam ou não atenção em repetições verbais. Segundo, o autor “isso pode ser explicado em razão da pressuposição que o ouvido grego não retém o que foi escutado no passado, e responde e é afetado somente por repetição em proximidade (very close proximity). Mas há muitos exemplos de composições circulares (ring composition) que admitem(assume)a lembrança de palavras usadas anteriormente”.

²⁶ Como dramaturgo, realizei algumas aplicações dos procedimentos audiovisuais de Ésquilo. Em 2002/2003, compus o musical As partes todos de um benefício estruturado todo em alternância de partes cantadas e não cantadas, com presença de coro e coreografias, sob a direção de Hugo Rodas e encenado no Teatro do Departamento de Artes Cênicas da UnB. Em 2003, no espetáculo Um dia de festa, não só me vali das alternâncias das partes com orientações diversas, como escrevi todo as partes faladas em verso contínuo (11 sílabas), podendo perceber concretude dos efeitos de blocos de falas, esticomitias e versos compartilhados (antilabê).além disso, as partes cantadas forma compostas a partir de ritmos e metieriais melódicos tradicionais brasileiros. V. MOTA 2003c. Consultar BERLIN 2004 a respeito das relações entre rigor acadêmico e rigor experimental quando a prática (performance) é uma pesquisa.

²⁷ O texto deste tópico foi apresentado ao II Congresso Internacional de Estudos Clássicos no México, 2008. Minha participação neste congresso foi assegurada com os recursos do Ministério da Cultura do Brasil, em seu Programa de Intercâmbio e Difusão Cultural.

²⁸ TAPLIN 1978.

²⁹ Reelaboro aqui MOTA 2004.

³⁰ Neste sentido, temos as investigações de autores como O.Taplin,W.C.Scott, D. Wiles, M. Ewans,P.Wilson,Graham Ley, F. Dupont, entre outros.

³¹ A dramaturgia musical de Ésquilo. Investigações sobre composição, realização e recepção de ficções audiovisuais, Universidade de Brasília, 2002. Publicada pela Editora UnB, 2008.

³² Sigo discussões presentes em MOTA 2009.

³³ Um dia de festa(2003) , Saul(2006), Caliban (2007). Para o texto e comentários dessas obras, v. www.marcusmota.com.br. Ainda, neste site disponibilizo todos os artigos de minha autoria aqui citados.

³⁴ Tentativa de igualar as durações das partes, seu tempo total absoluto.

³⁵ É uma apropriação do aristotelismo que produz essa deformação que reduz a amplitude do conceito de dramaturgia musical. V. DUPONT 2007.

³⁶ V. DUBISCHAR 2007 a, DUBISCHAR 2007 b .

³⁷Sobre contar versos, esticometria, v. Galeno (de Placit. Hipp. et Plat. Viii. I).As aplicações do ato de contar os versos, presente tanto em obras escritas em grego quanto hebraico, vão desde questões de composição até comerciais, como calcular o pagamento do escriba e estabelece o valor do manuscrito. V. HARRIS 1893, LANG 1999. Apliquei a contagem dos versos em experimentos educacionais. V. MOTA 2003 a.

³⁸V. MOTA 2003 c .

³⁹ HOGAN 1997.

Referências bibliográficas

BECKER, A . “ Non Oculis Sed Auribus: The Ancient Schoolroom and Learning do Hear the Latin Hexameter” . *The Classical Journal* 99.3(2004):313-322.

BERLIN, B. “ Pratices as Research in Performance: a Personal Response” *NTQ* 20:1(2004):36-44.

CHARTIER, R. *Do palco à Página*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2002.

CHARTIER, R. *Formas e sentido*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003.

CONROY, M. *Theatron and Theoria: Vision, Visuality, and Religious Spectatorship*. Tese de Doutorado, Syracuse University, 2006.

CSAPO, E . “The Politics of the New Music.” In: MURRAY e WILSON 2004:207-248.

DILLON, M. *Pilgrims and Pilgrimage in Ancient Greece*. Routledge, 1997.

DUBISCHAR, M. (2007a). “ ‘Microstructure’ in Greek tragedy: From bad to worse - Wrong guesses in Euripidean stichomythia (Including a comparison with Aeschylus and Sophocles) Part I. Description and analysis”. *Mnemosyne* 60.1(2007):1-24.

DUBISCHAR (2007b) “‘Microstructure’ in Greek tragedy: From bad to worse - Wrong guesses in Euripidean stichomythia (including a comparison with Aeschylus and Sophocles) Part II. The larger context”. *Mnemosyne*, 60.2(2007):196-212.

DUPONT, F. *Aristote ou Le Vampire du Théâtre Occidental*. Paris:Flamarion, 2007.

ELSNÉR, J. e RUTHERFORD, I. (Org.) *Pilgrimage in Graeco-Roman and Early Christian Antiquity*. Oxford University Press, 2005.

GENTILI, B. *Poetry and its Public in Ancient Greece*. The Johns Hopkins University Press, 1988

GOLDHILL, S. Resenha de J.G.Landels *Music in Ancient Greece and Rome* (Routledge, 1999) in *BMCR* 1999.11.06.

GOLDHILL, S. Resenha de Thomas Mathiesen *Apollo’s Lyre*. In *Early Music History* 20(2001):267-279.

GRISOLIA, R. *Oikonomia. Struttura e tecnica drammatica negli scoli antichi ai testi drammatici*. Napoles: Pubblicazioni del Dipartimento di Filologia Classica Dell’Università degli Studi di Napoli Federico II, 2001.

HABINEK, T. “Singing, speaking, making, writing: Classical alternatives to Literature and Literary

Studies" in *Standford Eletronic Review* 6.1 1998.

HARRIS, T. J. "Stichometry". *American Journal of Philology*, 4.2(1883):133-157.

HARRIS, T. J. "Stichometry II". *American Journal of Philology*, 4.3(1883): 309-331.

HERINGTON, J. *Aeschylus*. Yale University Press, 1986.

HERINGTON, J. *Poetry into Drama: Early Tragedy and the Greek Poetic Tradition*. University of California Press, 1985.

HERINGTON, J. "The Influence of Old Comedy on Aeschylus' Later Trilogies". *TAPhA* 94(1963):113-125.

HERINGTON, J. "Aeschylus in Sicily" . *JHS* 87(1967):74-82.

HOGAN, R. *The Dramatic Function of Antilabe in Greek Tragedy*. Tese apresentada ao Trinity College, Dublin, 1997

KARANASIOU, A . *Die Rezeption der lyrischen Partien des attischen Tragödie in der griechischen Literatur*. Stuttgart: Franz Steiner, 2002.

KOWALZIG, B. *Singing for the Gods. Performances of Myth and Ritual in Archaic and Classical Greece*. Oxford University Press, 2007.

LANG, F. " Schreiben nach Mass. Zur Stichometrie in der antiken Literatur{Escrevendo de acordo com a medida. Sobre esticometria na literatura antiga} ". *Novum Testamentum*, 41.1 (1999):40 -57.

MOTA, M. (2003b) "A definição de espetáculo em Sófocles: a correlação entre dramaturgia musical e a representação de figuras isoladas" In *Anais do Congresso Internacional Sófocles el hombre / Sófocles el poeta, con motivo del XXV Centenario del Nacimiento de Sófocles*, Málaga, 2003.

MOTA, M. *A dramaturgia musical de Ésquilo: Investigações sobre composição, realização e recepção de audiovisuais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

MOTA, M.(2003a) "Dramaturgia Musical na Grécia Antiga: Problemas e Perspectivas". *Anais III Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Florianópolis: Udesc, 2003, 266-268. V. site www.portalabrace.org.

MOTA, M. "A dramaturgia musical de Ésquilo: tragédia e audiovisualidade". *Caderno de resumos XII International Congress of FIEC*. Ouro Preto: SBEC, 2004, 42-41.

MOTA, M.(2001). "Dramaturgia musical de Ésquilo: exploração da textualidade de ficções audiovisuais. *Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Salvador: Abrace, 2001, 71-76.

MOTA, M.(2003c) "Dramaturgia musical e cultura popular: apropriação e transformação de materiais sonoros para a cena". *Anais IV Seminário Nacional Transe: Patrimônio imaterial, performance cultural e retraditionalização*. Brasília: Universidade de Brasília, 2003, 31-41.

NAGY, G. *Plato's Rhapsody and Homer's Music*. Harvard University Press, 2002.

NIGHTINGALE, A. W. *Spectacles of Truth in Classical Greek Philosophy. Theoria in its Cultural Context*. Cambridge University Press, 2004.

PIECKERING, P. E . "Did the Greek Ear Detect ' Careless' Verbal Repetitions ? " *CQ* 53.2(2003):

490-499.

RUTHERFORD, I. E HUNTER, R. (Org.) *Wandering Poets in Ancient Greek Culture: Travel, Locality, and Pan-hellenism*. Oxford University Press, 2009.

RUTHERFORD, I. Theoria and Darshan: Pilgrimage as Gaze in Greece and India", *Classical Quarterly* 50 (2000), 33-46.

