

**A DIREÇÃO TEATRAL E O MÉTODO DE CRIAÇÃO COLETIVA DE
ENRIQUE BUENAVENTURA NO TEC (TEATRO EXPERIMENTAL DE CALI)**

PPRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO

CHEFE: Daiane Solange Stoeberl da Cunha
VICE-CHEFE: Desirée Paschoal de Melo

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA DE ARTE EDUCAÇÃO PLENA A DISTÂNCIA**

COORDENADOR DO CURSO: Clovis Marcio Cunha
COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Eglecy do Rocio Lippmann,
Márcia Cristina Cebulski, Gabriela Di Donato Salvador, Clovis Marcio Cunha



Marília Carbonari

**A DIREÇÃO TEATRAL E O MÉTODO
DE CRIAÇÃO COLETIVA DE ENRIQUE
BUENAVENTURA NO TEC (TEATRO
EXPERIMENTAL DE CALI)**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Clovis Marcio Cunha, Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knuppel

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

GRÁFICA UNICENTRO

260 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade das autoras.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	09
O PAPEL DO DIRETOR NO TEATRO DE GRUPO: HISTÓRIA E ATUALIDADE	11
ENRIQUE BUENAVENTURAE O TEATRO EXPERIMENTAL DE CALI (TEC)	17
ETAPAS DA CRIAÇÃO COLETIVA DE ENRIQUE BUENAVENTURA E DESTAQUE DO PAPEL DA DIREÇÃO	25
CONCLUSÃO: O DIRETOR DA CRIAÇÃO COLETIVA NA SALA DE AULA	67
REFÊRENCIAS	69
ANEXO: A PROFESSORA (FRAGMENTO DA PEÇA PAPÉIS DO INFERNO DE ENRIQUE BUENAVENTURA)	71

**A DIREÇÃO TEATRAL E O MÉTODO
DE CRIAÇÃO COLETIVA DE ENRIQUE
BUENAVENTURA NO TEC (TEATRO
EXPERIMENTAL DE CALI)**

INTRODUÇÃO

O diretor, essa função moderna no teatro, tem pouco mais de 100 anos de existência. No final do século XIX, André Antoine, francês e Stanislavski, russo, quase ao mesmo tempo, perceberam que a complexidade da vida das ruas e das casas, expressas de maneira ainda mais complexa pelos “novos” dramaturgos, não podia ser levada à cena de maneira “mecânica” ou apenas através de palavras e painéis.

Os artistas, em seus países distantes, com realidades diferentes, sentiram o impacto das transformações sociais de seu tempo e desejaram, eles também, serem criadores da cena, da palavra, da plástica. Antes deles (ou pouco antes deles) os simbolistas já estavam interferindo na condução dramatúrgica da cena ao colocarem o cenário, as cores, a música, as formas em igual importância que o “enredo”, a história.

Mas foi Antoine que tridimensionalizou o palco, trouxe objetos reais (cadeiras, mesas, comida) para a cena, pois ele desejava recriar em cena a realidade exata da ação ficcional. Stanislavski ainda recorria aos painéis, porém sua inquietação era como tocar o ator, desafiá-lo a ser sempre novo, ter sempre o frescor da primeira vez na criação da cena.

Assim nasce, figura do diretor teatral, mais tarde chamado encenador. Aquele que está de fora, olha, concebe, organiza, elabora, conceitua, teoriza, cria, desafia, provoca, conduz, manipula e dita, em cada caso, em cada peça do século

XX, veremos uma ou outra ação, mais ou menos marcante, em cada diretor. Mas o que é certo é que até hoje, apesar de experiências diversas, ainda é essa figura (em sua maioria masculina) que marca, “assina”, a produção teatral.¹

Na América Latina, a era dos diretores chega um pouco depois da Europa, e no Brasil, em 1943, com a encenação do polonês Ziembinski de *O vestido de noiva* de Nelson Rodrigues, que a dramaturgia moderna brasileira encontra na cena uma tradução à altura. Apesar de a primeira peça moderna brasileira ser atribuída ao *Rei da Vela* de Oswald de Andrade, no momento de sua redação, 1937, não pôde (pois fora censurada) nem encontrou no palco realização à altura. Nos demais países latino-americanos, não foi diferente, veremos a seguir quais são os principais mestres da cena em nosso continente e suas propostas.

Vale ainda justificar nosso recorte para esse livro.

Diante da vasta bibliografia acerca dos diretores europeus, seus métodos e suas contribuições práticas e teóricas (Antoine, Stanislavski, Artaud, Grotowski, Brecht, Brook, Mouchkine, Barba, etc) e outros tantos livros de diretores brasileiros ou que atuaram no Brasil (Ziembinski, Ratto, Antunes, Zé Celso, Peixoto, Boal, etc), decidimos ampliar os horizontes para o teatro de grupo na América Latina e focar na contribuição metodológica de Enrique Buenaventura e do TEC para a criação coletiva da cena. Como veremos a seguir, tal experiência tem um vínculo forte e frutífero com a realidade direta do teatro nas comunidades e na sala de aula.

1 ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral [1880-1980]*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

O PAPEL DO DIRETOR NO TEATRO DE GRUPO: HISTÓRIA E ATUALIDADE

EXEMPLOS HISTÓRICOS

Guardados os devidos cuidados com as generalizações, que sempre ocorrem quando tratamos de um tema tão abrangente, veremos como o papel do diretor teatral acaba se sobressaindo e determinando a história do teatro de grupo na América Latina.

O movimento teatral iniciado nos países do cone sul a partir da década de 30, chamado *teatro independiente*, espalhou-se por toda a América Latina recebendo nomes diversos em cada região: teatro novo, teatro experimental, teatro livre, teatro do povo. Com a maior parte de seus integrantes oriundos de universidades, os grupos do teatro independente colocavam a necessidade de um modelo teatral autofinanciado. Embora não houvesse unidade inicial nas propostas artísticas dos diversos grupos, a maioria dos “independientes” se organizava em coletivos, trabalhava o processo de criação proporcionando a experimentação de novas formas e questionava a supremacia do papel do diretor.

Esse movimento decorrente de um processo social de organização dos trabalhadores que se desenhava desde a década de 20, transformou a prática do teatro latino-americano a partir de três pilares fundamentais:

- **a criação coletiva como método de trabalho;** aplicada de diferentes formas, a coletivização do trabalho artístico buscava combater a prática hierárquica e alienante das companhias teatrais comerciais e reivindicar o direito e o dever de cada integrante do grupo ser igualmente autor da obra. A forma que cada coletivo encontrou para trabalhar esse novo modo de criação decorreu da discussão interna do que cada grupo entendia por coletivo. Alguns grupos escolheram manter as funções artísticas individuais, tais como: diretor, ator, cenógrafo, dramaturgo, etc e, a partir daí, construírem suas obras como uma contribuição entre iguais. Outros preferiram experimentar a coletivização total das funções e cada artista era requisitado para trabalhar, ao mesmo tempo, como diretor, ator, etc, mesmo que no processo as funções muitas vezes aparecessem, e fossem criadas comissões responsáveis por dramaturgia, ou cenografia, e assim por diante.
- **a discussão da realidade latino-americana a partir da exposição dos processos históricos, políticos, econômicos e sociais;** a constatação de uma história oficial e literária que não correspondia ao dia-a-dia das cidades e campos de nossos países americanos, levou esses grupos a desejarem colocar em cena uma outra história, pesquisada através de investigações históricas e tentativas de compreender quais as forças que compõem nosso cotidiano. Eles entravam em cena para, literalmente, “fazer história”. Oscilando entre apenas contar nossa “outra” história, e contá-la de forma a expor as contradições dos processos que atuam nessa história e que a determinam de forma dialética. A maioria dos grupos assume a influência direta das reflexões de Brecht quanto à função do teatro e as formas de colocar o mundo atual em cena.
- **a construção de uma dramaturgia própria partindo da presença do dramaturgo na sala de ensaio;** a busca por contar essa “outra história” e o desejo de colocá-la em cena a partir das referências culturais de cada país, trouxe a necessidade de uma dramaturgia própria e, para tanto, de um dramaturgo que estivesse integrado ao processo de criação, já que essa criação era coletiva e constante. A relação que o dramaturgo e o próprio exercício da dramaturgia assumiam com o grupo variava de acordo com a constância da pesquisa e preparação do material que serviria de base para o texto escrito. Alguns coletivos trabalharam essa construção dramaturgica conciliada a uma prática processual de improvisações a partir de materiais pesquisados, que geravam, por sua vez, materiais cênicos que constituíam o material chamado,

por alguns, dramaturgia do ator, sobre o qual o dramaturgo trabalhava e recolocava para o coletivo em forma de proposta de um texto já elaborado. Os grupos, normalmente, acentuavam mais uma ou outra característica, ou a “independência” do dramaturgo ou a coletivização da escritura do texto.



Entrada do Teatro em Buenos Aires (http://es.wikipedia.org/wiki/Teatro_del_Pueblo#mediaviewer/Archivo:Teatrodelpuebloentrada.jpg)

Os grupos e diretores que se constituíram, nessa época, e que carregam a responsabilidade de terem transformado o “fazer teatral” em nosso continente são muitos. Entre eles, podemos destacar alguns que pautaram o movimento teatral de seus países: o *Teatro do Estudante*, com Hermilo Borba Filho (Brasil); *Arena*, com Guarnieri e Boal (Brasil); o *Teatro del Pueblo*, com Leónidas Barletta (Argentina); *El Galpon*, com Atahualpa del Cioppo (Uruguai); *ICTUS*, com Jorge Días (Chile) e o *Teatro Experimental de Cali*, com Enrique Buenaventura (Colômbia).

GRUPOS E DIRETORES

Cada um desses coletivos, surgidos entre as décadas de 40 e 50, se debruçou sobre a história de seu povo e colocou em cena um continente em

construção. Faremos um resumo informativo da trajetória desses grupos, destacando brevemente algumas informações sobre o trabalho desses coletivos e seus diretores ou dramaturgos.

O ***Teatro del Pueblo***, de Leónidas Barletta, é um dos primeiros teatros independentes da América Latina e da Argentina. Fundado no final de 1930, o grupo se propõe como um teatro crítico em relação aos teatros comerciais e procura colocar em cena obras do teatro moderno, devido à preocupação em levar o teatro até as massas.

No Brasil, Hermilo Borba Filho funda o ***Teatro do Estudante*** de Pernambuco (TEP), em 1945. Depois de ter passado por alguns grupos amadores, Hermilo funda seu grupo, pensando em colocar em cena um novo repertório teatral. Passando pela dramaturgia do teatro moderno europeu, o ***Teatro do Estudante*** dá lugar aos dramaturgos locais, como Ariano Suassuna e o próprio Hermilo, e busca explorar o espaço da praça como lugar de encontro com um público popular.

Em 1949, em Montevideo, Uruguai, Atahualpa del Cioppo funda o grupo teatral ***El Galpón***. Com o intuito de colocar em cena um teatro novo, o ***El Galpón*** recorre, inicialmente, aos autores modernos europeus e norte-americanos como reconhecimento de um teatro de qualidade. Buscando a independência da produção teatral, o grupo inaugura sua primeira sala em 1951. Em 1969, o grupo inaugura a sala “18 de Julio” com a obra *Sr. Puntilla e seu criado Matti* de Bertolt Brecht, com direção de César Campodónico. Com o acirramento da ditadura em 1976, o grupo é forçado a parar suas atividades e a maioria de seus integrantes se exila no México. No exílio, o grupo realiza mais de 2500 apresentações em todo o continente. Ao regressar em 1984, o grupo se reúne com os integrantes que permaneceram no Uruguai e reinaugura a sala “18 de Julio” em 1985, com a obra *Artigas General del Pueblo*, de M.Schinca e R.Yañez, com direção de Atahualpa del Cioppo e Campodónico.

Em 1953, em São Paulo, é fundado o ***Teatro de Arena***, desde o começo com a direção de José Renato, egresso da Escola de Artes Dramáticas. A importância crucial do grupo para a cena brasileira está vinculada certamente a apresentação da peça *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, em 1958. Trazendo ao palco assuntos diretamente relacionados com a classe operária brasileira, a experiência do Arena, com a peça de Guarnieri, apresenta questionamentos para um novo teatro e uma nova dramaturgia nacional. O sucesso de mais de um ano em cartaz de *Eles não usam black-tie* abriu espaço para a discussão do teatro moderno e brasileiro no Seminário de Dramaturgia, que lançou dramaturgos como Oduvaldo Viana Filho e Augusto Boal, e suas peças também voltadas para o debate da realidade brasileira *Chapetuba Futebol Clube e Revolução na América do Sul*.



Peça Arena conta Tiradentes do Teatro de Arena 1968 (http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_teatro/comum/dsp_dados_imagem.cfm?fuseaction=obra&cd_verbete=657&cd_obra=62926&st_titulo_verbete=Arena%20Conta%20Tiradentes)

O *Teatro Experimental de Cali*, o TEC, foi fundado na Colômbia, em 1955, por Enrique Buenaventura, recém-chegado de uma longa viagem pela América do Sul, onde trabalhou com Hermilo Borba Filho no Recife, Oswaldo Dragún, dramaturgo argentino, também, ligado ao movimento de teatro independente, e outros diretores latino-americanos. Buenaventura, buscando um teatro que retomasse as tradições culturais colombianas sem abrir mão de uma visão crítica da história de nosso continente, se lançou no desafio de escrever uma dramaturgia própria. Nesse percurso, o grupo do TEC foi descobrindo um novo modo de criação de suas obras onde cada artista pudesse participar ativamente do processo de criação da peça, que teria autoria coletiva. Assim, surgiu o método de criação coletiva do TEC, que ficou mundialmente conhecido após a década de 70, quando Enrique Buenaventura e Jacqueline Vidal escrevem o *Esquema Geral do Método de criação Coletiva*. Com uma obra de mais de 30 peças de sua autoria, Buenaventura e o TEC constituem-se como referências do Novo Teatro colombiano e latino-americano, com mais de 50 anos de trabalho ininterrupto, e um questionamento permanente da realidade latino-americana.

Também em 1955, em Santiago do Chile, o *ICTUS*. Grupo de teatro independente, o foi fundado por alunos do terceiro ano de atuação do *Teatro Ensayo* da Universidad Católica. Depois de separarem-se da universidade por diferenças com a política da instituição, inauguram sua sala de teatro *La Comédie* em 1962, com a montagem de *El velero en la botella*, de Jorge Díaz. Com a renovação da cena e do público teatral proporcionado pelos teatros universitários (sobretudo

pelo questionamento do teatro comercial feito pelos grupos das Universidades Católica e do Chile), na década de 50, os teatros independentes, como o *ICTUS*, se desenvolveram como um movimento complementar e vanguardista.

Ainda hoje...

Podemos perceber a pertinência do trabalho e da luta desses coletivos para mudar os padrões e consolidar práticas e dramaturgias enraizadas na América Latina. Porém, como vimos, apesar dos questionamentos, muitos desses grupos acabaram desenvolvendo seu trabalho “ao redor” ou através da figura do diretor (muitas vezes também dramaturgo). O diretor ainda parece ser aquele que sintetiza e conduz a linguagem estética ou a proposta política que funciona, na maioria das vezes, como identidade e/ou diferencial de um grupo.

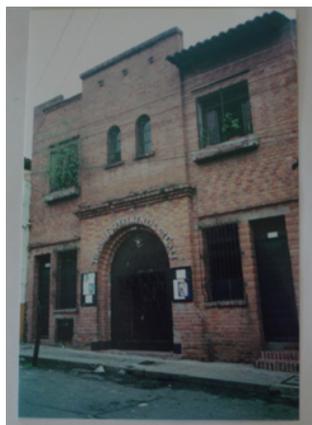
Se traçarmos uma linha dessas experiências históricas com a produção teatral atual, tanto do **teatro de grupo** como do **processo de criação colaborativa** (nome dado à criação coletiva quando são respeitadas as funções de diretor, ator, iluminador, etc), podemos ver que a “centralização” do trabalho artístico na figura do diretor permanece. Devemos nos questionar sobre as causas desse fato. Alguns podem justificar que, no contexto atual, o diretor acaba sendo o responsável final artístico e organizativo de um grupo. Outros podem atribuir à imprensa ou à leitura externa, crítica, uma falha na recepção do verdadeiro trabalho coletivo do grupo e, portanto, uma atribuição equivocada ao diretor da autoria do trabalho, dando a este, muitas vezes, mais voz e destaque nos materiais de divulgação e entrevistas sobre as obras.

O fato é que a relação entre modo de produção/criação e recepção do trabalho pelo público e pela imprensa, sempre está determinada, em última instância, pela forma como a sociedade se organiza. Mesmo os grupos de teatro, nos quais, a figura do diretor, realmente, é tomada como igual entre seus componentes, podem ter de enfrentar e/ou dialogar com uma apreensão equivocada de seu processo de trabalho ou de seu discurso cênico.

ENRIQUE BUENAVENTURA E O TEATRO EXPERIMENTAL DE CALI (TEC)

*“No existe problema personal
que no sea de todos
y por eso no existe solución personal
que no sea una fuga”*

Enrique Buenaventura



ENRIQUE BUENAVENTURA

Em 1955, o espanhol recém-chegado à Colômbia Cayetano Luca de Tena, cria uma escola de teatro sob a jurisdição das Bellas Artes de Cali. Enrique Buenaventura, que estava trabalhando com o *teatro Independiente*, no cone sul, foi chamado para ministrar a disciplina de expressão corporal no novo *Teatro Escuela de Cali*. Desde o início, Buenaventura desenvolveu seu curso trazendo elementos da cultura popular latino-americana para o teatro tradicional, que era estudado na escola de Bellas Artes. Depois de pouco tempo encenando clássicos

espanhóis, Buenaventura decide escrever suas próprias obras. A partir deste momento, a história do TEC estaria intimamente ligada à pessoa e à obra de Enrique Buenaventura.

Nascido na cidade de Santiago de Cali, em 1925, Buenaventura é considerado um dos pilares da renovação teatral na Colômbia e na América Latina. A influência e a importância de suas obras têm superado as fronteiras do país e do continente. A reflexão sobre um teatro novo, a experimentação prática de representar, no teatro, as questões de nosso povo (pois as obras de Buenaventura falam sobre toda a América Latina) e a elaboração de um método de criação coletiva que respeitasse e reivindicasse a criação artística de cada participante do grupo, fizeram com que o trabalho do TEC se transformasse em referência mundial e atraísse à Cali artistas de todo o planeta.

Ao assumir a direção do *Teatro Escuela de Cali*, em 1956, Enrique Buenaventura enfrenta as dificuldades do período Rojas Pinilla de “ditadura dura”, e organiza a escola para a formação de atores dentro de novas perspectivas:

“Como começamos? Com um anúncio nos jornais sobre a criação de uma escola de teatro. Os que responderam eram pessoas do povo, artesãos, operários, uma mulher de idade que não sabia ler nem escrever. Era a primeira vez que eu trabalhava nessas condições. As minhas experiências no Brasil, Argentina e Chile tinham sido realizadas com estudantes ou com pessoas de profissões liberais, algumas vezes operários, mas operários de grandes centros industriais que, individualmente, atingiram um nível suficientemente elevado para sentirem necessidade de realizar uma atividade cultural” (BUENAVENTURA; Enrique, 1974, p.31-43)

TEATRO EXPERIMENTAL DE CALI (TEC)



(http://www.cali.gov.co/cultura/publicaciones/teatro_experimental_de_cali_inicia_temporada_pub)

A intenção de trabalhar com um grupo heterogêneo era proposital. O *Teatro Escuela de Cali* estava interessado em enfrentar problemas diferentes do teatro tradicional e procurar outras soluções. O objetivo era criar um teatro popular.

Em 1958, o TEC teve sua primeira obra de repercussão internacional: *À direita de Deus pai* (*A la diestra de Dios padre*). Escrita e dirigida por Buenaventura, a obra se baseia no conto homônimo de *Tomáz Carrasquilla*. O trabalho de criação dessa obra contou com uma investigação de materiais populares que poderiam servir para trabalhos teatrais e foi assim que, vasculhando a literatura popular, esse conto foi descoberto. A peça, apresentada no II Festival Nacional de Teatro de Bogotá, recebeu todos os prêmios e foi reconhecida por sua qualidade dramática e teatral, sendo considerada como o nascimento do que iria se chamar o *Nuevo Teatro Colombiano* (Novo Teatro Colombiano). Porém, Buenaventura sentia que poderiam ir mais longe, e foi através do conhecimento do teatro épico moderno de Brecht que o trabalho do TEC ganhou outros desafios.

As questões levantadas pela influência de Brecht e a realidade colombiana não demoraram a serem levadas à cena. Porém, na primeira experiência; a segunda versão de *À direita de Deus Pai*; eles fracassaram. Por meio da prática do que acreditavam ser a “receita” de Brecht, o grupo do *Teatro Escuela de Cali* apostou na “ilustração” das ideias políticas do dramaturgo alemão, pensando que esse era o caminho mais rápido para atender às demandas sociais da situação colombiana, que oscilava sempre entre ditaduras “leves” e “duras”. Porém, a tentativa de aplicação das “fórmulas² brechtianas” mostrou-se artificial, pois não

2 Apesar do trabalho de Brecht ter sido recebido muitas vezes como uma “receita”, ele mesmo sempre rejeitou a ideia de tal formulação.

assimilava o contexto nacional e, ao inspirar uma atitude “revolucionária”, o TEC acabou dissociando as ideias de Brecht de suas experiências. Em outras palavras, na busca da “fórmula” faltou a apropriação da atitude, realmente, revolucionária em Brecht: sua relação direta com a realidade vivida e o questionamento a partir da experiência concreta. Sendo assim, o grupo decide abandonar a obsessão por “copiar” Brecht e entregar-se à experimentação da obra como uma *Mojiganga*, uma mascarada feita pelos camponeses da região de Antióquia (Colômbia). Sobre esse episódio, Buenaventura (1974, pg. 34) comenta: “*Fugindo à influência de Brecht para encontrar nós mesmos, estávamos na terceira versão mais próximos de Brecht do que na segunda*”. Contudo, a influência de Brecht no trabalho do TEC e de Buenaventura estava apenas começando. Após sua estadia na Europa e seu contato com as obras encenadas pelo grupo de teatro *Berliner Ensemble* (dirigido por Brecht até sua morte), as experiências com o teatro épico iriam se aprofundar, sempre na busca de uma reflexão a partir da realidade nacional e continental de nossa América.

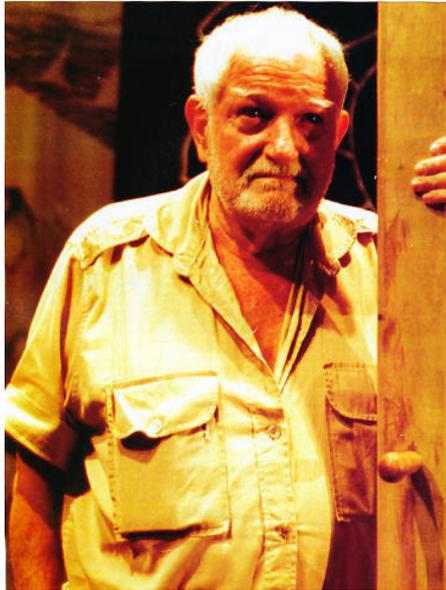
O sucesso de *À direita de Deus Pai*, no Festival de Bogotá, rendeu ao TEC o convite para uma temporada no *Théâtre des Nations* em Paris. Em 1960, o grupo vai à Paris e participa do IV Festival Internacional do Teatro das Nações com a peça premiada e com a obra *Histórias para ser contadas*, do dramaturgo argentino Oswaldo Dragún³. O TEC ocupa o segundo lugar no Festival, ficando logo após o grupo alemão *Berliner Ensemble*. Nessa época, Enrique Buenaventura decide ficar na Europa, enquanto o grupo retorna à Cali. Em sua estadia europeia Buenaventura aprofunda seus estudos sobre o teatro de Brecht, conhece diretores e trabalhadores de teatro, além de casar-se com Jacqueline Vidal, sua companheira e atual diretora do TEC.

Em 1961, Buenaventura regressa à Colômbia com uma bagagem enriquecida e uma preocupação: estudar a realidade nacional buscando um público popular. A influência do trabalho de Brecht nas pesquisas teatrais do TEC se aprofunda e representa para o dramaturgo colombiano um estímulo e um entrave. Ao comentar esse período, Buenaventura diz:

esse fenômeno (o contato com Brecht) marcou a maioria dos escritores de minha geração na América Latina. A necessidade urgente de um teatro ao mesmo tempo “útil” e esteticamente válido conduzia-nos inevitavelmente a Brecht. A resistência tenaz de Brecht, que escreveu as suas melhores obras no exílio, e num momento em que o mundo atravessava a sua mais sombria aventura, é para nós um exemplo. Não somos nós também uns

3 Oswaldo Dragún (1929-1999) foi um dos principais dramaturgos do teatro independente argentino. Em 1956 ficou conhecido por seu drama histórico-alegórico *La peste viene de Melos*. (A peste vem de Melos).

exilados, embora no nosso próprio país? O cidadão de um país colonial é um exilado no seu país, pois as formas predominantes de cultura foram importadas e impostas. A nossa vida é uma luta contra essas formas meio-assimiladas e contra as novas importações, parecendo-se muito com a vida daquele que foi obrigado a deixar o seu país. A diferença é que, em geral, se está muito mais seguro num país estrangeiro” (BUENAVENTURA; 1974, pg. 35).



Enrique Buenaventura

(<http://www.colarte.com/colarte/conspintores.asp?idartista=15512&pagact=1&idfoto=281005&sinMenu=si&dirpa=http%3A%241col%24%241col%24www.colarte.com%241col%24BueErsa1700.jpg>)

Ao se reunir com o TEC na Colômbia, o grupo havia se convertido em um grupo de teatro profissional e financiado pelo Estado. Essa nova situação financeira foi definitiva para o aprofundamento do trabalho de pesquisa. É neste momento que o grupo começa a criar sua própria forma de trabalho, se comprometendo cada vez mais com a realidade nacional e, pouco a pouco, com a luta social e política do povo colombiano. Entre 1961 e 1967 o TEC estreia inúmeras obras de autores europeus e de Enrique Buenaventura, que se estabelece como dramaturgo reconhecido no mundo todo. Passando por Lope de Vega, García Lorca, Molière, Fernando Rojas, Shakespeare e Sófocles, o *grupo de Cali* enfrenta uma forte repressão quando decide encenar em 1966 a obra *Ubu Rei*⁴, de Alfred Jarry e *A armadilha (La Trampa)*, de Enrique Buenaventura, em 1967, com direção de Santiago Garcia. Essas duas obras marcam um importante passo para o TEC, pois ao assumir a crítica à repressão colombiana o grupo põe em cena, analogicamente, as ditaduras do Caribe e o abuso dos militares. Além de tratar da violência e da

4 Primeiro experimento na via da criação coletiva.

fome abertamente, o TEC não se fechou em seu teatro, participou ativamente de manifestações políticas, integrando-se ativamente no movimento estudantil de Cali. Neste ano, o governo colombiano alega falta de dinheiro e expulsa o coletivo teatral da Escuela de Bellas-Artes. Neste momento, os integrantes do grupo procuram uma sede independente e constroem o Teatro Experimental de Cali (atual sede do TEC). A ajuda de estudantes, operários e artistas foi definitiva para a conquista da sala que será palco de uma grande atividade cultural. A situação social colombiana é tensa, a troca com o público se estreita, tornando mais ativa a participação do grupo no processo criativo. Buenaventura (1974, pg. 37) comenta esse período ressaltando a forte transformação cultural:

A constituição dessa cultura é necessariamente um processo combatente e polêmico que inclui nosso trabalho artístico e a relação desse trabalho com o público. Com o público construímos as obras e as transformamos porque com ele construímos essa cultura. Resumindo: consideramos nossos espetáculos aportes discutíveis e discutidos para a construção de uma cultura de libertação e não uma cultura de repetição e de divulgação.” (Situação atual do teatro na América Latina, Enrique Buenaventura).

A nova situação do TEC, como teatro independente, demanda do coletivo algumas definições que direcionarão o trabalho do grupo durante muitos anos. Entre elas estão: buscar uma nova relação com o público, assumir o trabalho do artista como um campo de conscientização e debate entre o artista e o público, e aprofundar a pesquisa da história latino-americana e suas implicações políticas. É a partir de 1969, com o grupo já estabelecido na nova sede, que o TEC intensifica e aprofunda suas experimentações com o processo de criação coletiva, com as peças *Os Soldados (Los Soldados)*, de Carlos José Reyes, com direção de Buenaventura. A sistematização do método de criação coletiva se estendeu durante três anos, e foi com a peça *A Denúncia (La Denúncia)* que o método ficou conhecido. A participação do TEC no *I Festival Internacional de Teatro de Quito* (Equador) em 1972, foi importante para confrontar o método com o trabalho de outros grupos. Neste mesmo ano, ocorre na Colômbia inúmeros encontros onde se discute o novo método e se desenha um intercâmbio mais estreito entre os grupos de teatro colombianos. Estes encontros foram marcados por debates e exposição de problemas do “fazer teatral”, na Colômbia. Em 1973, com o intuito de intensificar a discussão entre os coletivos, a Corporação Colombiana de Teatro (CCT) decide promover sua primeira mostra nacional com a participação de 20 grupos. A partir desse momento, o TEC já é referência mundial do trabalho de grupo com criação coletiva e viaja o mundo inteiro divulgando seu método e suas obras.

Com uma história de mais de 50 anos de trabalho teatral ininterrupto, o TEC, sempre dirigido por Enrique Buenaventura e contando com a encenação de Jacqueline Vidal, desenvolve uma pesquisa profunda do processo de criação teatral coletiva como metodologia de trabalho. A opção pela criação coletiva como forma de produção gerou muitos obstáculos; a gerência coletiva do grupo sofreu diversas crises e muitas pessoas entraram e saíram do coletivo nesse processo. Porém, a insistência na busca de um teatro latino-americano e o reconhecimento da importância da participação de todos os integrantes do acontecimento teatral (incluindo o público) para contar e refletir sobre a realidade sempre manteve o trabalho do TEC com um comprometimento e qualidade que se tornaram referência para o teatro mundial, interessado na crítica e transformação de nossa realidade.

Nas décadas subsequentes, o TEC não interrompe seu trabalho. *O grupo de Cali* passa por crises financeiras e novas formações e coloca-se claramente a tarefa de produzir uma dramaturgia própria que irá lhe render, até 2003, ano da morte de Enrique Buenaventura, mais de 30 obras.

ETAPAS DO MÉTODO DE CRIAÇÃO COLETIVA COM DESTAQUE PARA O EXERCÍCIO DA DIREÇÃO

Em 1971, Enrique Buenaventura e Jacqueline Vidal redigem um texto que relata, discute e sintetiza a forma de trabalho, criação e organização dos integrantes do *Teatro Experimental de Cali* (TEC – Colômbia). A versão que utilizaremos a seguir foi publicada na Revista Camarim da Cooperativa Paulista de Teatro em 2006 (número 37).

Iremos expor as etapas do Método de Criação Coletiva do TEC com foco no trabalho do diretor, como essa função se relaciona, contribui e compõe um grupo de teatro e seu trabalho diário.

TRABALHO E MÉTODO

“O método é a condição necessária do trabalho coletivo”.⁵

5 BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

Essa afirmação abre o texto de Enrique Buenaventura e Jacqueline Vidal, o método ou forma de trabalho é tido pelo grupo colombiano e para o trabalho em grupo como uma ferramenta.