RUTHERFORD, I. "Khoros heis ek tesde tes poleos: State-Pilgrimage and Song-Dance in Athens", P. Murray, P. Wilson (Org.) *Music and the Muses: the Culture of "Mousike" in the Classical Athenian City*. Oxford University Press, 2004, p. 67-90

SANDYWELL, B. "The Agonistic Ethic and the Spirit of Inquiry: On the Greek Origins of Theorizing". In: KUSCH, M (Org.). *The Sociology of Philosophical Knowledge*. Kluwer Academic Publishers, 2000, 93-125.

SCOTT, W. " Non-strophic Elements in Oresteia". *TAPhA* 102(1982):179-196.

SCOTT, W. *Musical Design in Aeschylean Theater*. University Press of New England, 1984.

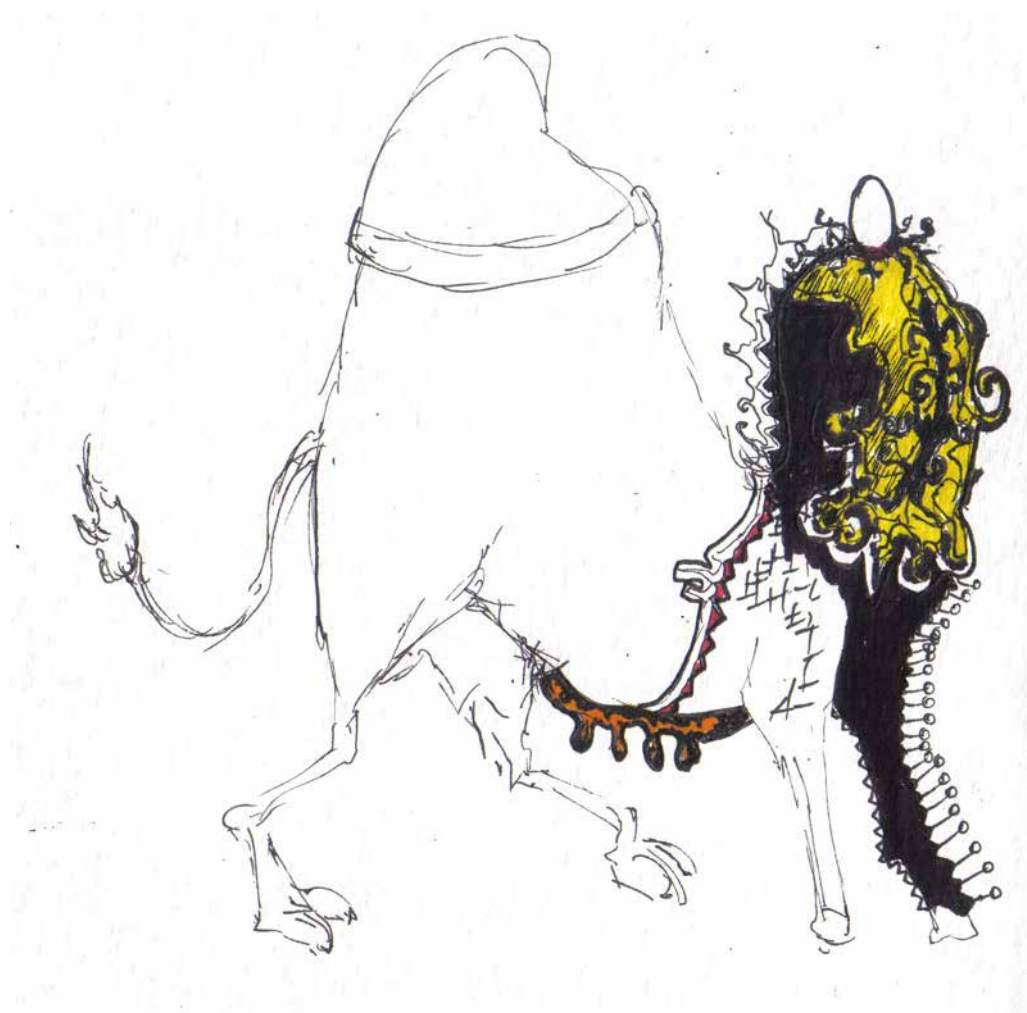
STANDFORD, W.B. *The Sound of Greek: Studies in the Greek Theory and Practice of Euphony*. University of California Press, 1967.

TAPLIN, O . "The Experience of An Academic in the Rehearsal Room" In *Didaskalia* 6.1(2004). Link: <http://www.didaskalia.net/issues/vol5no1/taplin.html>.

TAPLIN, O. *Greek Tragedy in Action*. Londres: Methuen, 1978.

VAA La *Tradizione Metrica della Tragedia Greca Napoles*. Università degli Studi di Salerno, 2002.

WALLACE, R.W. " Damon of Oa: A Music Theorist Ostracized?" In: MURRAY e WILSON 2004:249-268.





Beckett's Play, in extenso

Stanley Gontarski*

Resumo

Neste artigo discute-se o processo de elaboração do texto e montagens da peça Play, de Samuel Beckett. A correlação entre novas encenações da peça e revisões em seu texto projeta a adesão de Beckett à experiência teatral em sua amplitude, induzindo-o a redefinir o status e o conceito de autoria.

Palavras-Chave: Samuel Beckett, Autoria, Play.

Abstract

This paper discusses the process of rewriting and staging Beckett's Play. The correlation between new staging of the play and textual revisions projects a deep adherence to the theatrical experience. Thus the concepts of text and authorship are redefined.

Key-words: Samuel Beckett, Authorship, Play.

To date none of the commonly available, English texts for Samuel Beckett's Play, in fact, none of the printed texts in any edition in any language, is entirely accurate, none reflects the final text Beckett took such pains to establish, none, that is, includes the revisions he made after first consulting on the world première in German (1963), then overseeing more directly near-simultaneous productions in French and English (both 1964), and finally directing the play himself at the Schiller-Theater Werkstatt in October 1978. British and American publishers tried to accommodate Beckett's production changes in various editions of the published work, but Beckett's revisions were made in as well as on stages, over an extended period of time. As publishers revised texts to accommodate productions, Beckett re-revised his work to accommodate insights drawn from new productions; that is, production generally outpaced publication. The production and textual history of Play testifies, as well, to the growing professional pressures on Samuel Beckett as an international artist (if not an international commodity) by the mid-1960s. That pressure would culminate in the so-called "catastrophe" of the Nobel Prize in 1969.¹ The early productions of Play, moreover, suggest a singular shift in Beckett's development as a theatre artist. At this period, Beckett began to embrace theatre not as the medium through which an authored script was given its preconceived expression but as a (or even the) means through which his theater art was created. In many respects this aesthetic shift, much of it the result of theatrical necessity, represented a break from the hegemony of modernist textuality, from Modernism itself, in fact, and a move closer to the indeterminacy we more often associate with post-modernist textuality. Beckett was never quite willing to abandon the authority of authorship completely, however, since even as a director he simultaneously (if not primarily) functioned as an author. But his uncertainties about the text of Play began from this period to effect all of his dramatic work, and he began to re-author earlier work

* *Stanley Gontarski é uma das maiores autoridades internacionais em S.Beckett. Ele ministra aulas na Florida State University. V. www.english.fsu.edu/faculty/sgontarski.htm. sgontarski@english.fsu.edu*

as he came to direct it. The problems surrounding *Play* in particular, then, mark a seminal period in Beckett's developing theatrical sensibility and as such are emblematic of his altered conception of theatre itself.

The composition, publication, and performance history of *Play* is admittedly, complicated.² *Play* triggered an increase in Beckett's direct involvement in the theater since it demanded a level of technical sophistication and precision unknown in his earlier work, and it was the staging of *Play* which may have, finally, forced a reluctant Beckett to assume full directorial responsibility for his own works. Beckett had introduced technology to his theater with Krapp's *Last Tape* in 1958, shortly after working on and then hearing a tape recording of his first radio play, *All That Fall*, sent from the BBC. And the exploding umbrella of *Happy Days* still gives producers and fire warden's headaches. But the single inquisitorial spotlight--part torturer, part orchestra conductor, even part theater director--situated amid the footlights, which flashes from face to face instantly was not part of any Technical Director's repertoire of contraptions in 1963. And so Beckett kept a hand in all major European performances to ensure that technological compromise--three separate spotlights, for instance--did not compromise performances.