O método é a organização do trabalho em grupo, a forma, as etapas do processo criativo. Existem muitas formas, mas algumas etapas e funções são recorrentes. O método como ferramenta se estabelece durante o trabalho, mas, na maioria das vezes, é o diretor teatral quem assume uma posição privilegiada de observador externo, e, portanto, quem possui um primeiro esboço de estrutura do método. Isso aconteceu com Enrique Buenaventura, mas também temos na história do teatro outros tantos exemplos que confirmam essa prática. Stanislavski, Brecht, Brook são diretores que descrevem e escrevem sobre seus “métodos” ou forma de trabalho.

A diferença de uma forma de trabalho que parte do diretor para o grupo e um método de criação coletiva que é apropriado e aplicado por um grupo (como foi o caso do TEC), é exatamente o nível de consciência de cada integrante sobre o processo de trabalho. Se, em um grupo, em que o diretor conduz sozinho o trabalho, os atores apenas têm consciência de seu papel individual na cena, no trabalho de criação coletiva, mesmo mantendo as funções, os atores são chamados à consciência de todas as etapas do trabalho e, por isso, e somente desta forma, podemos chamar um trabalho de uma verdadeira criação coletiva.

CONCEPÇÃO DO DIRETOR E CRIAÇÃO COLETIVA DA CENA

Essa mudança na maneira de organizar o trabalho em grupo exige uma mudança radical das relações de trabalho e da forma como encarar o trabalho. E por exigir tanto, a formulação de um método ou a organização coletiva “prévia” do trabalho pode ter um lugar determinante para o sucesso da criação teatral.

Nesse caso, a ideia de *autoridade* do diretor cai por terra. O diretor, na criação coletiva, pode e deve pensar na peça, mas a participação dos atores através de improvisações ou criação de cenas auxilia na transformação da concepção do diretor em signos e imagens do espetáculo.

Outra experiência é quando a concepção prévia do diretor deixa de ser um ponto de partida da montagem e dá lugar às improvisações, estabelecendo uma relação direta entre texto/grupo. Quando isso acontece, é necessária a criação de uma etapa analítica coletiva, onde o grupo irá ocupar coletivamente o espaço da concepção do espetáculo, ou seja, a análise do texto se dará de forma coletiva e o diretor será apenas um integrante a mais na concepção.



(<http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/perfis-de-artistas/itemlist/category/365-tec>)

TEATRO COM OU SEM TEXTO?

“Para atacar este problema é necessário que nos perguntemos o que entendemos por texto teatral”⁶

Na história do teatro, existem textos que são obras completas, mas também existem textos para a cena que mais parecem um roteiro, como é o caso do canovaccio da *Commedia dell'arte*. Desta forma, temos um leque de possibilidades do que pode ser um texto e podemos pensar que o texto como um esquema de conflito, ou uma sequência de ações, com ou sem palavras.

Seja qual for a forma que tomamos, é necessário uma estrutura e temos que começar pela análise dessa estrutura.

⁶ BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

PRIMEIRO NÍVEL DE ANÁLISE

“Um texto teatral é uma analogia da vida social, não uma reprodução ou um reflexo direto dessa vida. Tem, portanto, uma relativa autonomia perante a vida, é uma visão particular da sociedade, que abarca vários níveis dessa mesma vida social”.⁷

Essa concepção do texto como analogia será a base para o trabalho de criação coletiva do TEC, ela servirá para a forma de abordar qualquer texto ou material de inspiração para a cena.

Por exemplo, se escolhermos contar uma história, o primeiro passo é ler cuidadosamente o texto e entendê-lo no seu conteúdo. O segundo passo é analisar a *forma específica* de narrar do autor, *como* ele expõe e se relaciona com os elementos do tempo e do espaço, das personagens, etc. Isso é necessário se quisermos elaborar uma “fábula”, de forma distanciada, separada do “estilo” do texto inicial.

A FÁBULA

“A fábula estabelece as relações entre o tema desenvolvido na texto e os conflitos sociais nos quais o texto se insere”.⁸ Embora composta pelo assunto do texto inicial, não se restringe a ele. Ela busca as causas e o contexto que estão no próprio texto. Organiza os fatos fundamentais e determinantes do texto, indo das causas às consequências. Desta forma, se descola da *forma* como a história é narrada. Mas por que fazer isso? Porque esse é o primeiro nível de análise, de trabalho sobre o texto, esse é o caminho que o grupo de Buenaventura encontro para chegar às forças *sociais* em conflito dentro da peça e à causa *particular* para qual cada uma delas luta.

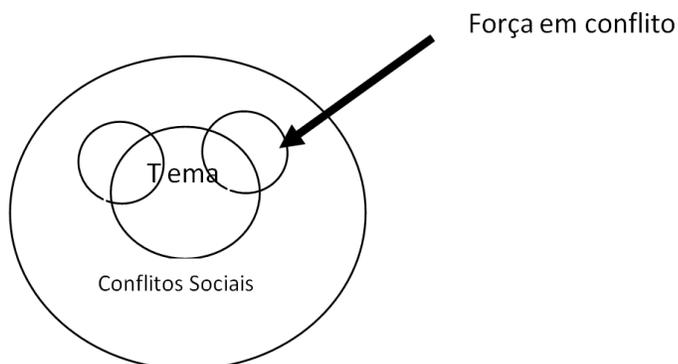
AS FORÇAS EM CONFLITO

Por que é importante descobrir as forças de conflito de uma obra? Como elas se relacionam com o tema?

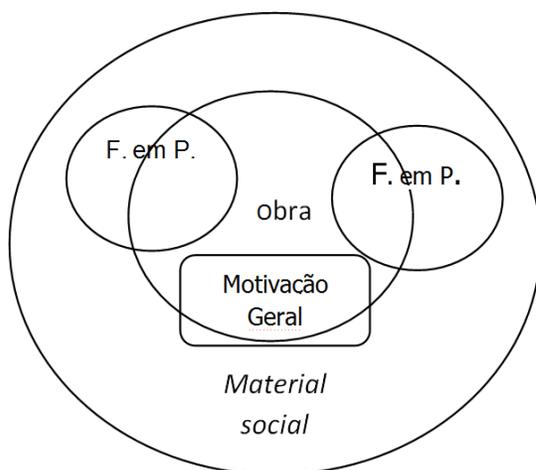
⁷ Idem.

⁸ BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

As forças de conflito são a relação que o tema estabelece com o contexto. Esse campo de análise é essencial se queremos nos apropriar do material a ser encenado. Há muitos exemplos de montagens, nas quais não existe estudo sobre a obra, e apenas gostos e intuições reinam livres. No caso da criação coletiva proposta por Enrique Buenaventura, tornar consciente o que está subentendido nas obras, entender as relações internas e externas da obra são fundamentais para o processo criativo.



Assim, as forças de conflito se situam entre a obra e o material social que esta está inserida, porém, o que chamamos motivação geral, ou causa do enfrentamento, se insere completamente dentro da peça.



SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE

Feito o estudo, ou "trabalho de mesa", como chamava Stanislavski, passamos ao trabalho prático: *as improvisações da totalidade da peça*. As improvisações são uma ferramenta fundamental de trabalho.

IMPROVISAÇÕES

A improvisação tem sido usada como ferramenta em diversos métodos de trabalho. No método tradicional é usada, algumas vezes, como forma de “expurgar” vivências interiores dos atores ou promover auto-descoberta, e em outras, para suavizar a assimilação da “marcação” de cena, segundo a concepção do diretor.

Para o TEC, era importante descobrir uma outra forma de improvisar, um outro ponto de partida que permitisse fornecer um caminho criativo para o ator, mas com uma condução de reflexão com e sobre o material base da improvisação.

Para o grupo, o texto já se mostrava como uma analogia da vida social, com estrutura própria e certa autonomia. Através dessa estrutura se pode fazer uma análise artística do material social dentro do qual o texto se insere e, assim, identificar a ideologia subjacente a esse material.

A descoberta da improvisação através da analogia permitiu que essa relação entre texto e contexto permanecesse em escala menor. “O ator age diante do texto, como o autor diante do material social. O autor indaga o conflito fundamental do material tema da obra e o ator faz a mesma coisa com o tratamento que a obra deu a esse material”. (BUENAVENTURA e VIDAL, 2006, pg. 32)



Peça Projeto Piloto TEC (http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/38613)

O QUE ENTENDEMOS POR ANALOGIA?

Analogia é uma relação de semelhança ou correspondência entre coisas e/ou pessoas distintas. A improvisação por meio da analogia busca um conflito semelhante ao sugerido na obra ou na parte da obra que queremos improvisar. Porém, a semelhança entre conflitos, é preciso que seja feita com cuidado, pois a analogia deve conter a contradição contida na cena, pois não há fórmula que nos defenda contra o erro de se escolher uma má analogia. Somente a própria improvisação dirá se a analogia escolhida é suficiente ou não.

Mas, por que trabalhar a improvisação dessa forma e não diretamente com os personagens da obra?

Vejamos um exemplo que mostra a importância dessa metodologia:

Se formos improvisar a cena II do ato III de Hamlet, na qual o autor dá instruções a uns atores para a peça que representarão diante da corte. Se dermos como instrução ao ator: “você improvisará Hamlet”, provavelmente ele dirá: “quem é Hamlet?” Isso acontece porque o ator não pode atuar como Hamlet sem conhecer toda a peça, sem construir a personagem através das cenas e situações que ela se encontra, entendendo todos e cada um dos conflitos que se integram no conflito final que vive o personagem..

“É preciso, portanto, isolar cada pequeno conflito e tratá-lo como uma unidade e não como um fragmento do todo”⁹. Para conseguir isso, fazemos uma analogia. Deve-se estimular o ator através de uma situação semelhante a que vive Hamlet nesse momento da peça. Desta forma, o ator terá um conflito concreto para improvisar, porém isso só ocorre se a analogia realmente contemple o eixo central da cena.

Temos, então, a Improvisação e a Analogia como ferramentas de trabalho. Porém é necessário aprofundar em cada uma delas.

Uma analogia deve ser formulada com precisão para gerar uma boa improvisação. Uma analogia gerada de maneira vaga ou superficial conduzirá a uma improvisação caótica e confusa. Apesar de não haver fórmulas, devemos estar atentos ao “resultado” da improvisação, ele revelará a qualidade e utilidade da analogia. Às vezes, será necessário formular uma analogia diversas vezes até que se consiga uma boa síntese do conflito central.

9 BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006. PA. 33.

“No essencial, toda a analogia é um jogo cujas regras equivalem, mais ou menos, às condições em que se apresenta o conflito do texto”.¹⁰

Na cena de Hamlet, há um exemplo muito simples de analogia, utilizado pela própria personagem: Hamlet utiliza os atores contratados para fazerem uma peça que represem a morte do falecido Rei, seu pai, e na peça revela a culpa de seu tio no assassinato. “Além de sintetizar o conflito, de torná-lo concreto e isolado, ou seja, suscetível de improvisação, a analogia funciona como estímulo”.¹¹

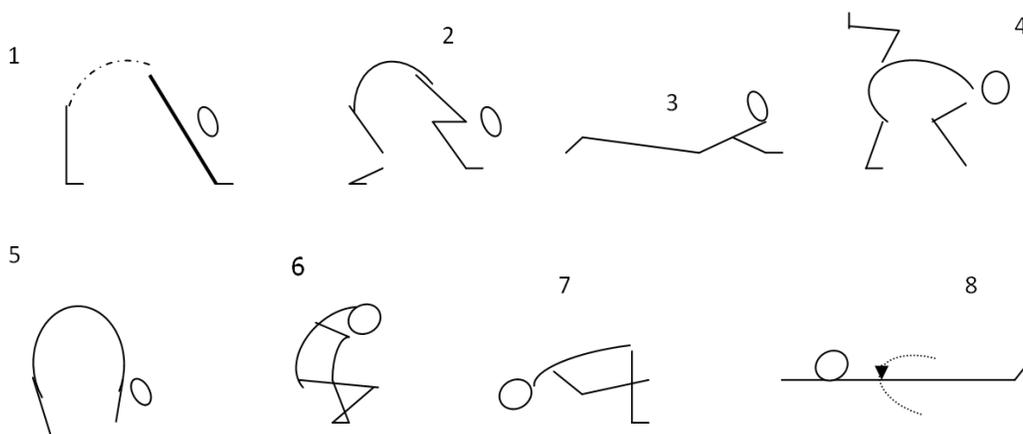
Surge aí uma nova ferramenta que vale a pena aprofundar.

ESTÍMULO

“A base da improvisação, seu motor, é o estímulo, já que o estímulo determina a tarefa do ator”.¹²

O estímulo é “instrução”, a mola, a partida, a chave da porta da interpretação, por isso mesmo deve ser exato, pois do contrário corre-se o risco de cair em “fórmulas” vazias. O estímulo serve tanto na elaboração do ator e do diretor, como na produção.

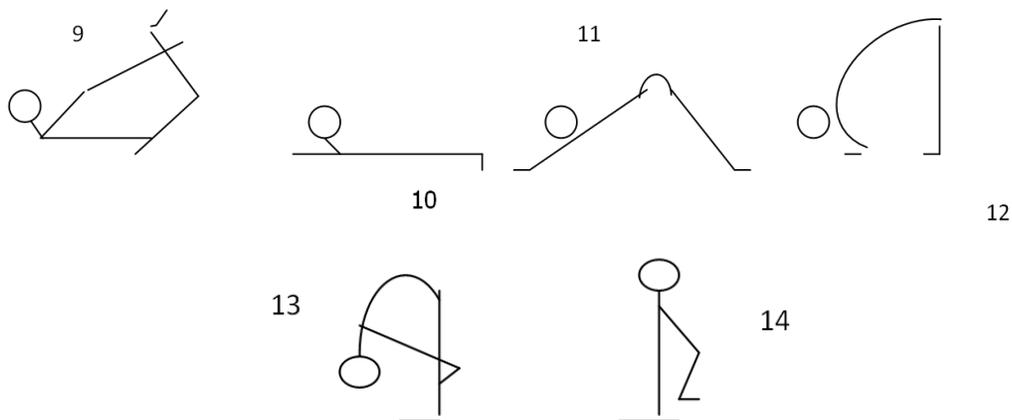
Tomemos um exemplo, o exercício do gato:



10 BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006. Pg. 34

11 Idem.

12 Idem



Cada uma das posições é um exercício em si, tomados ou elaborados a partir de exercícios de ioga.. Essas posições formam uma sequência de treinamento dos atores que a realizam separadamente durante algum tempo, seguindo as indicações de respiração dos exercícios de ioga e dentro de seus limites. O foco é fazer com que o ator *sinta* e *conheça* o efeito de cada postura sobre seu corpo.

Cada exercício tem um nome:

1. "O grande gancho" ou envoltura pélvica".
2. Preparação da "Cobre".
3. "Cobra".
4. "Esticada de pernas em arco".
5. Arco com a apoio nas pontas dos pés e da mãos".
6. "Sentado".
7. "Arco de boca pra baixo".
8. "De boca pra cima – círculo com o joelho".
9. "Arco de cabeça pra baixo".
10. "Estirada de cabeça para baixo com cabeça levantada".
11. "Recolher o corpo em direção aos pés".
12. "Gancho".
13. "Gancho fechado".
14. "Incorporação em pé".

Em outro momento, pode-se fazer uma sequencia de exercício que uma instrução, como "o gato que se estica".

A apropriação, para não dizer, incorporação das posturas, permitirá um deslocamento do corpo em direção a uma *imagem externa*. A sequência de movimentos e o estímulo juntos forma o que podemos chamar de *contradição básica* da interpretação. Enquanto o primeiro evita uma imitação sem rigor de um gato que se estica, o segundo impede uma execução simplesmente técnica. Assim, o ator consegue alguns gestos para seu repertório expressivo, a *sintaxe*, da sua fase gestual e o estímulo dá vida ao seu corpo.

“O estímulo abre a porta para a interpretação concluindo o ciclo da comunicação, percorrendo assim todo o caminho da criação teatral, desde a formulação até a representação.”¹³

O estímulo tem, portanto, uma função libertadora. Se entendermos a inibição como um problema de compreensão da situação e não como um problema subjetivo, veremos que a dificuldade de expressar de uma pessoa pode decorrer do fato desta não entender o que deve expressar e por isso se acomoda, disfarça ou finge.