Originally written in English in 1962, *Play* would be re-written with each production Beckett himself was involved with, and various stages of that re-writing process found their way into print, and, sometimes unfortunately, re-print. *Play* would have its première in German, and Beckett reviewed the German translation by Elmar Tophoven thoroughly (although when he came to direct the play himself in German in 1978, he revised the published German translation yet again), and he attended final rehearsals for *Deryk Mendel's Spiel*, at the Ulmer-Theater, Ulm-Donau, Germany, 14 June 1963 in the company of director, Alan Schneider, who was preparing an American production. Beckett was, however, according to Michaël Lonsdale, very dissatisfied with the German production: "En Allemagne, les jarres étaient trop rondes et trop éloignées les unes des autres."³ [In Germany the urns were too round and too separated from each other.] Shortly thereafter Beckett began a detailed correspondence with Schneider in preparation for the English language première at the Cherry Lane Theater, New York, which opened on 4 January 1964. To Schneider Beckett emphasized his dissatisfaction with *Play* as written and his growing reliance on working directly in the theater. Responding to Schneider's letter of 21 November 1963, Beckett replied on 26 November, "I am perplexed about *Play* and so find this letter very difficult to write. I realize that no final script is possible till I have had work on rehearsals."⁴ This apparently simple observation on the nature of theatre was to have a profound impact on Beckett's work since it effected not only subsequent creations, but drew him further into the theatrical process to re-read, re-think, and finally re-write even his earlier work, plays, that is, not only in already in print but well established in the critical commentary. Beckett may have begun advising directors of his work to ensure that his plays were staged as conceived and written. For Beckett setting the standard of production, especially in initial performances, was singularly important. It established precedents. Writing to his American publisher and theatrical agent Barney Rosset on 1 April 1958 he said of the première of Krapp's *Last Tape*, for example, "I'd hate it to be made a balls of at the outset and that's why I question its being let out to small groups beyond our controp [sic] before we get it done more or less right and set a standard of fidelity at least."⁵ On 10 April 1958 Beckett wrote to Rosset that he was off to London to oversee George Devine's Krapp's *Last Tape* at the Royal Court Theatre, "where I hope to get the mechanics of it right." By the mid-sixties, Beckett decided to set his own "standard of fidelity," and in the process he not only staged his work as written but re-conceived it directly on stage. The Schneider production of *Play* would take place before Beckett could "work in rehearsals" himself, and so he essentially wrote off the American production, acceding to Schneider's apparent request for changes (made admittedly under duress) that would essentially eviscerate the play as written.⁶

With production failures in Germany and the United States, that is, with potentially dangerous standards of performance already established, Beckett threw himself into British and French productions which he could oversee directly but which were occurring almost simultaneously. Working uneasily in Paris with French director Jean-Marie Serreau on staging the French text, *Comédie*, before London rehearsals began, Beckett decided that fundamental revisions were still necessary, and he wrote to British director George Devine on 9 March 1964--less than one month before the scheduled opening--to prepare him, even warn him, of necessary changes:

The last rehearsals with Serreau have led us to a view of the da capo which I think you should know about. According to the text it is rigorously identical with the first statement. We now think it would be dramatically more effective to have it express a slight weakening, both of question and of response, by means of less and perhaps slower light and correspondingly less volume and speed of voice.⁷

These revisions were unprecedented since they called not for temporary textual concessions to appease the likes of the Lord Chamberlain, say. They were, instead, the result of the author's dissatisfaction with his own text as already published, his recognition that his play, even if in print, was unfinished, unacceptable, and in need of further revision. In addition to altering the da capo ending, then, Beckett also revised the fundamental relationship between the inquisitorial light and its urn-imprisoned victims: "The inquirer (light) begins to emerge," continued Beckett, "as no less a victim of his inquiry than they and as needing to be free, within narrow limits, literally to act the part, i.e., to vary if only slightly his speeds and intensities."⁸ While the French production was still in rehearsals, Beckett left for London with his new insights to ensure their incorporation into the English première performance. Subsequently, he produced a document which he called "Notes made after the National Theater Production" (emphasis added) which varies only slightly from the original letter he sent to Devine before the London rehearsals.

The complex changes to the text of *Play* were publicly announced by the English publisher of Beckett's fiction, John Calder, in a letter to the *Times Literary Supplement* on 23 April 1964, eager, perhaps, to cast aspersions on a text published by his British competitor, Faber and Faber:

Since although the present editions of Beckett's play *Play* state "repeat play exactly" your readers might be interested to hear that during the London rehearsals Beckett made a number of changes in the order of the cues so that although each actor has his lines in the same order as the light interrogates him, the light interrogates in a different order. This makes it impossible for the actors to take cues from each other but only from the light and lets us assume that on a third round many things might be different.

The multiple productions of *Play* then signaled not only Beckett's increasingly frenetic involvement with productions of his work, but also that he was prepared to change and even at times substantially to rewrite a published text based on the practicalities, the realities, the insights that working in stage space literally brought to light, this at a time when he was re-thinking the staging of all his work. Roger Blin, for example, was directing *Oh les beaux jours* with Beckett in Paris in October of 1963 (which production delayed the opening of *Comédie*). Beckett was heavily involved with Anthony Page's revival of *Waiting for Godot* at the Royal Court in December of 1964, a significant production since it would be the first British staging not censored by the Lord Chamberlain, hence the first U. K. production of the text as Beckett wrote it. And he was also preparing two new productions of *Endgame* with Jackie MacGowran, one which opened in Paris at the Studio des Champs Elysées (in English) in February 1964 and one with the Royal Shakespeare Company which opened at the Aldwych in London in July of that same year. Such close and frequent theatrical work began to reveal to Beckett various insufficiencies or clumsiness in his texts so that the changes that

Calder announced would soon become a pattern with every play Beckett subsequently directed. The principle that Beckett suggested to Schneider, “that no final script is possible till I work on rehearsals,” would now apply to all of his work.⁹

Eighteen months after the French première of *Comédie* (14 June 1964), the production was reprised (28 February 1966), and Beckett now found that there was “no escape” from assuming full direction of the work himself. He wrote to MacGowran on 8 September 1965:

Up to my eyes in theatre again for my sins and despite rows rehearsing *Play* with new cast for new season at Théâtre de France. Hope to try it a different way. Serreau nominally in charge is off to Dallas and N. Y. for 10 days on theatre propection, so no escape.¹⁰ (Emphasis added)

What Beckett could no longer escape was self-collaboration, taking full charge of directing his work. Serreau appeared as the director of record, but it was Beckett’s productions of *Comédie*, *Va et vient*, and Robert Pinget’s *L’Hypothèse* which opened at the Petite Salle, Odéon Théâtre de France on 28 February 1966. That production of *Comédie* began a long period of Beckett’s working with and even through Beckett, this time as an auteur/*metteur-en-scène*, in collaboration with himself. By the early 1960s working directly in the theatre became an indispensable part of Beckett’s creative process, and he wanted that direct theatrical insight reflected in his published texts, before initial publication if possible, but also as he began directing work already published, he assiduously revised those texts in terms of his production insights as well, completing them, as it were, on stage well after publication. Writing to Grove Press about *Happy Days* on 18 May 1961, Beckett said, for instance, “I should prefer the text not to appear in any form before production and not in book form until I have seen some rehearsals in London. I can’t be definitive without actual work done in the theatre.” On 24 November 1963 he wrote to Rosset about his wife’s disappointment with the world première production of *Play*, the German *Spiel*¹¹:

Suzanne went to Berlin for the opening of *Play*. She did not like the performance, but the director, Deryk Mendel, is very pleased. Well received.

I realize I can’t establish definitive text of *Play* without a certain number of rehearsals. These should begin with [French director Jean-Marie] Serreau next month. Alan’s text will certainly need correction. Not the lines but the stage directions. London rehearsals begin on March 9th [1964].

In fact, after having read proofs for *Play*, Beckett delayed its American publication so that he could continue to hone the text in rehearsals, as he confirmed to Grove Press editor Richard Seaver on 29 November 1963: “I have asked Faber, since correcting proofs, to hold up production of the book. I realize I can’t establish text of *Play*, especially stage directions, till I have worked on rehearsals. I have written to Alan [Schneider] about the problems involved.” Seaver confirmed in his reply of 4 December 1963, “We won’t do anything on the book [now called *Play*, the title originally intended for the whole volume of short works that became *Cascando* and *Other Short Dramatic Pieces* in 1968] until we hear from you.” Shortly thereafter Beckett rejected a Grove plan to couple *Play* with *The Lover* by Harold Pinter, and he returned to his theme about the indispensability of production to this final stage of theatrical composition:

Quite frankly I am not in favour of this idea, particularly as your text of *Play* is not final and cannot be till I have had some rehearsals, i.e., not before the end of next month. It is all right for the purposes of Alan’s production, because I have left it open for him and he knows the problems. But not as a published work.

This insistence on “completing” the text of his play only after “some rehearsals” would become then his method of composition from Krapp’s *Last Tape* onward. Well over a decade later Beckett

sounded the same theme about the text of *Not I* in a letter to Grove Press on 7 August 1972: "With regard to publication, I prefer to hold it back for the sake of whatever light N. Y. & London rehearsals may shed. I have not yet sent the text to Faber." Without working on stage directly himself, Beckett seemed unsure if his work, in this case *Not I*, was even drama, shaken perhaps by the difficulties Alan Schneider was having staging the world première (that is, setting its "standard of fidelity") with actress Jessica Tandy at New York's Lincoln Center.¹² He wrote to Rosset on 3 November 1972: "Had a couple of letters from Alan. They seem to have been having a rough time. Hope smoother now. Hope to work on *Not I* in London next month and find out then if it's theatre or not."

The history of publication of Beckett's texts suggests as well that Beckett was unable to resist the pressures of publication after which, however, he continued as a director to collaborate with their author, that is, with himself--or more psychoanalytically his "Other." Such collaboration was not, moreover, a "one off." Beckett very quickly found that staging the play once, even staging it himself with the freedom to change any of it he chose, did not produce anything like what he was fond of calling a "definitive" text. The principal of waiting for direct work in the theatre before publishing did not always produce what Beckett has variously called "corrected," "accurate," "final," or "definitive" texts in part because the process of staging as an act of textual composition seems to have become open-ended, continuous. The pressures from producers in various countries, however, were incessant after the success of *Waiting for Godot*, as were pressures from publishers. The result was an inevitable proliferation of texts. Several versions of the same text often circulated among producers, directors, and even publishers. The text of *Play* is a case in point. As Beckett continued to revise the text through British and French productions in 1964, various versions of the play circulated in typescript. Beckett wrote to Grove Press on 17 August 1964 regarding a Swedish translation, "As to your MS text, it is less likely to be accurate than the Faber published text [the first edition of 1964] for which I corrected proofs." But the same letter suggested further revisions, another version of *Play* which would reflect more of his theatre work: "[Fred] Jordan suggested publishing in *Evergreen Review* the text in extenso (as played in London and Paris), i.e., giving changed order of speeches in the repeat and indicating vocal levels. This is quite a job to prepare and I suggest we reserve this presentation for Grove and let translations follow the existing text, simply correcting 'Repeat play exactly' to 'Repeat play.'" Beckett seemed here unusually cavalier about translations of his work, but the creation of a text of *Play* in extenso for Grove Press was a priority. When Rosset's personal assistant Judith Schmidt compared the Faber text of *Play* with the Grove typescript in preparation for publication, she acknowledged on 26 August that the Faber published text had superseded the Grove typescript, "I can see that there are a good many changes." Fred Jordan announced to Beckett, also on 26 August, "We are using the Faber and Faber text in the next issue of *Evergreen Review*, but I believe you asked to have one word changed. Could you indicate what the change is, giving me page and line number, assuming we both work from the same edition." Having then made more than a few changes to the Faber printed text of 1964, Beckett responded on 28 August, "Herewith corrections to Faber text of *Play*." The *Evergreen Review* text (ER)¹³ then was the one for which Beckett made his final production-based revisions, but they were never incorporated into any Faber text, and inexplicably it was not the text which Grove Press itself published in book form.¹⁴

The American book publication was taken some four years later not from Grove's own fully "corrected" ER text, *Play* in extenso, that is, the text Beckett revised for the ER publication, but from the penultimately revised Faber edition. The ER text, for instance, was the first to include

Beckett's major post-production revision, the note on "Repeat" (the Cascano edition does not include this note at all, but it does anticipate the second Faber edition of 1969 and deletes the word "exactly" from the phrase in the first Faber edition, "Repeat play exactly").¹⁵ The ER edition, moreover, is the first printing in which the opening instructions on lighting were emended by deleting "not quite" from the original Faber wording, "The response to light is not quite immediate." The Grove book edition of 1968 retained "not quite" even after it was cut from its own ER text. But the subsequent sentence was illogically retained in ER, as it is today in both Faber and Grove standard editions (but not in the collected editions [Collected Shorter Plays (1984), CSP, and The Complete Dramatic Works (1986, paperback revised 1990), CDW¹⁶] in which both "not quite" and the entire subsequent sentence are cut): "At every solicitation a pause of about one second before utterance is achieved, except where a longer delay is indicated." Logically, of course, the response to the light has to be either "immediate" or delayed, not both, and so the retention of the sentence in the ER version was clearly an oversight.

The ER edition has a number of other refinements in dialogue that characterize this "final" text of the play. In it, for example, "if he is still alive" was revised to "if he is still living"; "talk" was revised to "chat," and "air-cushion" was changed to "air-pillow." When the German publisher, Suhrkamp, printed an English text in the second volume of its tri-lingual edition in 1964, *Dramatische Dictungen in drei Sprachen (DD)*¹⁷, it published the most completely revised text, supplied by Beckett as that which contained the "final" revisions, that is, the ER text in extenso. In fact, Beckett had revised yet again his 1963 French translation of *Comédie* on 27 April 1964, and sent that version, which he called "Etat définitif," to the German publisher, Suhrkamp, that same day.¹⁸ When the request for a revised text of *Play* came from Judith Schmidt and Fred Jordan in August of 1964, Beckett had his revisions ready, revised the Faber text on the basis of the French revisions, and sent that text, the "Etat définitif," to Grove Press on 28 August 1964. In fact, on the copyright page of the second volume of *Dramatische Dictungen* Suhrkamp carries the following note on *Spiel*, "First published by Grove Press Inc. 1964." No mention is made of the Faber text, and the Grove book version appears only in 1968. The text of *Play* that appeared in 1964 from Grove Press was that in the *Evergreen Review*. No English language publisher has heretofore seen fit to publish *Play* in extenso.

When Beckett came to stage *Spiel* (*Play*) himself at the Schiller-Theater Werksatt in October of 1978, he characteristically made innumerable small revisions to the German text, but almost none to the corresponding English text which he reviewed completely and concurrently. We know he read the English text carefully because he corrected a number of misprints to the English version of *Play* in the tri-lingual Suhrkamp edition he used for his production, correcting the designation "M2" to the proper "F2," for example (p. 254).¹⁹ The collation of earlier English texts with the one Beckett reviewed for his German production confirms, then, that the German text was based on the ER refinements. As the British editions were reprinted, however, not only were the ER revisions ignored, but a new series of textual anomalies was introduced into the English texts. The line "Get off me," which followed W1's "Or you will weary of me," was part of both British and American first editions, but it was dropped in all collected editions (CDW and CSP). In addition, the collected editions inexplicably dropped the list of characters, changed Beckett's quirky "astoundment" to "astonishment," eliminated the stage direction "Vehement" between the repetition of "Get off me," and dropped the word "old" from M's description of his women's abodes, "now in the one dear old place, now in the other." Each of these omissions or deletions should be restored on the basis of the ER text, which appeared before the American book publication of 1968 and before the revised Faber text of 1969, and which should have been the copy-text not only for both those publications but for the collected editions as well, CSP and CDW. The ER text

did, however, constitute the English version in the tri-lingual German text, DD, which Beckett reviewed in preparation for his 1978 staging. All the revisions to the first British and American texts cited above appear in both the facing English/German texts in the Suhrkamp edition which Beckett corrected for his 1978 Schiller-Theater production. We have then two texts that we know Beckett scrutinized, one prepared after his theatre work in France and England in 1964 and the other in anticipation of his German production in 1978, and they concur. Beckett came to what was essentially the revised ER text some twelve years after its publication and reconfirmed it for his 1978 production. The ER/DD text, clearly then, is the most accurate for *Play*, the play in extenso, that is, the version which incorporated Beckett's direct work in the theatre, not those texts originally printed then incompletely revised (Grove 1968, Faber 1969), or those published in the collected editions, CDW and CSP. Although few corrections are made to the text of *Play* in the German edition, it represents the last text which Beckett examined closely. (The German text, however, has its own deficiencies. It inexplicably omits the notes on light, chorus, urns, and most important, on repeat--as does the French text *Comédie et actes divers* [Paris: Les Éditions de Minuit, 1966, 1972], although the French text contains a note on the London and Paris production revisions). The primary importance of the revised (1978) DD text for the English reader is that it confirms the ER text of 1964.

Such post-publication revisions of *Play* and the proliferation of incompletely revised texts that followed were not an anomaly in Beckett's publication history. Beckett began to direct in earnest beginning the September 1967 at the Schiller-Theater Werkstatt with *Endspiel* (Endgame). In all, between the *Odéon Va et vient* and *Comédie* in 1966 and the valedictory television version of *Was Wo*, which was aired by *Suddeutsche Rundfunk* on Beckett's 80th birthday, 13 April 1986, Beckett directed some 16 stage productions of his work and some seven works for German television, each time making at least adjustments to his texts, each time creating the final text in performance. Beckett began to fold directing into the creative process as he found that turning his directorial eye on his earlier plays gave him the opportunity to "correct" (his word) the theatrical insufficiencies he found there and to reshape the works with an aesthetics which coalesced with the writing and staging of *Play*.

What John Calder's letter to the *Times Literary Supplement* announced in 1964 was that the printed texts available for Beckett's plays were neither always reliable, nor even acceptable to the author; that is, they did not represent Beckett's final and certainly not his most recent and so most complete thinking about his work. In some very fundamental ways, Beckett's direct theatre work from 1964 onward allowed him to break through the constraints of authorship rooted in an aesthetics of Modernism and freed him to explore the process of theatre. The particular textual problems with *Play* seemed at first to have been easily solved. Beckett's "Notes," with a few variants, were incorporated into subsequent printings. That seemed to have solved the problem. But Beckett revised his French text after Serreau's *Comédie* and again after Devine's *Play*. Both of those revisions are reflected in the *Evergreen Review*, but that ER text has been largely ignored by English language publishers, critics, and theater directors. It is, however, the most (or perhaps the only) accurate and complete text of *Play* available (with, of course, the adjustments noted above), the play in extenso.