Novamente pensemos em um exemplo: um ator e uma atriz devem fazer uma cena de amor. Provavelmente ficarão inibidos e poderíamos dizer que são tímidos ou arredios. O diretor pode ver a cena e dizer, “não estou sentindo verdade”, “não tem sentimento”. Então teremos o velho conflito entre diretor/ator.

Mas, e se ao invés de dizer uma cena de amor, o diretor sugira uma analogia: “cada um necessita, para viver, absorver o sangue do outro, tirando-o pela boca, olhos, poros, por onde for”¹⁴. Assim, terão uma *tarefa concreta* a realizar, sem pensar em fazer uma “cena de amor”.

A *verdade* aparece na cena não porque se apresenta como um objetivo, mas quando possui um meio para ser alcançada. Só assim eliminamos as *causas* das inibições.

Porém, ainda assim, a “verdade” conseguida será apenas uma parte do todo, ainda faltará ajustar o que foi conseguido ao texto, contexto, e achar o *significado* dessa cena de amor.

“O estímulo nos ajuda a utilizar nosso instrumento corporal sem exibicionismo nem barreiras, mas em todos os outros elementos do trabalho são indispensáveis para conseguir a verdade completa: uma expressão clara e uma comunicação eficaz”.¹⁵

13 BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

14 Idem.

15 idem

Desta forma, podemos dizer que a analogia funciona como um estímulo, que pode ter a forma de uma analogia, podendo ter outras formas, como uma respiração ou um exercício físico.

Grotowski, diretor de teatro polonês, conta que uma vez pediu a uns alunos franceses que cantassem a Marselhesa, hino da França. Eles cantaram de modo tradicional. Então, ele pediu que eles remassem e fossem aumentando o ritmo até remarem com toda a força. Quando estavam no auge da atividade física, pediu que cantassem a Marselhesa. O convencionalismo desapareceu. Interpretaram a hino como uma canção de trabalho. O estímulo foi o motor da interpretação.



Peça O papéis do inferno (http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/29218)

Essas ferramentas de trabalho devem ser utilizadas, desenvolvidas e aprofundadas. A experiência mostrou ao grupo de artistas do TEC que para que o método de criação coletiva funcione, a elaboração e a projeção da apresentação das peças ao público devem ser acompanhadas de seminários teórico/práticos onde os atores aprofundem seus meios expressivos e estudem política, psicologia, linguística, etc.

A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E A PROJEÇÃO

Para Enrique Buenaventura e para o coletivo do TEC, a projeção do produto para o público ou o que chamamos de apresentações, fazem parte integrante a criação, uma vez que esta, a criação, nunca se esgota.

Para isso, a relação entre formação/projeção deve ser uma relação criadora. Se não há formação dos artistas integrantes do grupo, a apresentação ficará comprometida. Da mesma forma, sem a apresentação, a transformação do material estudado em produto artístico, a formação será apenas algo individual.

Essa relação de formação/projeção evita dois perigos: o que chamamos de empirismo cego, ou seja, converter o trabalho em simples meio de expressão das ideias do diretor ou grupo ao qual pertença o diretor. O outro seria a “alienação artística”, a pretensão de descobrir os “segredos da criação artística” sem a “contaminação” do mundo exterior. Esse segundo conduz, frequentemente, o trabalho a ser um monte de regras e preceitos abstratos, eliminando a possibilidade de ver sua função.

Como vemos ambos os perigos se aproximam, o empirismo e o idealismo.

A prática no trabalho do TEC tem dois aspectos:

1. A formação dos membros do grupo e a elaboração do produto artístico.
2. A relação com o público que já não pode ser “livre”, não pode ser uma relação de “oferta e demanda de mercado”.

Nenhuma dessas tarefas práticas pode ser subestimada, pois, do contrário, pode-se cair nos perigos citados antes. É importante destacar nosso entendimento de trabalho para que as ferramentas apresentadas (improvisação, analogia, estímulo) sejam compreendidas nessa abordagem de modo de criação.

Os NÚCLEOS

Os núcleos estão diretamente relacionados com a improvisação. Antes de falarmos da analogia e dos estímulos, quando nos referíamos às improvisações totais ou parciais, dissemos que essas lançam alternativas. São exatamente essas alternativas que chamamos de núcleos, ou seja, essa forma particular que o conflito se desenvolve é, uma vez escolhida, a semente que se desenvolverá na montagem.

Por tanto, o núcleo é resultado de uma boa improvisação, que deve ser recolhido pelo diretor e guardado para uma etapa posterior. Mas por que os núcleos não devem ser trabalhados imediatamente após sua criação e ser o ponto de partida da montagem? O grupo do TEC percebeu ao longo do tempo que utilizar os primeiros bons resultados de improvisações para guiar a montagem pode convertê-los em concepção geral do espetáculo. Isso significaria em substituir a concepção prévia do diretor por uma concepção prévia do grupo, interrompendo

o processo de análise. O que o método busca é criticar, através da análise toda e qualquer concepção prévia, evitando que a ideologia desemboque na montagem e que o espetáculo seja uma ilustração da ideologia.

Destacados os núcleos, as sementes saídas das improvisações, e a próxima etapa será de divisão do texto em unidades. A divisão parte da análise do desenvolvimento do enfrentamento das forças em conflito e a “motivação” geral.

Para entender profundamente o método desse momento em diante, utilizaremos a peça curta *A Professora* (La Maestra), um dos episódios da obra *Os documentos do inferno* (*Los papeles del infierno*), de Enrique Buenaventura.

A DIVISÃO DO TEXTO

1º *A fábula*

A fábula tem um objetivo concreto: unir o particular ao geral no material social dentro do qual a obra se inscreve.

É importante, também, abrir mão da forma, o modo como o autor narra, apresenta. No caso de *A professora*, existe uma forma específica de narração: a personagem “professora”, morta, narra sua própria história. Encontramos três planos de tempo:

Presente: discurso da professora

Passado: a ação narrada no discurso

Futuro: a evocação do passado em função do “futuro” ao final do discurso

Para dividir o texto em unidades de enfrentamento, teremos que quebrar essa estrutura para distanciar a obra do ponto de vista da “professora”. Muitos artistas resistem ao fazer esse procedimento, considerando que a particularidade é exatamente o que define a obra. Mas nesse caso, devemos separar os elementos formais da ação narrativa, posto que a fábula é instrumento de análise.

No discurso literário, assim como em qualquer outro, podemos distinguir dois planos:

Plano patente ou manifesto (texto)

Plano latente ou oculto (subtexto)

No texto escrito, as palavras apontam para as ações significativas. Portanto, o trabalho de análise, seja o trabalho de mesa ou a improvisação, consiste em descobrir o plano latente ou oculto, ou seja, as ações das personagens e as funções

dessas ações , a forma como conduzem a outras ações, até formar sequencias completas, chamadas em neste método de “situações”.

“É necessário entender que as personagens, ainda que pareçam autônomos, e que deem a impressão de criar a ação e a função (tal como ocorre com os “sujeitos” na vida real), nascem sujeitos às ações que não dependem deles e respondem a elas e às funções com outras ações e funções, integrando-se, assim, à estrutura da obra, no caso das personagens, ou da sociedade, no caso dos sujeitos”.¹⁶

A fábula é o primeiro instrumento de análise e permite que o diretor e o grupo deixem de lado a ilusão ideológica, atingindo o plano latente, que é o plano das ações.

Partiremos pela causa da história e deixaremos o discurso da “professora” para as ações.

Como extraímos a fábula do texto?

Por exemplo: no texto teremos: “Meu pai foi fundador”. Na fábula dizemos: “Alguns colonos fundaram”.

Desta forma, começamos:

Em algum lugar selvagem alguns colonos fundaram um povoado. Um deles, Peregrino Pasambú, deu o nome ao povoado: chamou-o “Esperança”.

Esse “fato” que inicia a história foi tomado de um diálogo que se situa no final do relato, ou seja, a cronologia da fábula não deve necessariamente corresponder à cronologia da história da peça.

Continuando com a fábula:

A Peregrino Pasambú lhe correspondeu uma casa à beira o caminho e seu sítio. Segundo fato.

Foi nomeado duas vezes corregedor. Terceiro fato.

Sua mulher foi a primeira professora que o povoado teve e, quando sua mulher morreu, sua filha nascida no próprio povoado a substituiu como professora. Quarto fato.

É importante lembrar que os fatos não são apresentados nessa ordem, na peça original. Porém, na etapa de análise da fábula, vamos reconstruí-la através dos fatos apresentados. Portanto, é importante saber que a dinâmica do relato está dada pela contradição entre fatos e motivações.

16 BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

A maneira como essas contradições se relacionam é a forma como se relaciona o conteúdo e a forma da obra e, por isso, é fundamental identificar e entender essas relações.

Continuando a fábula:

Um novo governo atemoriza o povoado para conseguir uma fraude eleitoral e entregar as terras dos colonos fundadores a novos proprietários.

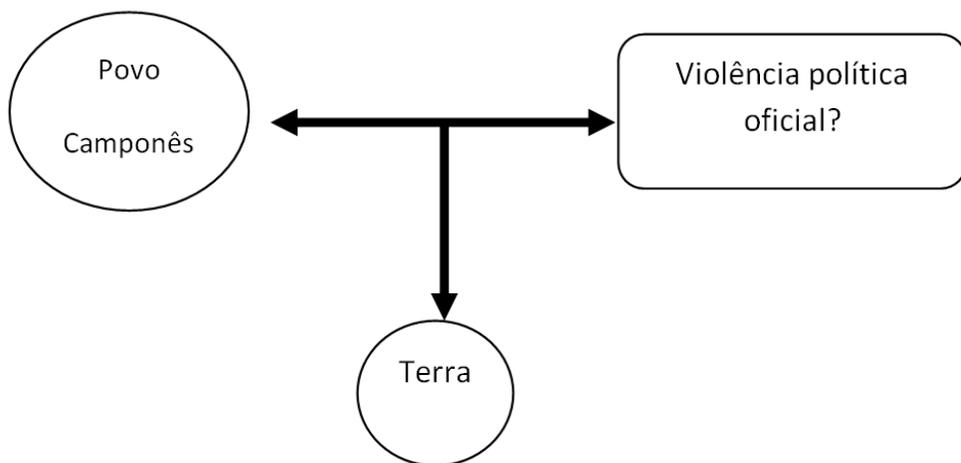
Nesse fato, a fábula destaca o elemento político e econômico, que é fundamental para o problema tratado, mas que no texto estão no plano latente.

Um sargento de polícia chega com uma lista de pessoas que devem ser eliminadas, na qual está Peregrino Pasambú. O sargento manda fuzilar Pasambú e depois os soldados estupram a “professora”. A “professora” se nega a comer e a beber, apesar dos pedidos de seus familiares e de outras pessoas do povoado. Deste modo, se suicida. É enterrada por todo o povoado, apesar do terror. Morta, a professora narra toda a história.

2º As forças de conflito

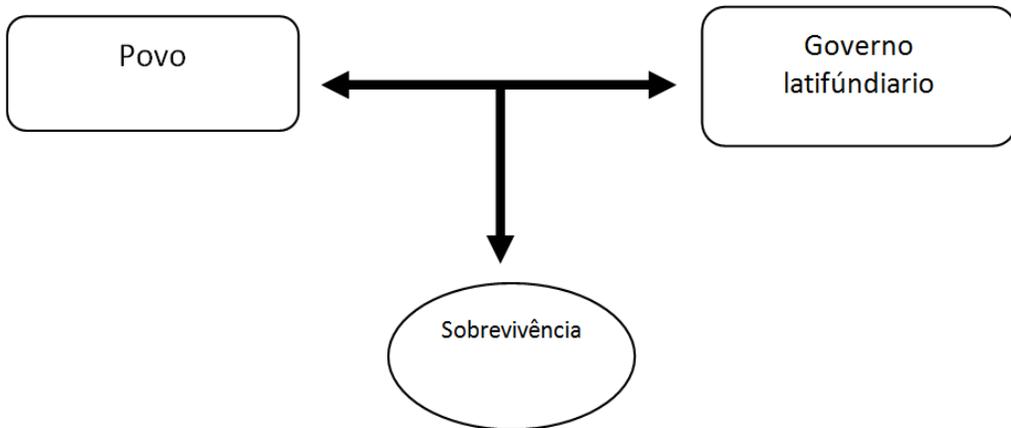
A partir da cadeia de fatos que movem as personagens e que não modificadas por estas, iremos encontrar as forças em conflito, as quais devem ser as mais gerais, as que determinam toda a ação da narrativa. Se não ficarmos atentos, as oposições particulares podem fazer surgir três, quatro ou mais forças.

Para encontrar as forças em conflito na peça “A professora”, o grupo do TEC fez várias tentativas. Aqui estão alguns exemplos:



Observem que na força em conflito da direita foi colocado um ponto de interrogação. “Violência política oficial” era uma força em conflito abstrata e vaga demais. Essa violência é coordenada por *alguém* concreto “de cima” e executada por alguém concreto “de baixo” (o sargento e os soldados). Por outra parte, essa

“violência política” deixa de lado elementos importantes como o econômico, a terra, que, no entanto, estão abarcados na motivação. Mas a motivação não poderia ser somente a terra, não poderiam deixar de fora todo o problema da professora como personagem, seu suicídio e aqueles que o tentavam impedir. Existia um erro no esquema e desta forma, foi trocado a motivação por “vida”. Mas assim só seria contemplado um aspecto. Com essas tentativas e erros fomos corrigindo:



Encontrar uma palavra que definisse a motivação era muito importante: terra era geral demais e vida exclusiva demais. Não é apenas um jogo de palavras, as palavras são a matéria-prima do teatro, seja em cena ou fora dela. Assim, encontrar uma palavra que nos pareça precisa é muito importante, é um guia para a análise.

Assim, chegamos a um esquema, porém não necessariamente definitivo, já que a divisão de todo o texto e as improvisações é que irão corrigir o esquema. O que temos com ele é uma *hipótese de trabalho*.

Como foi dito antes, nesse momento se interrompe o “trabalho de mesa” e se passa às improvisações da totalidade da obra. Mas, no nosso caso, para prosseguir na exposição do método de criação coletiva, passaremos a divisão do texto.

3º As partes

Na divisão do texto, levamos em conta a forma de narrar do autor, pois o que nos interessa é dividir o que é “manifesto” e o que é dito.

Na peça *A professora* podemos identificar três partes. A primeira parte chamaremos de “prólogo”:

(Em primeiro plano uma mulher jovem, sentada em um banco. Atrás dela ou ao lado vão acontecendo algumas cenas. Não deve haver nenhuma relação direta entre elas e os personagens dessas cenas. Ela não os vê e eles não a veem).

A professora: Estou morta. Nasci aqui, neste povoado, na casinha de barro vermelho com teto de palha que está à beira do caminho, na frente da escola. O caminho é um rio lento de barro vermelho no inverno e um redemoinho de pó vermelho no verão. Quando vêm as chuvas, você perde as alpargatas no barro e as mulas se sujaram até a barriga, as albardas e até as caras e os chapéus dos cavaleiros são salpicados pelo barro. Quando chegam os meses de sol, o pó vermelho cobre todo o povoado. As alpargatas se enchem de pó vermelho, e os pés e as pernas e as patas dos cavalos e as crinas e as albardas e as caras suadas e os chapéus, tudo fica impregnado de pó vermelho. Nasci desse barro e desse pó vermelho e agora volto a eles. Aqui, no pequeno cemitério que vigia o povoado do alto, semeado de hortênsias, gerânios, lírios e espesso pasto. É um lugar tranquilo e perfumado. O cheiro amargo do barro vermelho se mistura com o aroma doce do pasto verde e até chega, de tarde, o cheiro da colina, um cheiro forte que despenca abaixo. Pausa)

Neste trecho, a personagem se apresenta e apresenta o povoado por meio do trabalho. Expõe a contradição que estará latente em toda a obra: a contradição entre “vida e morte”. Essa contradição mostra-se através das imagens do cemitério (morte) e do caminho (mutante, vida).

Ela ficará mais acentuada, na segunda parte, que chamaremos “o conflito entre a professora e o povoado”:

A professora:

Me trouxeram aqui ao anoitecer. (CORTEJO MUDO, AO FUNDO, COM UM CAIXÃO) Vinha Juana Passambú, minha tia.

Juana Passambú:

Por que você não quis comer?

A professora:

Eu não quis comer. Para que comer? Já não tinha sentido comer. Comemos para viver. Já não tinha sentido viver. (PAUSA) Vinha Pedro Pasambú, meu tio.

Pedro Pasambú:

Você gostava de banana-maçã e de espigas de milho, assadas e untadas de sal e manteiga.

A professora:

Eu gostava de banana-maçã e espigas de milho, e, no entanto, não quis comê-los. Apertei os dentes. Estava Tobias, o Caolho, que há anos foi corregedor.

Tobias, o caolho:

Te trouxe água da fonte, a mesma que você tomava quando era criança, em um copo feito com folhas de orelha-de-elefante e você não quis beber.

A professora: Não quis beber. Apertei os lábios. Foi maldade? Deus me perdoe, mas cheguei a pensar que a fonte devia secar. Me perguntava para que devia seguir brotando água da nascente? Para quê? (PAUSA) Estava a Velha Assunção, a parteira que me trouxe ao mundo.

A Velha Assunção:

Ai, mulher! Ai menina, que eu te trouxe a este mundo, menina! Por que você não recebeu nada das minhas mãos? Por que você cuspiu no caldo que te dei? Por que minhas mãos que curaram tantos, não puderam curar suas carnes machucadas? Enquanto estiveram aqui os assassinos... (OS ACOMPANHANTES DO CORTEJO OLHAM AO REDOR COM TERROR, A VELHA SEGUE COM O SEU PRANTO MUDO ENQUANTO A PROFESSORA FALA).

Como vemos, nessa parte, é reiterada a luta entre a vida e a morte. A professora quer a morte e os outros lutam por sua vida.

A terceira parte continua:

A professora:

Eles têm medo. Há muito tempo o medo chegou a este povoado e ficou suspenso sobre ele como uma imensa nuvem de tempestade. O ar cheira a medo as vozes se dissolvem na saliva amarga do medo e as pessoas as engolem. Um dia se desgarrou uma nuvem e o raio caiu sobre nós.

(O CORTEJO DESAPARECE, OUVEM-SE UM VIOLENTO REPIQUE DE TAMBOR NA ESCURIDÃO, AO VOLTAR A LUZ, ALI ONDE ESTAVA O CORTEJO, ESTÁ UM VELHO CAMPONES AJOELHADO R COM AS MÃOS AMARRADAS NAS COSTAS. DIANTE DELE, UM SARGENTO DA POLÍCIA).

Sargento:

(OLHANDO UMA LISTA) Você responde pelo nome de Peregrino Pasambú? (O VELHO SINALISA QUE SIM COM A CABEÇA) Então você é o chefe político daqui. (O VELHO NEGA).

A Professora:

Meu pai tinha sido duas vezes corregedor. Mas entendia tão pouco de política que não tinha se dado conta de que a situação tinha mudado.

Sargento: Com a política você conseguiu essa terra, verdade?

A Professora:

Não era verdade. Meu pai foi fundador do povoado. E como fundador teve direito à sua casa à beira do caminho e a seu sítio. Ele pôs o nome no povoado. Chamou-o: Esperança.

Sargento:

Você não fala? Não diz nada?

A professora:

Meu pai falava muito pouco. Quase nada.

Sargento:

Mal repartida está esta terra. Vai ser repartida de novo. Vai ter donos legítimos, com títulos e tudo mais.

A professora:

Quando meu pai chegou aqui, tudo era selva.

Sargento:

E também os cargos estão mal repartidos. Sua filha é professora da escola não é?

A professora:

Não era nenhum cargo. Raras vezes me pagavam o salário. Mas eu gostava de ser professora. Minha mãe foi a primeira professora que teve o povoado. Ela me ensinou e quando ela morreu eu passei a ser a professora.

Sargento:

Vai saber o que ensina essa professora!

A professora:

Eu ensinava a ler e a escrever, ensinava o catecismo e o amor à pátria e à bandeira. Quando me neguei a comer e a beber, pensei nas crianças. Eram poucos, é verdade, mas quem iria lhe dar aulas? Também pensei: para que eles vão aprender a ler e a escrever? Já não tem sentido ler e escrever. Para que vão aprender o amor à pátria e à bandeira? Foi mal pensado, talvez, mas foi o que eu pensei.

Sargento:

Por que você não fala? Não é coisa minha. Eu não tenho nada a ver com isso, não tenho culpa. (GRITA) Você está vendo essa lista? Aqui estão os caciques

e mandachovas do governo anterior. Há ordens de tirá-los de circulação para organizar as eleições. (DESAPARECEM SARGENTO E O VELHO).

Como vemos, nessa parte, a contradição entre a vida e a morte se mantém, porém, em outro nível. Peregrino Pasambú, os colonos e Esperança são a vida. Para o Sargento, os “donos” da terra legitimados por um governo distante são a morte. Vemos, então, a “outra” força de conflito. Nessa parte, se “rebela”, mas sua rebelião individual é tão inútil quanto sua morte.

A quarta parte será chamada “a imposição do terror”:

A professora:

E foi assim. Colocaram-no contra a parede de barro, atrás da casa. O sargento deu a ordem e os soldados dispararam. Em seguida o sargento e os soldados entraram no meu quarto e, um atrás do outro, me violaram. Depois não voltei a comer nem a beber e fui morrendo pouco a pouco. (PAUSA).

Essa quarta parte tem a superação da contradição entre vida/morte. Peregrino Pasambú morre e a professora se suicida. Os “donos legítimos” da terra e as “autoridades” se impuseram. A propriedade e a lei golpearam-nos com uma só paulada.

A quinta e última parte será chama de “epílogo”:

A Professora:

Logo choverá e o pó vermelho se transformará em barro, O caminho será um rio lento de barro vermelho e voltarão as alpargatas e os pés cobertos de barro, e os cavalos e as mulas com as barrigas cheias de barro, e até as caras e os chapéus irão, caminho acima, salpicados de barro.

A contradição vida/morte é reiterada com função poética, se fecha o ciclo, como no começo, volta-se ao barro, a terra. Existe o desejo de que tudo permaneça como foi, mas o desenvolvimento das ações mostra a mudança através da violência. Assim a violência aparece como “o que está vivo” e o mundo “natural” dos colonos como “o que está morto”, “o que foi assassinado”. “O conteúdo da reiteração variou e deve-se indagar, então, como variou a forma, ainda que aparentemente siga sendo a mesma”.¹⁷

A divisão em partes da peça revela as contradições internas, deixa de ser “um poema”, imagens para ser tratadas no todo. Dessas contradições internas, vemos que existem as maiores e dentro das partes, existem contradições menores. O próximo passo é identificar o particular.

17 BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

Para dividir “as partes” nos guiamos pela motivação geral, a contradição vida/morte, a sobrevivência. Não nos aprofundamos na relação das forças de conflito e a motivação, que poderia conduzir a unidades menores e nos eixos de improvisação.

4º “Situações e ações”

“A situação é um estado das forças em conflito, é um “momento” da correlação de forças”.¹⁸

A situação não muda necessariamente quando mudam as personagens que encarnam as forças de conflito. O importante é o enfrentamento concreto das forças de conflito. A mudança de situação pode partir de uma mudança de atitude da personagem.

Por exemplo:

A PRIMEIRA “SITUAÇÃO”

Se voltarmos ao texto, veremos que na parte inicial, que chamamos “prólogo”, temos apenas uma força de conflito: a protagonista. Em seguida vemos como, ao redor da professora, se levantam os parentes e pessoas do povoado. Esses aparecem, “encarnam”, a força de conflito da esquerda no esquema básico: “Povo Camponês”. Mas, nessa situação específica, particular, nessa parte do prólogo, a professora, que estaria, a princípio ao lado dos explorados no esquema geral, nesse conflito particular, ao ceder ao terror, serve aos interesses dos opressores. Desta forma, o método rompe com as concepções prévias, com os preconceitos e com os julgamentos ideológicos.

Vamos ao exemplo concreto e logo veremos como ficará o esquema dessa situação específica. A primeira situação:

(Em primeiro plano uma mulher jovem, sentada em um banco. Atrás dela ou ao lado vão acontecendo algumas cenas. Não deve haver nenhuma relação direta entre elas e os personagens dessas cenas. Ela não os vê e eles não a veem).

A professora: Estou morta. Nasci aqui, neste povoado. Na casinha de barro vermelho com teto de palha que está à beira do caminho, na frente da escola. O caminho é um rio lento d barro vermelho no inverno e um redemoinho de pó vermelho no verão. Quando vêm as chuvas você perde as alpargatas no barro

18 Idem.

e as mulas se sujam até a barriga, as albardas e até as caras e os chapéus dos cavalheiros são salpicados pelo barro. Quando chegam os meses de sol, o pó vermelho cobre todo o povoado. As alpargatas se enchem de pó vermelho, e os pés e as pernas e as patas dos cavalos e as crinas e as albardas e as caras suadas e os chapéus, tudo fica impregnado de pó vermelho. Nasci desse barro e desse pó vermelho e agora volto a eles. Aqui, no pequeno cemitério que vigia o povoado do alto, semeado de hortênsias, gerânios, lírios e espesso pasto. É um lugar tranquilo e perfumado. O cheiro amargo do barro vermelho se mistura com o aroma doce do pasto verde e até chega, de tarde, o cheiro da colina, um cheiro forte que despenca abaixo. Pausa)

A professora:

*Me trouxeram aqui ao anoitecer. (CORTEJO MUDO, AO FUNDO, COM UM CAIXÃO)
Vinha Juana Pasambú, minha tia.*

Juana Pasambú:

Por que você não quis comer?

A professora:

Eu não quis comer. Para que comer? Já não tinha sentido comer. Comemos para viver. Já não tinha sentido viver. (PAUSA) Vinha Pedro Pasambú, meu tio.

Pedro Pasambú:

Você gostava de banana-maçã e de espigas de milho, assadas e untadas de sal e manteiga.

A professora:

Eu gostava de banana-maçã e espigas de milho, e no entanto não quis comê-los. Apertei os dentes. Estava Tobias, o Caolho, que há anos foi corregedor.

Tobias, o caolho:

Te trouxe água da fonte, a mesma que você tomava quando era criança, em um copo feito com folhas de orelha-de-elefante e você não quis beber.

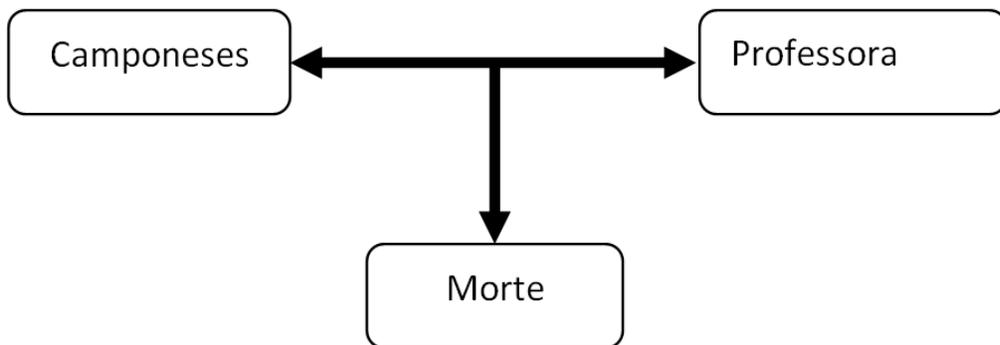
A professora: Não quis beber. Apertei os lábios. Foi maldade? Deus me perdoe, mas cheguei a pensar que a fonte devia secar. Me perguntava para que devia seguir brotando água da nascente? Para que? (PAUSA) Estava a Velha Assunção, a parteira que me trouxe ao mundo.

A Velha Assunção:

Ai, mulher! Ai menina, que eu te trouxe a este mundo, menina! Por que você não recebeu nada das minhas mãos? Por que você cuspiu no caldo que te dei? Por que minhas mãos que curaram tantos, não puderam curar suas carnes machucadas?

O esquema fica assim:

Primeira Situação:



Por que colocamos “morte” como motivação? No caso das situações, as motivações particulares devem estar contidas na motivação geral, morte é uma variação, particular nesse caso, de sobrevivência (motivação geral).

AS AÇÕES

“Uma situação é composta de uma ou mais “ações”. As ações são as unidades básicas de conflito e estão determinadas pelas variações da motivação da situação. As motivações particulares das ações devem estar, por sua vez, contidas na motivação da situação”.¹⁹

As divisões, nomeações, identificações nos ajudam a estudar, entender, dominar o texto, e, desta forma, ter liberdade para trabalhá-lo. Somente aquilo que dominamos nos permite trabalhar livremente.

Temos então: uma situação é composta de ações e as motivações das ações devem estar contidas na motivação da situação.

Podem existir “sub-ações”, isso pode acontecer quando há uma variação dentro da motivação da ação, sem modificá-la totalmente e retomando a motivação da ação.

¹⁹BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

Situação

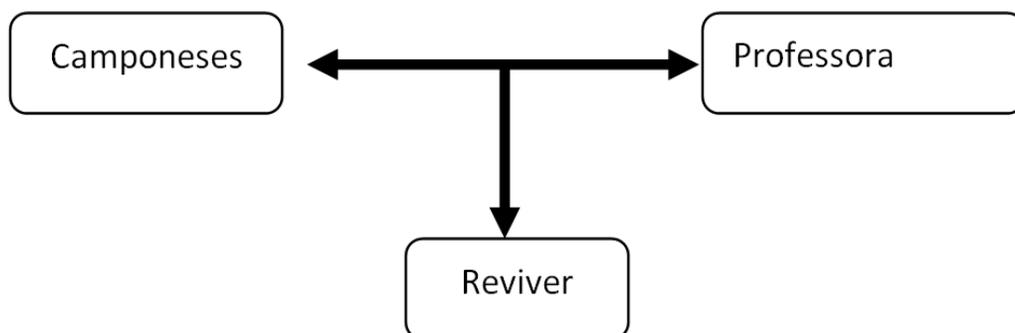
Ação

Sub-ação Sub'-ação

ação Ação (ver se faz infográfico)

“AÇÕES” DA PRIMEIRA “SITUAÇÃO”

Devemos voltar ao texto e lê-lo buscando identificar as variações da motivação. Podemos dividir a primeira ação como o momento de descrição que a professora faz do caminho em oposição à descrição do cemitério (lugar em que ela se encontra, já que está morta). Se notarmos como a descrição do caminho é mais extensa e mais cheia de imagens e afetos do que a descrição do cemitério (isso é uma interpretação, baseada no texto, mas sempre é uma interpretação) podemos dizer que a primeira ação tem como motivação “reviver”, e o esquema fica assim:



Podemos notar que nessa ação a força de conflito “Camponeses” não aparece, em uma ação não existe problema se uma das forças de conflito ficar implícita, já que a “ação” está contida em uma situação. “A ação não é só a unidade básica do conflito como também a que tem maior mobilidade. Como todo ente orgânico, pode ser unicelular ou ter um sistema complexo”.²⁰

As ações são importantes, pois apresentam as alternativas fundamentais, porque uma ação toma um caminho ou outro. Elas são como encruzilhadas em que o caminho da liberdade das personagens e o caminho das limitações da estrutura se cruzam. De acordo com Buenaventura (2006, página?):

Por essas razões, a improvisação das ações mediante analogias, transformando-as em elos isolados da cadeia significativa que vai

20 BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

ser organizada depois em situações, é fundamental do ponto de vista do método. Improvisar as ações é a forma pela qual o ator entra em contato com a atividade do personagem e improvisando minuciosamente – ação atrás de ação – essa atividade, pode ir entendendo-a. As chaves da interpretação, da criação do ator, estão na improvisação de ações.²¹

Primeira ação da primeira situação

(Em primeiro plano uma mulher jovem, sentada em um banco. Atrás dela ou ao lado vão acontecendo algumas cenas. Não deve haver nenhuma relação direta entre elas e os personagens dessas cenas. Ela não os vê e eles não a veem).