Play: Performance Chronology and Bibliography

1. SB begins discussion of a new play, *Play*, with American director Alan Schneider on 4 August 1962. He delivers script to his American publisher, Barney Rosset, in Paris mid-September: "There's still some {poking?} to be done. It's for the faces and voices of two women and one man,

provoked to speech (or silenced) by spots. Very short—about 35 mins. No title yet” (“No Author Better Served,” 126). Fourth typescript of *Play* at the University of Reading Samuel Beckett Archive (Ms. 1528/5) is marked “Corrected August 1962.”

2. *Spiel* (*Play*) world première directed by Deryk Mendel, Ulm-Donau, Germany, 14 June 1963. SB attended some rehearsals in the company of Alan Schneider.
3. July 1963, SB sends text of *Play* to Faber and Faber through his British agent, Rosica Colins.
4. *Spiel* (*Play*) directed by Deryk Mendel reprised at the Schiller Theater, Werkstatt, Berlin 16 November 1963.
5. *Play* directed by Alan Schneider opens at the Cherry Lane Theater, New York, 4 January 1964. English language première cuts the *da capo*.
6. 17 January 1964, SB sends revised galley proofs to Charles Montieth at Faber and Faber.
7. First publication of *Play* London, Faber and Faber 27 March 1964, in anticipation of British première but without revisions made during the National Theatre rehearsals: “*Play*” and *Two Short Pieces for Radio*, Faber and Faber, London, 1964.
8. British première of *Play* directed by George Devine, National Theatre Company, Old Vic Theatre, 7 April 1964.
9. *Comédie* directed by Jean-Marie Serreau opens at the Pavillion de Marsan, 14 June 1964.
10. SB sends corrected Faber text, *Play* in extenso, to Grove Press on 28 August 1964 for publication in *Evergreen Review*.
11. *Play* published in *Evergreen Review* No. 34 (December 1964): 43-7, 92. Text cited throughout as ER.
12. Samuel Beckett *Dramatische Dichtungen*, Band 2 (*Englische Originalfassungen / Deutsche Übertragung von Erika und Elmar Tophoven / Französische Übertragung von Samuel Beckett*), Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1964. English text based on ER text. Cited throughout as DD.
13. *Comédie* directed by Jean-Marie Serreau reprised 28 February 1966 at the Petite Salle, Odéon, Théâtre de France.
14. “*Cascando*” and *Other Short Dramatic Pieces*, Grove Press, New York, 1968. This edition based on the unrevised Faber text of 1964.
15. Revised Faber text published as “*Play*” and *Two Short Pieces for Radio*, Faber and Faber, Ltd., London, 1969.
16. *Spiel* directed by Samuel Beckett opens at the Schiller-Theater, Werkstatt, Berlin, 6 October 1978. SB established “final” text of *Play*.
17. *Collected Shorter Plays*, Faber and Faber, Ltd., London 1984; Grove Press, New York, 1984. Cited throughout as CSP.
18. *The Complete Dramatic Works*, Faber and Faber, Ltd., London 1986, paperback revised 1990. Cited throughout as CDW.

The following editions of Samuel Beckett's *Play* are listed in their order of publication with abbreviations used throughout the essay.

"*Play*" and *Two short Pieces for Radio*, Faber and Faber, London, 1964. Cited throughout as FF-64

Samuel Beckett *Dramatische Dichtungen, Band 2* (Englische Originalfassungen / Deutsche Übertragung von Erika und Elmar Tophoven / Französische Übertragung von Samuel Beckett), Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1964. Cited throughout as DD.

Play, *Evergreen Review* No 34 (December 1964): 43-7, 92. Cited throughout as ER

"*Cascando*" and *Other Short Dramatic Pieces*, Grove Press, New York, 1968. Cited throughout as GP-68

"*Play*" and *Two short Pieces for Radio*, Faber and Faber, Ltd., London, 1969. Cited throughout as FF-69.

Collected Shorter Plays, Faber and Faber, Ltd., London 1984; Grove Press, New York, 1984, cited throughout as CSP .

The Complete Dramatic Works, Faber and Faber, Ltd., London 1986, paperback revised 1990. cited throughout as CDW.

Stemma

1962

SB begins discussion of a new play, *Play*, with American director Alan Schneider on August 4, 1962. He delivers script to his Publisher Barney Rosset in Paris mid-September: "There's still some {poking?} to be done. It's for the faces and voices of two women and one man, provoked to speech (or silenced) by spots. Very short—about 35 mins. No title yet" (SB to AS, p. 126)

1963

"German first of *Play* will probably be in April at Ulm (small theater)—in conjunction with the two mimes and perhaps a stage presentation of my radio play *Words and Music*. No plans so far for English production as far as I know. Vague possibility at Edinburgh festival" (SB to AS, 6 February 1963, p. 134).

German world premier 14 June 1963 at Ulmer Theater, Ulm-Donau. "No plans in England so far that I know of. George Devine has the rights" (SB to AS, 15 March 1963, p. 136).

"I have slightly modified [*Play*] (sending changes to Dick Seaver) [at Grove Press] (SB to AS, 23 March 1963, p. 136).

"I sent slightly revised version of *Play* to Judith [Schmidt of Grove Press] and asked her to let you have a copy. Hope you won't be too appalled by the da capo" (SB to AS, 11 May 1963, p. 137).

"It is clear that mistakes were made at Ulm—notably tempo, spots and excessive characterization of faces—but they can be put right. There seems to have been general doubt as to justification of da capo. I'm not at all sure of it myself and can't be till I work on a production. Obviously it can be irksome if the pace is not rapid enough but it certainly is a dangerous general indication. I am inclined to think that I'll {suppress?}. . . . Serrau—at Barrault's request—is delaying his production until January, so it won't be on at the same time as *Happy Days*" [that is, *Oh les beaux jours* opened at the Odéon Théâtre de France 21 October 1963] (SB to AS 20 July 1963, p. 138).

"About Play. . . . George [Devine] is doing it in London next March, for the National Theatre. . . . Serreau will do it here about the same time" (SB to AS 25 August 1963).

"I am perplexed about Play and so find this letter very difficult to write. I realize that no final script is possible until I have had work on rehearsals. And those with Serreau will not begin till after yours, all I can do is tell you my doubts and leave final decisions to you. . . . I asked Deryk [Mendel] to cut all pauses. Speech reaction to light stimulus now instantaneous. . . . Everything for the sake of speed if you adopt the da capo" [emphasis added] (SB to AS 26 November 1963, p. 144).

Notes

¹ Beckett was indeed a reluctant recipient of the award, although he did not decline it. Beckett received word of the award by telegram from his French publisher: "Malgré tout ils t'ont donné le Prix Nobel--je vous conseille de vous cacher" [In spite of everything, they have given you the Nobel Prize. I suggest you hide.] As biographer James Knowlson suggests, wife Suzanne "genuinely regarded the award as a 'catastrophe.'" [Damned to Fame: The Life of Samuel Beckett (New York: Simon & Schuster, 1996), 505.]

² See "Play: Chronology and Bibliography" appended to this essay.

³ A photograph of the world première German production with bloated and foreshortened urns continues to grace (if not dis-grace) the cover of the French edition, *Comédie et actes divers* (Paris: Editions de Minuit, 1966, 1972). Additional photographs of the production are available in Beckett in Berlin, ed. by Klaus Völker (Berlin: Frölich & Kaufmann, Edition Hentrich, 1986), 161. The contrast to Beckett's own production of 1978 pictured on page 168 of the same volume is striking.

⁴ An edited edition of the Schneider/Beckett correspondence is available as *No Author Better Served: The Correspondence of Samuel beckett and Alan Schneider*, ed. by Maurice Harmon (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998), 144. Unless otherwise noted all other letters throughout are to material in the Barney Rosset/Grove Press archives now at the George Arents Research Library at Syracuse University and the John J. Burns Library, Boston College; the latter holds the Schneider/Beckett correspondence as well. All material is used with the permission of the principals.

⁵ It would, of course, be Alan Schneider who set the "standard of fidelity" for the American Krapp's Last Tape.

⁶ Beckett seems to have given up on Schneider's production of Play. Beckett's instructions to Alan Schneider were that "Play was to be played through twice without interruption and at a very fast pace, each time taking no longer than nine minutes," that is, 18 minutes overall. Michaël Lonsdale, who played M in Serreau's French première in 1964, notes of Beckett's instructions to the actors, for example, "Il voulait qu'on parle à une vitesse de mitrailleuse" [He would like it spoken with the speed of a machine gun]. [Élisabeth Auclair-Tamaroff et Barthélémy, Jean-Marie Serreau *Decouvreur de Theatres* (Paris: L'Arbre Verdoyant Éditeur, 1986), 75]. American producers, Richard Barr, Clinton Wilder, and, of all people, Edward Albee, threatened to drop Play from the program if Schneider followed Beckett's instructions. Schneider, unlike Devine, capitulated, and wrote to Beckett for permission to slow the pace and eliminate the da capo: "For the first and last time in my long relationship with Sam, I did something I despised myself for doing. I wrote to him, asking if we could try having his text spoken only once, more slowly. Instead of telling me to

blast off, Sam offered us his reluctant permission.” See Alan Schneider, *Entrances: An American Director’s Journey* (New York: Viking Press, 1986), p. 341. Admittedly, Beckett himself expressed reservations about the da capo to Schneider soon after the Ulm-Donau première. On 20 July 1963 he wrote to Schneider, “It is clear that mistakes were made at Ulm—notably tempo, spots, and excessive characterization of the faces—but they can be put right. There seems to have been some general doubt as to the justification of da capo. I am not at all sure of it myself and can’t be till I work on a production. . . . I am inclined to think that I’ll {suppress?}” (No Author Better Served, 138). But Beckett’s letter to Schneider of 18 January 1964 seems to suggest that he was surprised that Schneider dropped the da capo, “Yes, the notices [for Play] are pretty grim. I gather from them that you are not using the da capo. Perhaps I misunderstand them.” (Ibid., 152).