A professora: Estou morta. Nasci aqui, neste povoado. Na casinha de barro vermelho com teto de palha que está à beira do caminho, na frente da escola. O caminho é um rio lento d barro vermelho no inverno e um redemoinho de pó vermelho no verão. Quando vêm as chuvas você perde as alpargatas no barro e as mulas se sujam até a barriga, as albardas e até as caras e os chapéus dos cavalheiros são salpicados pelo barro. Quando chegam os meses de sol, o pó vermelho cobre todo o povoado. As alpargatas se enchem de pó vermelho, e os pés e as pernas e as patas dos cavalos e as crinas e as albardas e as caras suadas e os chapéus, tudo fica impregnado de pó vermelho. Nasci desse barro e desse pó vermelho e agora volto a eles. Aqui, no pequeno cemitério que vigia o povoado do alto, semeado de hortênsias, gerânios, lírios e espesso pasto. É um lugar tranquilo e perfumado. O cheiro amargo do barro vermelho se mistura com o aroma doce do pasto verde e até chega, de tarde, o cheiro da colina, um cheiro forte que despenca abaixo. Pausa)

A segunda ação começa com a chegada do cortejo fúnebre:

A professora:

Me trouxeram aqui ao anoitecer. (CORTEJO MUDO, AO FUNDO, COM UM CAIXÃO) Vinha Juana Pasambú, minha tia.

Juana Pasambú:

Por que você não quis comer?

A professora:

Eu não quis comer. Para que comer? Já não tinha sentido comer. Comemos para viver. Já não tinha sentido viver. (PAUSA) Vinha Pedro Pasambú, meu tio.

²¹Idem.

Pedro Pasambú:

Você gostava de banana-maçã e de espigas de milho, assadas e untadas de sal e manteiga.

A professora:

Eu gostava de banana-maçã e espigas de milho, e no entanto não quis comê-los. Apertei os dentes. Estava Tobias, o Caolho, que há anos foi corregedor.

Tobias, o caolho:

Te trouxe água da fonte, a mesma que você tomava quando era criança, em um copo feito com folhas de orelha-de-elefante e você não quis beber.

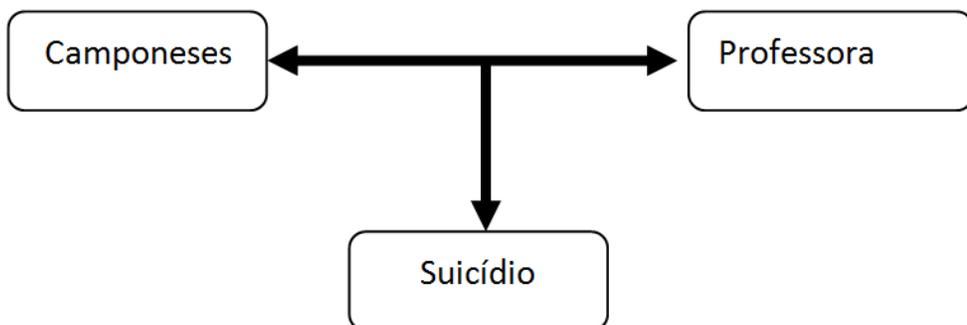
A professora: Não quis beber. Apertei os lábios. Foi maldade? Deus me perdoe, mas cheguei a pensar que a fonte devia secar. Me perguntava para que devia seguir brotando água da nascente? Para que? (PAUSA) Estava a Velha Assunção, a parteira que me trouxe ao mundo.

A Velha Assunção:

Ai, mulher! Ai menina, que eu te trouxe a este mundo, menina! Por que você não recebeu nada das minha mãos? Por que você cuspiu no caldo que te dei? Por que minhas mãos que curaram tantos, não puderam curar suas carnes machucadas?

A motivação particular dessa ação é o suicídio. Desta forma, se tomarmos a primeira situação como um todo, veremos que a ação do suicídio é a ação central da situação, exposta pela contradição da professora que quer morrer e os “camponeses” que a querem impedir.

Assim a mudança da motivação muda a ação, como vemos no esquema:



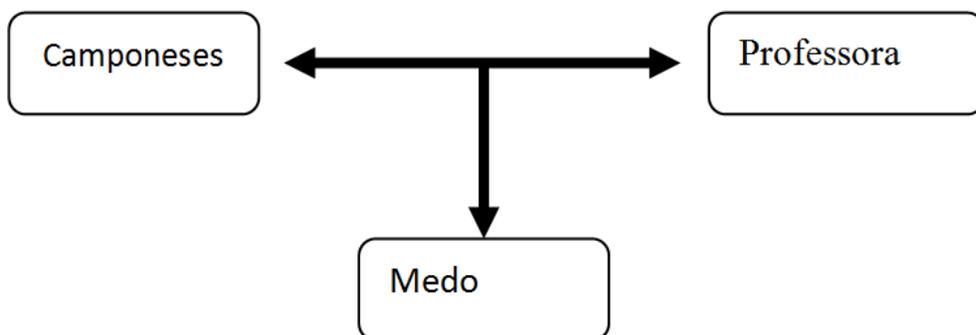
A terceira ação se inicia na frase da Velha Assunção e vai até o meio da rubrica:

A Velha Assunção:

...

Enquanto estiveram aqui os assassinos... (OS ACOMPANHANTES DO CORTEJO OLHAM AO REDOR COM TERROR...).

Na verdade, essa é uma ação de transição entre a primeira situação e a segunda. É, portanto, a terceira ação da primeira situação, mas também a primeira ação da segunda situação. Nesse momento se instaura o medo, que se caracteriza como motivação dessa última ação. Tudo isso deve ser considerado no desenvolvimento dos núcleos, na “etapa de montagem”. O esquema fica assim:



5º Os títulos das “situações”

Depois de fazer toda a análise e a divisão do texto, é interessante criar um título para cada situação, esse título servirá como hipótese de trabalho para a improvisação (teste, experiência, hipótese). “O título da situação orienta o grupo no trabalho de improvisação e montagem dessa situação”.

O título deve conter o geral e o específico em uma síntese. Buenaventura (2000) nos fala de Brecht e da utilização dos títulos na dramaturgia e em cena, tal ferramenta foi tomada do cinema mudo e dos romancistas dos séculos XVIII e XIX.

Se analisarmos, cada situação é uma pequena peça, o conflito é exposto, intensificado e resolvido. Para destacar o conflito do conjunto e torná-lo uma unidade, damos um título, um nome.

Desta forma, a primeira situação poderia ser intitulada: “ceder ao terror é ceder aos interesses dos opressores”. Assim, temos o geral e o específico, e, mais importante, fornece aos atores um estímulo para a cena, pois mostra uma crítica à personagem que permite o distanciamento e evita a identificação piedosa.

SEGUNDA “SITUAÇÃO”

A segunda situação seria:

A professora:

Eles têm medo. Há muito tempo o medo chegou a este povoado e ficou suspenso sobre ele como uma imensa nuvem de tempestade. O ar cheira a medo as vozes se dissolvem na saliva amarga do medo e as pessoas as engolem. Um dia se desgarrou uma nuvem e o raio caiu sobre nós.

(O CORTEJO DESAPARECE, OUVI-SE UM VIOLENTO REPIQUE DE TAMBOR NA ESCURIDÃO, AO VOLTAR A LUZ, ALI ONDE ESTAVA O CORTEJO, ESTÁ UM VELHO CAMPONÊS AJOELHADO COM AS MÃOS AMARRADAS NAS COSTAS. DIANTE DELE, UM SARGENTO DA POLÍCIA).

Sargento:

(OLHANDO UMA LISTA) Você responde pelo nome de Peregrino Pasambú? (O VELHO SINALIZA QUE SIM COM A CABEÇA) Então você é o chefe político daqui. (O VELHO NEGA).

A Professora:

Meu pai tinha sido duas vezes corregedor. Mas entendia tão pouco de política que não tinha se dado conta de que a situação tinha mudado.

Sargento: Com a política você conseguiu essa terra, verdade?

A Professora:

Não era verdade. Meu pai foi fundador do povoado. E como fundador teve direito à sua casa à beira do caminho e a seu sítio. Ele pôs o nome no povoado. Chamou-o: Esperança.

Sargento:

Você não fala? Não diz nada?

A professora:

Meu pai falava muito pouco. Quase nada.

Sargento:

Mal repartida está esta terra. Vai ser repartida de novo. Vai ter donos legítimos, com títulos e tudo mais.

A professora:

Quando meu pai chegou aqui, tudo era selva.

Sargento:

E também os cargos estão mal repartidos. Sua filha é professora da escola não é?

A professora:

Não era nenhum cargo. Raras vezes me pagavam o salário. Mas eu gostava de ser professora. Minha mãe foi a primeira professora que teve o povoado. Ela me ensinou e quando ela morreu eu passei a ser a professora.

Sargento:

Vai saber o que ensina essa professora!

A professora:

Eu ensinava a ler e a escrever, ensinava o catecismo e o amor à pátria e à bandeira. Quando me neguei a comer e a beber, pensei nas crianças. Eram poucos, é verdade, mas quem iria lhe dar aulas? Também pensei: para que eles vão aprender a ler e a escrever? Já não tem sentido ler e escrever. Para que vão aprender o amor à pátria e à bandeira? Foi mal pensado, talvez, mas foi o que eu pensei.

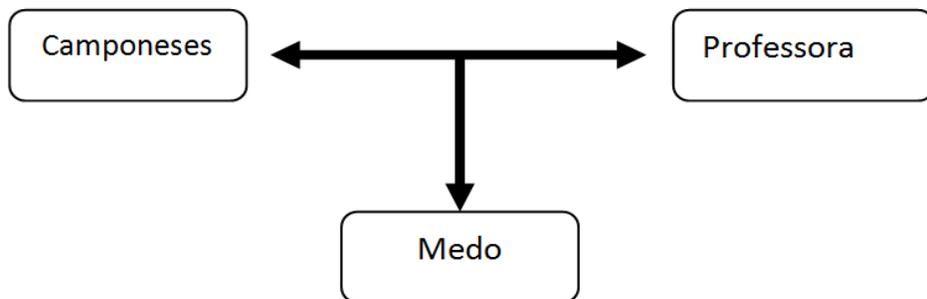
Sargento:

Por que você não fala? Não é coisa minha. Eu não tenho nada a ver com isso, não tenho culpa. (GRITA) Você está vendo essa lista? Aqui estão os caciques e mandachucas do governo anterior. Há ordens de tirá-los de circulação para organizar as eleições. (DESAPARECEM SARGENTO E O VELHO).

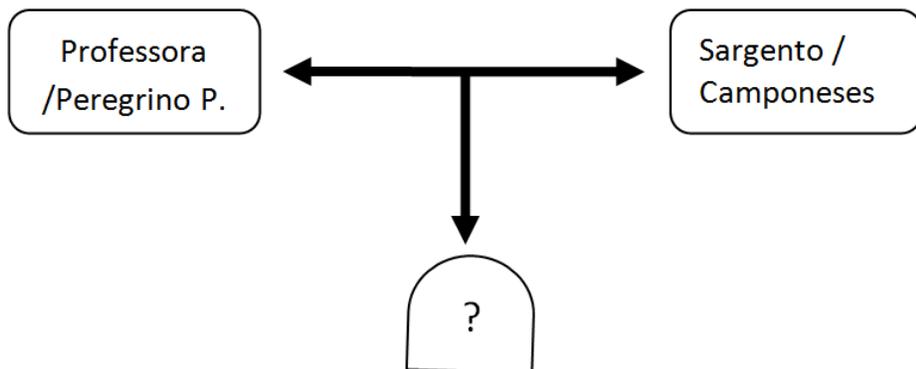
A professora:

E foi assim. Colocaram-no contra a parede de barro, atrás da casa. O sargento deu a ordem e os soldados dispararam. Em seguida o sargento e os soldados entraram no meu quarto e, um atrás do outro, me violaram.

Por que mudou a situação? Porque a correlação de forças mudou radicalmente. A primeira situação era:



O da segunda situação é:

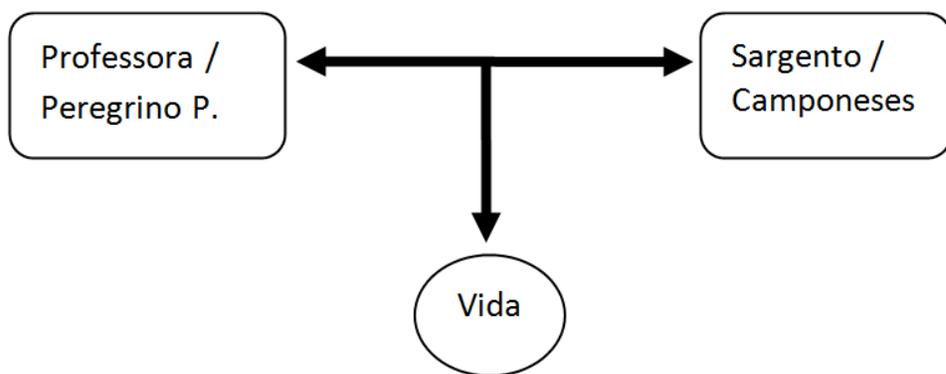


Como vemos, a Professora “mudou de lado”. Por quê? Porque, a cada nova situação, há uma nova motivação, ou seja, as forças de conflito mudam e o esquema se reorganiza. Nesse caso, a professora passa para o lado dos oprimidos junto a Peregrino Pasambú e o sargento entra no “lado dos opressores”, representante do “governo latifundiário”.

Os camponeses ficam ao lado do sargento porque encarnam o medo que permite o sargento se impor. Essa forma de análise permite o distanciamento e coloca em julgamento o maniqueísmo ideológico de dividir os bons dos maus em categorias morais. Essa forma de divisão moral conduz à idealização do povo, devemos utilizar o método para evitar a identificação mecânica.

No esquema, falta a motivação (que está com um sinal de interrogação). Vamos analisar o que fazem as personagens nessa situação: o sargento quer matar Peregrino. A professora defende seu pai a fim de evitar sua morte. Os camponeses não falam, mas estão ali. A defesa de seu pai pela professora indica uma ausência presente, algo que ela deveria ter feito enquanto podia. Não é uma reprovação moral, mas de uma alternativa que muitas vezes revela mais do que o que é feito pelas personagens.

Assim, o que move, o que motiva a segunda situação é a vida. Se quando estava viva a professora queria morrer, agora, morta, ela luta pela vida. Nesse caso, nessa peça, veremos que as motivações dependem da professora, pois a peça é contada através dela. Podemos observar que o aspecto da “maneira de narrar do autor” agora está em primeiro plano. O esquema fica assim:



E o título dessa situação aparece pelo seu “oposto”: “O fraco não deve se contentar em saber que sua causa é justa”. Uma frase longa, didática, e isso não tem problema, o mais importante é destacar o que uma obra pode nos ensinar e transmitir isso.

AÇÕES DA SEGUNDA “SITUAÇÃO”

A primeira:

A professora:

Eles têm medo. Há muito tempo o medo chegou a este povoado e ficou suspenso sobre ele como uma imensa nuvem de tempestade. O ar cheira a medo as vozes se dissolvem na saliva amarga do medo e as pessoas as engolem. ...

Essa ação é curta e de conecta diretamente com a última ação da primeira parte, como já falamos. O que difere o “medo” do final da primeira situação para o “medo” do começo da segunda situação, é que o primeiro tem a ver com um “medo” concreto dos assassinos presentes, já o segundo (acima) é um receio, uma angústia do que poderia vir. Então podemos deixar “angústia” para essa ação.

A professora:

... Um dia se desgarrou uma nuvem e o raio caiu sobre nós.