⁷ A facsimile of this letter is published in *New Theatre Magazine: Samuel Beckett Issue XI.3* (1971): 16-17.

viii. Ibid.

⁸ viii. Ibid.

⁹ Alec Reid makes something of the same point in the posthumously published “Impact and Parable in Beckett: A First Encounter with Not I” published in a tribute issue of *Hermathena* (No. CXXI, 1986) edited by Terence Brown and Nicholas Grene: Beckett “will speak of the first run-through with actors as the ‘realization’ of the play and when it has been performed publicly, he will say that it has been ‘created.’”

¹⁰ *No Symbols Where None Intended: A Catalogue of Books, Manuscripts, and Other Materials Relating to Samuel Beckett Collections at the Humanities Research Center, Selected and Described* by Carlton Lake (Humanities Research Center: The University of Texas at Austin, 1984), 129.

¹¹ This would be Deryk Mendel’s world premiere production, *Spiel* at the Ulmer Theater, Ulm-Donau, 14 June 1963.

¹² When actress Jessica Tandy complained that the play’s suggested running time of 23 minutes rendered the work unintelligible to audiences, Beckett telegraphed back his now famous (but oft misinterpreted) injunction, “I’m not unduly concerned with intelligibility. I want the piece to work on the nerves of the audience.” For a discussion of this performance see Enoch Brater, “The ‘I’ in Beckett’s Not I,” *Twentieth Century Literature*, XX (July 1974): 200.

¹³ *Evergreen Review* No 34 (December 1964): 43-7, 92. Hereafter ER.

¹⁴ *Cascando and Other Short Dramatic Pieces* (New York: Grove Press, 1968), 45-63.

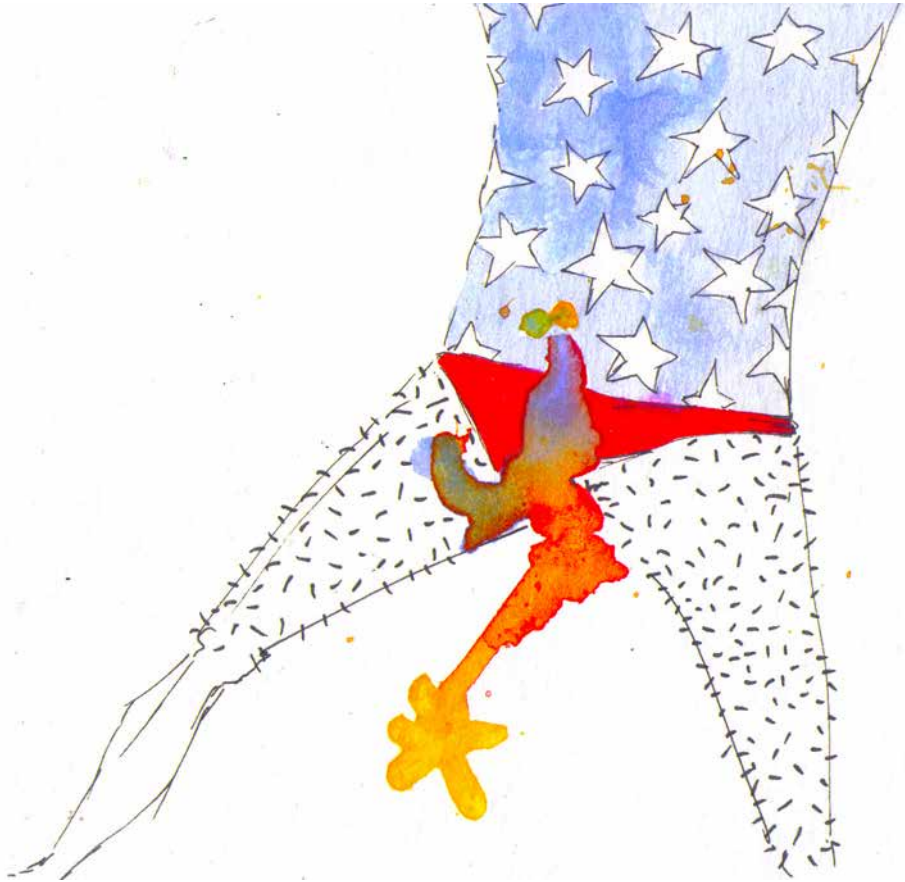
¹⁵ The 1968 Grove edition does, however, drop an entire paragraph from a discussion of the Urns which appears in the 1964 Faber edition, and all subsequent editions. What’s missing from the Grove 1968 edition is the second paragraph of the description of the urns: “Should traps be not available, and the kneeling posture found impracticable, the actors should stand, the urns be enlarged to length and moved back from front to mid-stage, the tallest actor setting the height, the broadest the breadth, to which the three urns should conform” (Faber 1964, p. 24; Grove 1968, p. 63).

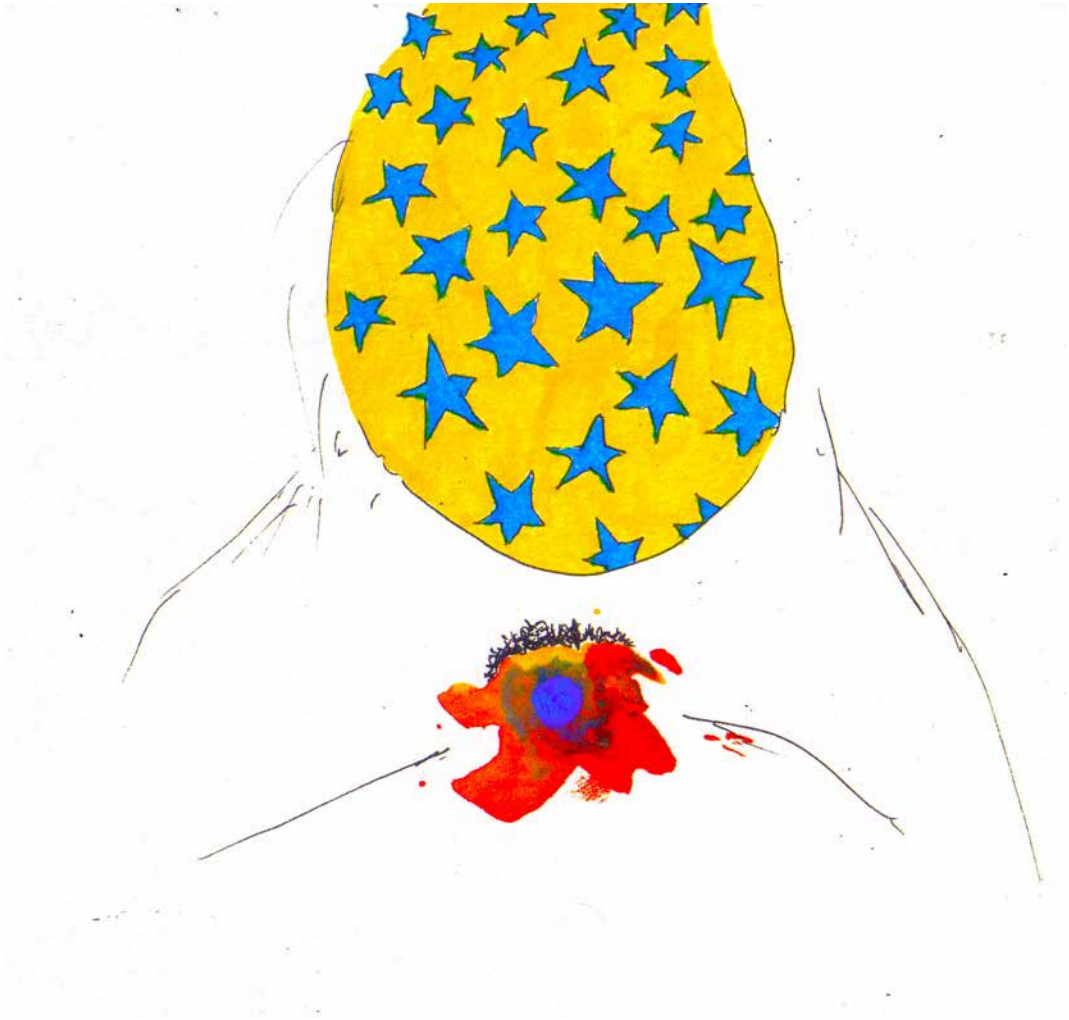
¹⁶ The latter is published by Faber and Faber only.

¹⁷ Volume II includes work originally written in English, and so *Spiel*, and appeared in 1964, a year after the first volume which featured the work written originally in French. Hereafter DD.

¹⁸ A photocopy of this typescript is on deposit at the Samuel Beckett Archive, University of Reading, Reading, England: Ms 1534/4. It is cited in *The Samuel Beckett Collection* (Reading: The Library, University of Reading, 1978), 62. The revisions to the German text are detailed in the "Cuts & Changes" for the Play section of *The Theatrical Notebooks of Samuel Beckett, Volume IV: The Shorter Plays*, ed., with an Introduction and Notes, by S. E. Gontarski (New York: Grove Press, 1999).

¹⁹ This annotated, two-volume edition of DD is on deposit at the Samuel Beckett Archive, University of Reading, Reading, England.





ATO SEM PALAVRAS I (1956)¹ **Pantomima para um ator².**

SAMUEL BECKETT

TRADUÇÃO E NOTAS :MARCUS MOTA

Deserto. Luz ofuscante³.

Um homem é lançado para o palco, vindo da direita ao fundo⁴. Ele cai, levanta-se de imediato, tira o pó de si, coloca-se em paralelo e põe-se a pensar.

Ele assobia, a partir do canto direito da cena.

Ele se põe a pensar e depois vai saindo de onde havia entrado.

De imediato ele é lançado de volta para o palco, levanta-se de imediato, tira o pó de si, coloca-se em paralelo e põe-se a pensar⁵.

Ele assobia, a partir do canto direito da cena.⁶

Ele põe-se a pensar, vai em direção do canto esquerdo da cena,hesita, avalia mais,pára, coloca-se em paralelo e põe-se a pensar.

Uma árvore pequena desce de cima, suspensa, para a superfície do palco⁷. A árvore possui um galho simples que fica a quase três metros de altura do chão⁸ e na parte de cima uma moita de poucos galhos e folhas, que projeta para sua base um círculo de sombra.

O homem continua a pensar.

Um assobio vindo de cima.

Ele se vira, vê a árvore, anda na direção dela, senta-se sobre a sua sombra, olha para as suas mãos.

Uma tesoura de alfaiate desce de cima, suspensa, vindo a ficar na frente da árvore, a quase um metro do chão.

Ele continua a olhar para suas mãos.

Um assobio vindo de cima.

Ele busca com os olhos, vê a tesoura, pega o objeto, e começa a aparar suas unhas.

Os galhos se fecham como uma sombrinha, a sombra desaparece.

Um pequeno jarro d'água, no qual está afixado um grande rótulo com os dizeres

“Água”, desce de cima, suspenso, até ficar a quase três metros do chão, onde permanece em atrativo balanço.

Ele continua a pensar.

Um assobio vindo de cima.

Ele busca com os olhos, vê o pequeno jarro d’água,ergue-se,anda e pára debaixo dele, tenta em vão pegar o objeto, desiste, coloca-se em paralelo e põe-se a pensar.

Um cubo grande desce de cima, suspenso, para a superfície do palco.

Ele continua a pensar.

Um assobio vindo de cima.

O homem se vira, vê o cubo, olha para ele, para o pequeno jarro d’água, pensa, anda em direção ao cubo,ergue-o, carrega-o, coloca-o sob o jarro d’água, testa a estabilidade do cubo, sobe nele, tenta em vão pegar o jarro, desiste, desce do cubo, carrega o cubo de volta de onde o havia retirado, coloca-se em paralelo e põe-se a pensar.

Um segundo cubo, menor, desce de cima, suspenso, para a superfície do palco.

Ele continua a pensar.

Um assobio vindo de cima.

Ele se vira, vê o segundo cubo,olha para ele,para o jarro,anda em direção ao segundo cubo, ergue-o, carrega-o, coloca-o sob o jarro, testa a estabilidade do cubo,sobe nele, tenta em vão pegar o jarro,desiste, desce do cubo, carrega o segundo cubo de volta, hesita,avalia melhor,coloca no chão o cubo, anda na direção do cubo grande,ergue-o,carrega-o, coloca-o sobre o menor, testa a estabilidade,sobe neles, o arranjo dos cubos desmorona, o homem cai, levanta-se de imediato, afasta-se e põe-se a pensar.

Ele ergue o cubo pequeno,coloca-o sobre o maior, testa a estabilidade, sobe neles e quando está prestes a alcançar o jarro, o jarro é puxado para cima um pouco,ficando assim além de seu alcance.

Ele desce, põe-se a pensar, carrega os cubos para o lugar onde estavam, um de cada vez, fica em paralelo e põe-se a pensar.

Um terceiro e ainda menor cubo desce de cima, suspenso, em direção à superfície do palco.

Ele continua a pensar.

Um assobio de cima.

Ele se vira, vê o terceiro cubo,olha para ele, põe-se a pensar, fica em paralelo, põe-se a pensar.

O terceiro cubo é puxado pra cima e desaparece.

Junto do jarro, desce uma corda, suspensa, com nós para auxiliar a escalada.

Ele continua a pensar.

Assobio de cima.

Ele se vira, vê a corda, põe-se a pensar, anda na direção dela, sobe na corda e quando está prestes a alcançar o jarro, a corda é solta, e ele cai de costas no chão.

Ele põe-se a pensar, procura em volta pela tesoura, encontra a tesoura, anda em direção dela, recolhe-a, vai para a corda e começa a cortar a corda com a tesoura.

A corda é puxada para cima, erguendo o homem, ele dependurado na corda, cortando-a, até romper a corda, e cair de costas no chão, largar a tesoura, levantar-se de imediato, afasta-se e põe-se a pensar.

A corda é puxada pra cima bem rápido e desaparece.

Do pedaço de corda que sobrou o homem faz um laço e tenta laçar o jarro.

O jarro é puxado para cima e desaparece.

O homem fica em paralelo e põe-se a pensar.

Ele vai com o laço em sua mão para a árvore, olha para o galho, vira-se e olha para os cubos, olha novamente para o galho, larga o laço, anda em direção aos cubos, ergue o menor, carrega o cubo e o deixa sob o galho, anda de volta na direção do cubo maior, ergue-o e o carrega, deixando-o sob o galho, tenta colocar o cubo grande sobre o maior, hesita, avalia melhor, coloca o maior embaixo, o menor em cima, testa a estabilidade disso, coloca-se em paralelo e pára para pegar o laço do chão. O galho envolve-se no tronco. O homem endireita-se, o galho em suas mãos, vira-se e vê o que aconteceu.

Ele deixa cair o laço, coloca-se em paralelo e põe-se a pensar.

Ele carrega de volta os cubos para o lugar onde estavam, um de cada vez, anda em direção ao laço, coloca-o sobre os cubos, enroscando-o em cima do cubo menor.

Ele se coloca em paralelo e põe-se a pensar.

Assobio vindo da direita ao fundo.

Ele pensa, e vai pra sua saída à direita.

De imediato ele é arremessado para o palco, então levanta-se de imediato, afasta-se, coloca-se em paralelo, e põe-se a pensar.

Assobio vindo da esquerda ao fundo.

Ele não se move nada.

Ele olha para suas mãos, procura com os olhos a tesoura, vê a tesoura, anda e pega a tesoura, começa a aparar suas unhas, pára, põe-se a pensar, passa o dedo na lâmina da tesoura, anda e deixa a tesoura sobre o cubo pequeno, coloca-se em paralelo, abre a gola de sua camisa, movimenta seu pescoço com liberdade, e toca nele com um dedo seu.

O cubo pequeno é puxado para cima e desaparece, levando com ele o laço e a tesoura. Ele se vira para pegar a tesoura e percebe o que aconteceu.

Ele fica em paralelo, e põe-se a pensar.

Ele vai e se senta sobre o cubo grande.

O cubo é puxado pra cima do homem. O homem cai. O cubo é puxado pra cima e desaparece.

O homem permanece onde está, seu rosto voltado para a audiência, frente a frente com ele.

O jarro desce de cima e repousa a quase um metro do corpo do homemº.

O homem não se move nada.

Assovio vindo de cima.

Em seguida o jarro desce, balança-se atrativamente brincando bem em frente do rosto do homem.

O homem não se move nada.

O jarro é puxado pra cima e desaparece.

O galho fica na horizontal novamente, os ramos se abrem, a sombra retorna.

Assovio vindo de cima.

O homem não se move nada.

A árvore é puxada pra cima e desaparece.

Ele olha para suas mãos.

Cortina.

Notas

¹ Escrito em francês, 1956, com música de John Beckett, primo do autor. O texto foi publicado pela primeira vez em Paris, em 1957. Foi traduzido pelo autor para o inglês, tradução esta publicada pela Grove Press, Nova York, em 1958. A primeira performance do texto se deu no Royal Court Theatre, em Londres, em 3 de abril de 1957. NT. Todas as notas seguintes são notas do tradutor. Vali-me do texto de *Collected Shorter Plays*. Samuel Beckett. Grove Press, 1984. Esta é uma tradução provisória, sujeita a revisões, realizada como material de estudo para o curso de Drama Teatral, ministrado na Flórida University State, em 2008. Material integrante do site www.marcusmota.com.br. Agradecimentos ao professor Stanley Gontarski pela resolução de algumas dúvidas. Para uma visualização do texto, v. www.english.ilstu.edu/351/hypertext98/pugliese/repurposing/kpbio.html.