(O CORTEJO DESAPARECE, OUVI-SE UM VIOLENTO REPIQUE DE TAMBOR NA ESCURIDÃO, AO VOLTAR A LUZ, ALI ONDE ESTAVA O CORTEJO, ESTÁ UM VELHO CAMPONÊS AJOELHADO R COM AS MÃOS AMARRADAS NAS COSTAS. DIANTE DELE, UM SARGENTO DA POLÍCIA).

Sargento:

(OLHANDO UMA LISTA) Você responde pelo nome de Peregrino Pasambú? (O VELHO SINALIZA QUE SIM COM A CABEÇA) Então você é o chefe político daqui. (O VELHO NEGA).

A Professora:

Meu pai tinha sido duas vezes corregedor. Mas entendia tão pouco de política que não tinha se dado conta de que a situação tinha mudado.

A motivação nesse caso é: posição social.

A terceira ação:

Sargento: Com a política você conseguiu essa terra, verdade?

A Professora:

Não era verdade. Meu pai foi fundador do povoado. E como fundador teve direito à sua casa à beira do caminho e a seu sítio. Ele pôs o nome no povoado. Chamou-o: Esperança.

Sargento:

Você não fala? Não diz nada?

A professora:

Meu pai falava muito pouco. Quase nada.

Sargento:

Mal repartida está esta terra. Vai ser repartida de novo. Vai ter donos legítimos, com títulos e tudo mais.

A professora:

Quando meus pais chegaram aqui, tudo era selva.

A motivação é a terra. Elemento determinante na vida do camponês e condição de sua sobrevivência. Podemos perceber que não se trata de um jogo de palavras, mas de uma escolha de palavras que tem um conteúdo essencial para a compreensão e o trabalho sobre a obra.

Quarta ação:

Sargento:

E também os cargos estão mal repartidos. Sua filha é professora da escola não é?

A professora:

Não era nenhum cargo. Raras vezes me pagavam o salário. Mas eu gostava de ser professora. Minha mãe foi a primeira professora que teve o povoado. Ela me ensinou e quando ela morreu eu passei a ser a professora.

Sargento:

Vai saber o que ensina essa professora!

A professora:

Eu ensinava a ler e a escrever, ensinava o catecismo e o amor à pátria e à bandeira. Quando me neguei a comer e a beber, pensei nas crianças. Eram poucos, é verdade, mas quem iria lhe dar aulas? Também pensei: para que eles vão aprender a ler e a escrever? Já não tem sentido ler e escrever. Para que vão aprender o amor à pátria e à bandeira? Foi mal pensado, talvez, mas foi o que eu pensei.

Nessa ação a motivação é a profissão, importante na vida e na sobrevivência da professora.

Quinta ação:

Sargento:

Por que você não fala? Não é coisa minha. Eu não tenho nada a ver com isso, não tenho culpa. (GRITA) Você está vendo essa lista? Aqui estão os caciques e mandachuvas do governo anterior. Há ordens de tirá-los de circulação para organizar as eleições. (DESAPARECEM SARGENTO E O VELHO).

Aqui a motivação é o próprio fuzilamento de Peregrino.

Sexta ação:

A professora:

E foi assim. Colocaram-no contra a parede de barro, atrás da casa. O sargento deu a ordem e os soldados dispararam. Em seguida o sargento e os soldados entraram no meu quarto e, um atrás do outro, me violaram. Depois não voltei a comer nem a beber e fui morrendo pouco a pouco (PAUSA).

Essa ação fala do estupro da professora pela tropa e mostra um grau de tortura. Depois ocorre outra tortura, que ela mesma causa não comendo até a morte. A motivação então é: tortura.

A sétima ação retoma a primeira situação, ao desaparecimento do sargento e o silêncio dos camponeses, se retoma a contradição interna de vida/morte, mas nesse momento ela aponta os “camponeses” como o trabalho e o caminho, que continuará a existir, a “tradição”:

A Professora:

Logo choverá e o pó vermelho se transformará em barro, O caminho será um rio lento de barro vermelho e voltarão as alpargatas e os pés e os pés cobertos de barro, e os cavalos e as mulas com as barrigas cheias de barro, e até as caras e os chapéus irão, caminho acima, salpicados de barro.

Vemos assim, como ao fechar o ciclo a motivação geral volta a ser destacada: a “sobrevivência”. E embora a violência atinja exatamente a forma de sobrevivência do povoado, eles continuam vivendo. Desta forma, a motivação dessa última ação pode ser também “tradição”. A “tradição” está contida na motivação geral da segunda situação de forma distinta, já que tradição é ao mesmo tempo parte da vida, mas também a congela e, portanto, opõe-se a ela. Ou seja, está contida por semelhança e por oposição.

O segundo nível de análise são as improvisações de totalidade. Nesse momento, temos os núcleos dessas improvisações que foram destacados no trabalho de divisão do texto. Assim podemos dizer que temos uma visão prática (os núcleos de improvisação) e uma visão teórica (a análise através da divisão) do texto.

Para não cairmos em armadilhas de concepções prévias, mesmo através do estudo, precisamos dispor de *paciência* e *rigor* em relação a todas as *etapas* do método. A principal armadilha seria tentar chegar diretamente a uma concepção geral e a impõe a toda a peça. Essa armadilha é particularmente atraente aos diretores, porque é isso que fazem os diretores normalmente e o método está aí inclusive para eles.

IMPROVISÇÃO DA PRIMEIRA “SITUAÇÃO”

Após a divisão do texto, deve-se começar a improvisação da primeira situação. Como fazer? Assim como nas improvisações de totalidade, os atores devem se reunir em equipes, estudar as forças em conflito da situação e a motivação da mesma, relerem o texto e elaborarem a analogia. Uma vez feito isso, partir para a cena, experimentação, ações, falas, gestos, etc. Os resultados das improvisações devem ser anotados e guardados, assim como com as improvisações de totalidade.

IMPROVISAÇÕES DAS AÇÕES

A improvisação das ações devem ser feitas como se cada ação fosse isolada, não se pode pensar no que veio antes ou no que ocorrerá depois. Da mesma forma, a improvisação da ação não precisa, necessariamente, comprovar a ideia que foi determinada para aquela ação durante o estudo, a improvisação pode criticar a ideia ou colocá-la em julgamento.

Ou seja, a improvisação deve ter um eixo, um caminho, um ponto de partida, mas deve ser livre. Se soubermos o resultado da improvisação, antes de a realizarmos ela se torna formal. A improvisação sempre deve partir não de uma afirmação, mas de uma pergunta, ao invés de realizar o que ocorre na ação, devemos perguntar: o que ocorre na ação? Mesmo com todo o estudo prévio, é na cena que os atores irão descobrir o quê as personagens fazem na ação. “A ação está prevista no texto, mas sua realização, a experiência, revela o imprevisto, revela a complexidade do “acontecimento” impossível de ser prevista em todos os detalhes”²².

Assim, o texto não é o que está previsto, mas sim a dualidade que falamos no começo, o texto dito (manifesto) e o conteúdo das ações e entrelinhas (latente). Temos ainda as imagens, metáforas, simbologias das palavras (ocultas ou reveladas).

O trabalho do grupo e, portanto, do diretor não se esgota com a análise do conflito. Paralelamente deve ser realizada uma análise linguística, uma análise das personagens, que são complementares da análise do conflito, que é o eixo da análise e da montagem.

O PAPEL DO DIRETOR E AS RELAÇÕES ATOR/DIRETOR

No começo do Método, demos importância especial à mudança na relação de autoridade do diretor. Com o aumento da participação dos atores em todas as etapas de criação, o diretor perde naturalmente sua autoridade e, mas permanece e ressignifica seu papel criativo e organizador dentro do grupo.

²² BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

O único vazio que o diretor deixará será a concepção prévia, elemento de base para a “tradicional” autoridade do diretor. *Esse vazio será preenchido pelo Método.*

Veremos agora como o aumento da participação coletiva foi consolidando uma nova estrutura do grupo. Segundo Buenaventura (2006, página 37) “Quando falamos da improvisação, dissemos que o ator (ao cria uma analogia para improvisar) “atua, com respeito ao texto, como atua o autor com respeito ao material social dentro do qual a obra se inscreve”. Ou seja, que nesse momento do trabalho os atores atuam como *autores*”.²³

Quando um ator anota a sua improvisação ou a de seu companheiro, quando registra a movimentação cênica e o que é dito com palavras, eles atuam como diretores e dramaturgos.

Quando os atores participam na escolha de uma alternativa ou das alternativas, que se formam no “núcleo de montagem”, estão fazendo um trabalho de co-diretores. Quando fizer o trabalho de elaboração da fábula e divisão do texto, o grupo todo está realizando uma tarefa que antes era feita apenas pelo diretor ou com forte domínio do mesmo.

Qual é, dentro do Método de Criação Coletiva, o papel do diretor?

Ele é responsável pela totalidade. É quem pode (e deve) ver a totalidade durante o trabalho. Não é um simples coordenador, já que a totalidade não é a soma das partes, não é quantitativa, é qualitativa.

A tarefa do diretor na nova organização do trabalho que propõe o Método, não diminuiu, mas se tornou mais rica e mais profunda: o que perde em autoridade, ganha em criatividade.

O “DRAMATURGO” E A CRIAÇÃO COLETIVA DE TEXTOS

Como dissemos antes, entre outras funções, no Método de Criação Coletiva, o diretor deixa de ser o intermediário entre o texto e o grupo. Os integrantes do grupo têm uma relação direta com o texto. Esse contato direto com o texto é muito importante, pois permite aos atores criarem seus próprios textos ou modificarem profundamente um texto, sua forma.

É a etapa de análise que prepara o grupo para esse trabalho, é como uma ferramenta que ao aprender a usá-la, se aprende a respeitar o texto, não

23 BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

por sua “autoridade”, mas pela complexidade e riqueza que essa ferramenta revela no mesmo.

Embora o Método não tenha conseguido se debruçar com profundidade no processo de modificação que um texto pode sofrer, o quê podemos dizer é que a formação de dramaturgos dentro do grupo é muito importante. Em muitos momentos da história do teatro isso aconteceu, os dramaturgos se formavam no exercício da modificação de outras fontes em textos teatrais ou em arranjos com os próprios textos. Foi o contato com a literatura que forneceu material para os dramaturgos “arrumadores” ao longo da história e é ela mesma, a literatura, que deve voltar ao centro do grupo como uma tarefa coletiva. Buenaventura (2006, pg. 38) afirma que :

A matéria prima do teatro é formada pelo texto e pelos atores, o texto e o grupo formam uma contradição criadora. Eliminar um dos polos dessa contradição é mutilá-la ou invalidá-la. Se eliminarmos o grupo como polo contraditório, como oposição ao texto, caímos na estrutura tradicional: texto/diretor/grupo, na qual o diretor é o intermediário e os atores executam a concepção do diretor. O grupo é assim eliminado como elemento criador e estabelece o reinado da ideologia, da “concepção prévia” de que falávamos antes.

Se o texto é eliminado, elimina-se o meio através do qual o grupo analisa artisticamente a vida social que permite pôr em julgamento a ideologia, elimina-se a análise artística e não resta mais do que as opiniões e as reações espontâneas, isto é, ideológicas dos integrantes do grupo. Não acreditamos que “dramaturgos” sejam formados da noite para o dia, porque grupos decidam formá-los, mas se esta tarefa for levada a sério, se lhe é dada a importância que a experiência nos demonstrou que têm, a literatura volta a se integrar aos trabalhos dos grupos e a probabilidade de que comecem a surgir verdadeiros dramaturgos se torna real.²⁴

A ETAPA DA “MONTAGEM” PROPRIAMENTE DITA

A etapa de “montagem” dentro do Método é a etapa final, em que os elementos escolhidos serão “montados”. Poderíamos dizer que na primeira etapa trabalhamos sobre o “eixo da seleção”, selecionamos os elementos como o falante seleciona as palavras e na segunda etapa, a da “montagem”, trabalhamos sobre

24 BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

o “eixo da continuidade”, tal como o falante “coloca” as palavras escolhidas para formar a estrutura sintática da frase.

Se reconstruirmos a ordem, teremos: no primeiro nível da análise foi feita a “fábula”, foram tiradas as forças de conflito e a motivação geral, tudo através do exemplo da “A Professora”. O segundo nível da análise, é constituído pelas improvisações da totalidade da obra. Depois voltamos ao “trabalho de mesa” para fazer a divisão do texto em partes: “situações” e “ações”. O próximo passo foi de improvisar as “situações”, e na sequencia as improvisações são das situações uma por uma.

Dentro dessa ordem, a etapa de montagem começa com a definição do núcleo ou núcleos da primeira ação da primeira situação. Uma ou várias alternativas lançadas pelas improvisações da primeira ação da primeira situação são escolhidas para “montar” essa ação.

A ESCOLHA DO NÚCLEO OU DOS NÚCLEOS

Como é escolhida a alternativa ou as alternativas que constituem o “núcleo de montagem”? São confrontadas com o texto da ação.

A confrontação com o texto

As improvisações, ao serem confrontadas com o texto, podem se aproximar dele por semelhança ou por oposição. Se uma improvisação da ação do texto servir facilmente é por revelar seu conteúdo latente. Nesse caso, basta acrescentar o texto à improvisação. Se, por outro lado, a improvisação da ação for oposta ao texto, o resultado pode ser uma terrível luta das forças de conflito (por exemplo o que pode surgir como contraste dos lamentos dos parentes da professora e a ação dos soldados invadindo sua casa). Nesse caso, é esse contraste que devemos montar. Pode-se explorar a oposição entre o que as personagens dizem e o que fazem.

Outra confrontação é a do texto com o núcleo (que gera a improvisação). Buenaventura (2006, pg. 40) afirma:

A improvisação desafia o texto e o texto constitui, por sua vez, um desafio para a improvisação. O conteúdo latente é sempre maior que o conteúdo manifesto. O manifesto é uma prisão do latente, portanto o latente, quando tem a oportunidade de “sair” mediante a improvisação, transborda do conteúdo manifesto e o contradiz, o nega, total ou parcialmente.²⁵

25 BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

Porém, alguns cuidados devem ser tomados, devemos resistir à tentação de destruir o texto, colocando as improvisações como “achados” ou de mutilar as improvisações apenas com elementos formais ou “plásticos”.

É preciso aceitar o desafio da relação improvisação/texto, em última instância, a solidez de um espetáculo dependem da amplitude e profundidade desse desafio. Deve-se observar cada caso particular, o que decide é a experiência concreta. Aqui só podemos falar sobre as dificuldades, o que aprendemos que não deve ser feito.

Um novo tipo de improvisação

A analogia, como ferramenta para as improvisações do segundo nível de análise, é que possibilita a realização do conteúdo latente. Assim, se cria a relação do grupo com o texto, sua interpretação do texto através do trabalho coletiva.

Uma vez já realizada a improvisação da ação, já conhecida o que cada personagem realiza como ação, partimos para o significado, neste momento aparecem os primeiro signos e as primeiras imagens do espetáculo. É o ponto de partida da “montagem”, depois surgirão outras significantes que ao serem organizados em uma cadeia das outras ações e situação, irão constituir a totalidade.

No momento da incorporação do texto, também se introduz o “sub-texto”, palavras semelhantes ao texto e que permitem aos atores brincar com livremente com as ideias e palavras do texto, irem se apropriando delas. Também podemos usar palavras oposta e ações opostas como sub-texto.

Nesse momento, as analogias não geralmente formuladas pelo diretor. A maior diferença dessas improvisações com as outras é que aqui a tarefa começa a ser mais individual para cada ator, pois aproximam os atores às personagens. Se antes o foco eram as forças em conflito, agora cada ator deve dedicar-se a tarefa concreta de sua personagem.

Se na improvisação da segunda ação da segunda situação da A Professora, em que aparece a professora, o Peregrino e o sargento. Improvisamos, focando a força em conflito. Agora devemos improvisar definindo a tarefa da professora na ação, da mesma forma com o sargento e o Peregrino. Se antes as personagens foram construídas por aquilo que “fazem”, agora o ator deve usar a improvisação para realizar uma ação concreta, a ação é o único terreno firme de onde pode “criar” a personagem. Por isso, aqui também, são necessárias novas improvisações, novas analogias, novos estímulos.

O “ESBOÇO” DA MONTAGEM DE AÇÕES E SITUAÇÕES

“Quando se consegue um esboço de montagem da primeira situação, passa-se à segunda até se conseguir um esboço de montagem da totalidade. A totalidade é, assim, um resultado, e não um pressuposto. Este resultado começa em seguida a ser ajustado, elaborado como totalidade”.²⁶

Chegamos ao “final” do Método de Criação Coletiva, porém temos que ter consciência do que ficou para fora dessa descrição (fixação de uma “partitura” a partir de estímulos que dão vida ao texto e ao gesto, questões sobre o tempo e o espaço, o ritmo e a determinação das áreas cênicas como elementos de linguagem). Também há todas as “especificidades” da cenografia, roupas (como papel do cenógrafo), objetos e a música (e sonoplastia). E o aspecto último, a relação do espetáculo com o público e todas suas implicações, ideológicas, espaciais, sociológicas e estéticas, ou seja, como o público influencia o espetáculo e o grau de participação nas mudanças posteriores. O grupo do TEC tem a prática de fóruns e debates ao final dos espetáculos, porém no Método não existiu uma teorização profunda dessa importante etapa de continuidade da criação.

O MÉTODO E A RELAÇÃO ARTE/IDEOLOGIA

Tudo o que foi dito se concentrou no aspecto mais importante da prática do grupo: a criação coletiva do espetáculo, seus problemas mais árduos e decisivos.

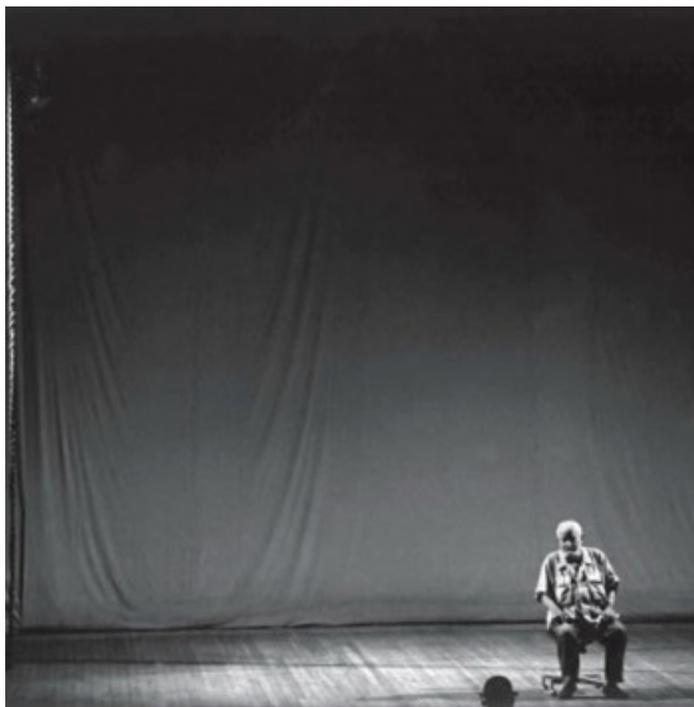
Mas ainda resta uma reflexão: impedir que a ideologia domine a montagem é um propósito de caráter político ou científico?

É um propósito de caráter estético. Normalmente a concepção prévia, seja do diretor ou do grupo, destaca um nível de significação da peça em detrimento de outros e a empobrece. É somente libertando e liberando a pluralidade de significação do texto que podemos descobrir como o texto incide sobre a realidade em que vivemos e qual pode ser nossa verdadeira relação com esse texto. Por outro lado, o público ao qual o grupo do TEC quis chegar, o público que pode mudar a realidade, merece ser tratado como um conjunto de indivíduos pensantes. Não podemos escolher por eles o significado “único”. Segundo Buenaventura (2000, p) “O método nos ajuda a descobrir uma verdade

²⁶BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

no texto e uma verdade em nós mesmos. Assumimos a responsabilidade, as consequências dessa verdade, mas não somos seus únicos guardiões nem seus inquisidores. Somos seus libertadores”.²⁷

Essas são as notas de trabalho de mais de dez anos de experiência do grupo do TEC, não é um método acabado, estava em construção quando o texto de referência que usamos aqui foi publicado, em 1973. Essas reflexões, caminhos, possibilidades devem ser colocadas em prática e ressignificadas a partir da experiência concreta do “novo” grupo, de cada artista.



Enrique Buenaventura no palco do TEC

²⁷BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. Notas para um método de criação coletiva. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

CONCLUSÃO: O DIRETOR DA CRIAÇÃO COLETIVA DENTRO DA SALA DE AULA

Fizemos, neste livro, um estudo histórico e prático sobre o Método de Criação Coletiva desenvolvido pelos integrantes do Teatro Experimental de Cali (TEC – Colômbia) na década de 70. Esse método não estava concluído e, durante mais de 50 anos, o grupo do TEC e seu diretor Enrique Buenaventura continuaram a lapidar, a burilar, transformar esse método em prática e a prática em teoria através da reflexão. Esse é o trabalho de qualquer artista sério diante de sua produção.

Mas como o diretor da criação coletiva pode trabalhar teatro na sala de aula? Como esse diretor, que é o professor, pode abrir mão de sua autoridade e estimular uma construção teatral coletiva? E por que faria isso?

O professor que decida criar coletivamente uma peça deve entender-se como um diretor-pedagogo, deve permitir-se, antes de tudo, o exercício da arte, da criação. Como um artista diante de outros (mesmo que esses outros sejam alunos), o diretor deve compartilhar seu conhecimento do método e/ou, tendo se apropriado do método, conduzir o grupo de atores-estudantes na criação teatral.

A questão da autoridade se coloca na sala de aula como se coloca no grupo de teatro, o trabalho lado-a-lado, em conjunto, desenvolve uma nova ética entre seus integrantes. O professor não precisa exercer autoridade para ter um lugar na sala, da mesma forma, o diretor-pedagogo não precisa da autoridade

para conduzir o trabalho artístico. Ao estimular, interessar-se, e criar juntos com os atores-estudantes, o diretor-pedagogo terá seu lugar como diretor criador e organizador do material criado garantido. Ele, assim como o diretor, não precisa deter a concepção artística prévia do espetáculo, mas exercer as tarefas cabidas ao diretor como em um grupo de teatro fora da escola.

O motivo de abandonar a autoridade e trabalhar com os estudantes como mais um integrante de um processo criativo é que somente assim é possível fazer arte, quanto maior liberdade, maior cumplicidade, maior espaço para discussão, estudo e criação coletiva, mais e melhor será a criação artística. A arte na escola, seja ela teatro ou não, não pode deixar de ser arte, ou seja, ser um outro modo de olhar a vida, de sentir a vida, uma outra forma, uma abertura, uma reflexão, um verdadeiro contraponto que nos faz sonhar com outras possibilidades e nos inspira para novas realizações.

Enrique Buenaventura e seu grupo no TEC viveram um momento de questionamento profundo das relações de trabalho durante a criação artística, perceberam que, quanto maior a consciência e participação de todos no processo de criação, melhor era o “resultado” estético. O teatro é uma arte do encontro, uma arte da busca com/pelo outro. É preciso confiar, co-fiar, fiar junto, costurar junto. O Método de criação Coletiva é uma ferramenta que organiza as etapas e tenta garantir essa consciência coletiva e a liberdade de criação durante todo o processo.

Esperamos que essa ferramenta e, portanto, esse livro, sejam usados, melhorados e compartilhados por todos vocês. Bom trabalho!

REFERÊNCIAS

BUENAVENTURA, Enrique. “El arte no es un lujo” In : *Unaula*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, 1974, p.31-43.

_____. BUENAVENTURA, Enrique e VIDAL, Jacqueline. *Notas para um método de criação coletiva*. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2006.

_____. “Esquema generale del método de trabajo del Teatro Experimental de Cali (TEC)” in *Popular Theater for social change in Latin America*. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications, 1978, p.45-60.

_____. *Notes pour une méthode de création collective*. . Paris: Editions François Maspero, 1972.

_____. “Que es la Corporation Colombiana de Teatro?” in *Cuadernos de teatro n° 7*. Bogotá: Ediciones Alcaraván, 1977, p. 60-77.

_____. “Teatro y Política” in *Buenaventura en la memória*. La Habana: Revista Conjunto, 2004.

CARBONARI, Marília. *Uma experiência de teatro político na América Latina: estudo da criação coletiva no Teatro Experimental de Cali (TEC – Colômbia) durante o processo de elaboração da peça A Denúncia, de Enrique Buenaventura, em 1971*. Campinas: Cadernos do XI Congresso Interno de Iniciação Científica da Unicamp, 2003.

JAMILLO, María Mercedes. *Nuevo Teatro Colombiano: Arte y Política*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1992.

NARANJO, Guillermo H. Piedrahíta. *La producción teatral en el movimiento del Nuevo Teatro Colombiano*. Cali: Taller Grafico, 1996.

PIANCA, Marina. *El teatro de nuestra América: Un proyecto continental 1959-1989*. Minneapolis: Institute for the Study of Ideologies and Literature, 1990.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral [1880-1980]*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SCHWARZ, Roberto. *Cultura e Política*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

VELASCO, María Mercedes. *El Nuevo Teatro Colombiano y la colonización cultural*. Santafe de Bogotá: Edit. Memoria, 1987.

VILABOY, Sérgio Guerra. *História y Revolución en América Latina*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989.

Artigos de Jornais:

SANTOS, Wladimir. "Teatro de Grupo" in *Folha de São Paulo*, caderno Folha Ilustrada. São Paulo, 6 de novembro de 2001.

ANEXO

A Professora

(extrato da peça Papéis do Inferno de
Enrique Buenaventura)

(Em primeiro plano uma mulher jovem, sentada em um banco. Atrás dela ou ao lado vão acontecendo algumas cenas. Não deve haver nenhuma relação direta entre elas e os personagens dessas cenas. Ela não os vê e eles não a veem).

A professora: Estou morta. Nasci aqui, neste povoado. Na casinha de barro vermelho com teto de palha que está à beira do caminho, na frente da escola. O caminho é um rio lento d barro vermelho no inverno e um redemoinho de pó vermelho no verão. Quando vêm as chuvas você perde as alpargatas no barro e as mulas se sujam até a barriga, as albardas e até as caras e os chapéus dos cavaleiros são salpicados pelo barro. Quando chegam os meses de sol, o pó vermelho cobre todo o povoado. As alpargatas se enchem de pó vermelho, e os pés e as pernas e as patas dos cavalos e as crinas e as albardas e as caras suadas e os chapéus, tudo fica impregnado de pó vermelho. Nasci desse barro e desse pó vermelho e agora volto a eles. Aqui, no pequeno cemitério que vigia o povoado do alto, semeado de hortênsias, gerânios, lírios e espesso pasto. É um lugar tranquilo e perfumado. O cheiro amargo do barro vermelho se mistura com o aroma doce do pasto verde

e até chega, de tarde, o cheiro da colina, um cheiro forte que despenca abaixo. (Pausa) Me trouxeram aqui ao anoitecer. (CORTEJO MUDO, AO FUNDO, COM UM CAIXÃO) Vinha Juana Pasambú, minha tia.

Juana Pasambú:

Por que você não quis comer?

A professora:

Eu não quis comer. Para que comer? Já não tinha sentido comer. Comemos para viver. Já não tinha sentido viver. (PAUSA) Vinha Pedro Pasambú, meu tio.

Pedro Pasambú:

Você gostava de banana-maçã e de espigas de milho, assadas e untadas de sal e manteiga.

A professora:

Eu gostava de banana-maçã e espigas de milho, e no entanto não quis comê-los. Apertei os dentes. Estava Tobias, o Caolho, que há anos foi corregedor.

Tobias, o caolho:

Te trouxe água da fonte, a mesma que você tomava quando era criança, em um copo feito com folhas de orelha-de-elefante e você não quis beber.

A professora: Não quis beber. Apertei os lábios. Foi maldade? Deus me perdoe, mas cheguei a pensar que a fonte devia secar. Me perguntava para que devia seguir brotando água da nascente? Para que? (PAUSA) Estava a Velha Assunção, a parteira que me trouxe ao mundo.

A Velha Assunção:

Ai, mulher! Ai menina, que eu te trouxe a este mundo, menina! Por que você não recebeu nada das minha mãos? Por que você cuspiu no caldo que te dei? Por que minhas mãos que curaram tantos, não puderam curar suas carnes machucadas? Enquanto estiveram aqui os assassinos...

(Os acompanhantes do cortejo olham ao redor com terror. A velha continua seu lamentar mudo enquanto A Professora fala)

A professora:

Eles têm medo. Há muito tempo o medo chegou a este povoado e ficou suspenso sobre ele como uma imensa nuvem de tempestade. O ar cheira a medo as vozes se dissolvem na saliva amarga do medo e as pessoas as engolem. Um dia se desgarrou uma nuvem e o raio caiu sobre nós.

(O CORTEJO DESAPARECE, OUVI-SE UM VIOLENTO REPIQUE DE TAMBOR NA ESCURIDÃO, AO VOLTAR A LUZ, ALI ONDE ESTAVA O CORTEJO, ESTÁ UM VELHO CAMPONÊS AJOELHADO COM AS MÃOS AMARRADAS NAS COSTAS. DIANTE DELE, UM SARGENTO DA POLÍCIA).

Sargento:

(OLHANDO UMA LISTA) Você responde pelo nome de Peregrino Pasambú? (O VELHO SINALISA QUE SIM COM A CABEÇA) Então você é o chefe político daqui. (O VELHO NEGA).

A Professora:

Meu pai tinha sido duas vezes corregedor. Mas entendia tão pouco de política que não tinha se dado conta de que a situação tinha mudado.

Sargento: Com a política você conseguiu essa terra, verdade?

A Professora:

Não era verdade. Meu pai foi fundador do povoado. E como fundador teve direito à sua casa à beira do caminho e a seu sítio. Ele pôs o nome no povoado. Chamou-o: Esperança.

Sargento:

Você não fala? Não diz nada?

A professora:

Meu pai falava muito pouco. Quase nada.

Sargento:

Mal repartida está esta terra. Vai ser repartida de novo. Vai ter donos legítimos, com títulos e tudo mais.

A professora:

Quando meu pai chegou aqui, tudo era selva.

Sargento:

E também os cargos estão mal repartidos. Sua filha é professora da escola não é?

A professora:

Não era nenhum cargo. Raras vezes me pagavam o salário. Mas eu gostava de ser professora. Minha mãe foi a primeira professora que teve o povoado. Ela me ensinou e quando ela morreu eu passei a ser a professora.

Sargento:

Vai saber o que ensina essa professora!

A professora:

Eu ensinava a ler e a escrever, ensinava o catecismo e o amor à pátria e à bandeira. Quando me neguei a comer e a beber, pensei nas crianças. Eram poucos, é verdade, mas quem iria lhe dar aulas? Também pensei: para que eles vão aprender a ler e a escrever? Já não tem sentido ler e escrever. Para que vão aprender o amor à pátria e à bandeira? Foi mal pensado, talvez, mas foi o que eu pensei.

Sargento:

Por que você não fala? Não é coisa minha. Eu não tenho nada a ver com isso, não tenho culpa. (GRITA) Você está vendo essa lista? Aqui estão os caciques e mandachuvas do governo anterior. Há ordens de tirá-los de circulação para organizar as eleições. (DESAPARECEM SARGENTO E O VELHO).

A professora:

E foi assim. Colocaram-no contra a parede de barro, atrás da casa. O sargento deu a ordem e os soldados dispararam. Em seguida o sargento e os soldados entraram no meu quarto e, um atrás do outro, me violaram. Depois não voltei a comer nem a beber e fui morrendo pouco a pouco (PAUSA). Logo choverá e o pó vermelho se transformará em barro, O caminho será um rio lento de barro vermelho e voltarão as alpargatas e os pés e os pés cobertos de barro, e os cavalos e as mulas com as barrigas cheias de barro, e até as caras e os chapéus irão, caminho acima, salpicados de barro.