² O texto original está repleto de referências e terminologia teatrais. Desde o título, onde temos 'Act Without Words', passando pelo subtítulo, "A Mime For One Player". Assim, desde já se enuncia a dimensão metateatral do espetáculo, o espetáculo expondo-se como espetáculo. O subtítulo, além de ampliar a informação sobre o modo de composição do espetáculo, explicita o estilo de sua interpretação. 'Act' tanto refere-se a uma das divisões de um espetáculo, segundo a dramaturgia clássica, (lembre-se que há peças de um ato só), quanto atualiza o campo de atividades, ações, atos, atuações desempenhos que correspondem ao exercício do ator. O projeto existente no título encontra-se presente em obras como as *Lieder ohne Worte* (Canções sem palavras), F. Mendelssohn, escritas entre 1830 e 1845, agrupadas em oito volumes com seis canções cada, perfazendo um total de 48 canções.


³ A primeira linha do texto marca o espaço de atuação e de encenação. A referência direta à iluminação indica não só à cena, mas um elemento de cena que será utilizado posteriormente.


⁴ No original 'The man'. Em razão do jogo entre determinação e indeterminação da personagem (ele não tem um nome, mas tem um nome –homem), ele é este e todos, em alguns momentos, para evitar ambigüidades pronominais improdutivas, reatualizei 'homem' no lugar de 'ele'.

⁵ Com a entrada do 'anônimo ator', enunciada no subtítulo, temos a ativação da materialidade de cena. O texto da peça é uma rubrica dos atos exibidos e dos lugares da cena. Daí seu detalhamento. Os atos da figura em cena muitas vezes se fundem com a exposição da materialidade do espaço da cena. Isso fica bem patente na recorrente da expressão "He turns aside". A expressão poderia ser traduzida como 'Ele se vira de lado'. Mas que lado? Para reduzir a ambigüidade, optei por traduzir por uma imagem vinda de A poética do Espaço, de Gaston Bachelard, que correlaciona o homem com a porta entreaberta. A posição do agente em cena é uma figura entre-abertura, pois ele nem está defronte do público, nem ao mesmo tempo completamente exposto para audiência. Ele atua e não atua, ele funde a tensão entre o ator e a personagem. Daí ele se encontrar em situação de 'suspensão', de 'ponto morto'.

⁶ NT. No original 'left wing'. É bem marcada no texto a materialidade do teatro.

Novamente a materialidade do palco. No original temos 'from flies'. Trata-se de vocabulário cênico-técnico que designa o espaço acima do prosccênio onde fica o sistema de cordas que eleva e abaixa estruturas ou objetos. Aqui traduzimos por 'para cima', apagando um pouco o senso técnico, mas inserindo a questão do infinito, do céu, como contra-espaço do homem, diante da potência anônima que se manifesta em seus jogos e torturas.

⁸  materialidade da cena é acompanhada pelo detalhamento. No original temos 'some three yards'. Yard vale 3 feets. Cada feet, 30,5 centímetros. Yard = 0,914 m. Quase um metro.

⁹  "a few feet from his body."

DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO PPG-ARTE NO *PERÍODO 1º/2012*

MESTRADO

BARRETO, Francisco de Paula - ARTelligent: ARTE e Inteligência Artificial no contexto da emergência e da autopoiese. 02/02/2012.

Orientadora: Suzete Venturelli

OLIVEIRA, Laura Virginia Moraes - Das letras para dançar falando: ações de fala como processo de treinamento em processos coreográficos. 30/03/2012

Orientadora: Soraia Maria Silva

GUTIERREZ, Fernando Mourão - O cinema de animação na era digital.

- Hibudismo e mutações. 30/03/2012.

Orientadora: Suzete Venturelli

BRAGA, Bruno Ribeiro - Gamearte Kuarup. 20/04/2012.

Orientadora: Suzete Venturelli

OLIVEIRA, Denivaldo Camargo - Formação de palhaço: reflexões sobre metodologias de formação de novos palhaços. 16/07/2012.

Orientador: Marcus Santos Mota

MOREIRA, Laura Alves - Dramaturgias Contemporâneas: as transformações do conceito de dramaturgia e suas implicações. 30/07/2012.

Orientador: Marcus Santos Mota

DOUTORADO

SIMAS, Cláudia G. - Arte Reabilitação. Fazendo brotar emoção com ajuda de aparato digital. 20/04/2013.

Orientadora: Maria Beatriz de Medeiros

AFRAHI, Shahram - Representação do masculino nas artes visuais performance, pintura, fotografia. 28/05/2012.

Orientadora: Maria Beatriz de Medeiros





Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB

NORMAS PARA COLABORADORES

1. A revista VIS aceita colaborações de trabalhos originais e inéditos, de autoria individual ou coletiva, sob a forma de artigos, ensaios, entrevistas e resenhas, submetidos à apreciação de seu Conselho Editorial. Artigos não originais, isto é, já publicados, só serão aceitos em caso de edição esgotada ou de tradução para uma língua diferente da original.

2. Os textos devem:

- a) ser gravados em editor de texto Word for Windows 6.0 ou superior, em formato A4, exclusivamente em fonte Times New Roman;
- b) ter de 20 a 25 páginas, corpo 12, com espaço entrelinhas duplo, alinhado à esquerda;
- c) conter título, identificação do autor, resumo/abstract, palavras-chave/keywords e referências bibliográficas.

3. Os textos e as imagens que os acompanharem devem ser submetidos em duas vias impressas idênticas e em arquivo(s) gravado(s) em um disquete ou CD.

4. O Título dos textos deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, em caixa alta e baixa (só as iniciais maiúsculas), ter no máximo 85 caracteres, não ter palavras ou expressões sublinhadas. Usar itálico somente para a grafia de palavras estrangeiras. O título e o subtítulo, se houver, devem ser separados por dois pontos (:).

5. A identificação do(s) autor(es) deve:

- a) ser digitada em fonte Times New Roman, corpo 12;
- b) conter, na linha abaixo do(s) seu(s) nome(s), o nome da(s) instituição(ões) a que está vinculado(s) como docente(s); pesquisador(es) ou aluno(s), digitado em fonte Times New Roman;
- c) em caso de aluno de programa de pós-graduação, especificarse é mestrando ou doutorando;
- d) conter o endereço eletrônico do(s) autor(es) em fonte Times New Roman, corpo 12;
- e) conter, em um único parágrafo, dados biográficos do autor com no máximo 50 palavras, em fonte Times New Roman, corpo 12.

6. O Resumo deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaço entrelinhas 1,5. O Resumo deve ser digitado em um único parágrafo com o mínimo de 400 e o máximo de 800 caracteres, tanto na versão em português quanto na versão em inglês (Abstract).

7. As Palavras-Chave devem ser digitadas em fonte Times New Roman, corpo 12, em sequência na mesma linha, separadas por ponto (.) e finalizadas também por ponto. Podem ser inseridas de três a cinco Palavras-Chave, seguidas, na linha abaixo, pela versão de cada uma para o inglês (Keywords).

8. O Corpo do texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, com espaço entrelinhas duplo, alinhamento à esquerda, com o máximo de 25 laudas, incluindo referências bibliográficas.
9. Todas as imagens devem ser fornecidas em arquivos separados, em formato .jpg, sua localização no texto deve ser indicada pela inserção de legenda e o número de cada arquivo deve corresponder ao número de ordem de ocorrência da figura ou tabela no texto.
10. A identificação de cada imagem no texto aparece na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, do respectivo título e/ou legenda explicativa de forma breve e clara. A imagem deve ser inserida o mais próximo possível do trecho a que se refere, conforme o projeto gráfico.
11. A obtenção de direitos de reprodução das imagens utilizadas em cada texto, caso não sejam de domínio público, é de inteira responsabilidade do autor.
12. A numeração das notas explicativas é feita em algarismos arábicos, devendo ser única e consecutiva para cada artigo.
13. Para elaboração de referências, elemento obrigatório, recomendamos a norma ABNT NBR6023.
14. Para elaboração de citações, recomendamos a norma ABNT NBR10520.
15. As citações com mais de três linhas devem ser digitadas em parágrafo separado, com espaço entrelinhas simples, corpo 10 e sem aspas. As citações devem ser listadas no final do texto com Referências. Os dados bibliográficos completos das citações não devem ser inseridos no corpo do texto (ver norma citada no item 14).
16. As notas de rodapé devem conter apenas comentários imprescindíveis para a compreensão do texto e não os dados bibliográficos.
17. A editora da revista VIS poderá realizar modificações que visem à correção gramatical, à adequação às normas da ABNT e à formatação dos originais de acordo com o projeto gráfico.
18. As colaborações devem ser enviadas para o endereço: Conselho Editorial da Revista VIS; Programa de Pós-Graduação em Arte; Instituto de Artes; Universidade de Brasília; Prédio SG-1, Campus Universitário Darcy Ribeiro; Brasília; DF. CEP 70910-900
19. A revista VIS não se compromete com a devolução dos trabalhos recusados pelo Conselho Editorial.

