

ANO VI 2016 jul

edição Imprensa Instituto Politécnico de Lisboa . coordenação Eugénia Vasques

alicerces 6

nº 6
ENSAIOS SOBRE PRÁTICA E PEDAGOGIA
NAS ARTES PERFORMATIVAS




Editora
media XXI



alicerces

REVISTA DE INVESTIGAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ARTE


Editora
media XXI

ENSAIOS SOBRE PRÁTICA E PEDAGOGIA NAS
ARTES PERFORMATIVAS

ALICERCES

ALICERCES

Revista de Investigação, Ciência e Tecnologia

Ano VI | N.º 6

2016

Propriedade e Edição:

Imprensa Politécnico de Lisboa

Estrada de Benfica, 529

1549-020 Lisboa

Telefone; 217 101 200

Fax: 217 101 236

e-mail; gci@sc.ipl.pt

site: www.ipl.pt

Diretor:

Professor Doutor António Belo

Coordenação Editorial:

Clara Santos Silva e Vanessa de Sousa Glória

(Redatoras, Instituto Politécnico de Lisboa)

Produção e design:

Media XXI / Formalpress

Depósito Legal:

ISBN: 978-989-729-174-6

Tiragem: 100 exemplares

ÍNDICE

013 . Preâmbulo programático

Eugénia Vasques

TEATRO

019 . “Voz e fisicalidade: O grito e o falsetto em Poizat e Artaud”

Maria João Serrão

027 . As especificidades da voz do actor no legado das professoras Natália de Matos e Maria João Serrão

Sara Belo

047 . Awareness vs (a)wireless. Notas sobre o corpo, o actor e as novas velocidades.

Luca Aprea

065 . Uma patranha heráldico-genealógica de Gil Vicente: A comedia sobre a devise da cidade de Coimbra e o brasão-de-armas de Coimbra

Paulo Morais-Alexandre

089 . Cartografia imprecisa do teatro em Portugal

Rui Pina Coelho

103 . A evolução na formação de produtores culturais e artísticos

Conceição Mendes

115 . Cacuri: Uma arte de pesca como dispositivo para a criação artística

Walter Chile R. Lima; Maria Manuel Baptista; Wladilene Sousa Lima

CINEMA

129 . To be or not to be... seen: O regime do (in) visível em Hamlet (2000)

Fátima Chinita

149 . O integrated dance musical como “obra de arte total” no cinema clássico de Hollywood.

Jorge Manuel Neves Carrega

DANÇA

163 . Interações na cena da dança contemporânea: Duetos, solos e grupos

Maria José Fazenda

Índice

179 . A (In)visibilidade dos professores de técnica de dança: O reconhecimento que se impõe

Vanda Nascimento

197 . Migrações: Corpos que dançam nos media

Paula Varanda

215 . Os métodos da educação somática nas aulas de dança clássica

Rosana Lobo Rosário

MÚSICA

227 . Música, educação e cultura segundo Lopes Graça

Cristina Brito da Cruz

251 . As noites de verão de Hector Berlioz: Tradução dos poemas de Théophile Gautier

Sílvia Mateus

Desde o início da atual série da Alicerces, em 2007, que diversas áreas de formação do IPL têm vindo a integrar as suas páginas, a propósito de eventos diversos com elas relacionados. No primeiro número, a área da comunicação é abordada através do olhar atento ao congresso da European Public Relations Education & Research Association, e vem a ser retomada no quarto número, a propósito da conferência internacional, organizada no âmbito das comemorações dos 50 Anos da RTP. O segundo número da Alicerces integra temas nas áreas da contabilidade, gestão e engenharia. O terceiro é dedicado a temas da saúde, nomeadamente, às II Jornadas de Ciências Sociais e Humanas em Saúde da ESTeSL. O quinto número reúne vários textos sobre os processos de mudança em curso nas sociedades contemporâneas e respetivas implicações para os direitos humanos e, mais especificamente, da criança, temas abordados em seminários da ESELx e Amnistia Internacional.

Este sexto número da Alicerces constitui uma edição temática no domínio das artes performativas, tão distintivas no panorama da oferta formativa do IPL, e integra textos de docentes das três escolas com atividade neste domínio, nomeadamente, da Escola Superior de Dança (ESD), da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e da Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC). A Professora Eugénia Vasques acedeu ao papel de coordenar os esforços necessários à concretização do projeto, tendo desenvolvido um trabalho meritório, almejando motivar e mobilizar os colegas das várias escolas que, por sua vez envolveram outros especialistas, exteriores ao Universo IPL. O resultado é um conjunto de textos de grande diversidade e riqueza, seja ao nível das temáticas, abarcando todas as áreas de formação artística do IPL, seja ao nível da perspetiva, refletindo não só sobre a prática artística mas também sobre o seu ensino. Muito obrigada à Professora Eugénia Vasques, pelo seu esforço e dedicação, bem como a todos os que generosamente partilham connosco, nas páginas que se seguem, as suas reflexões.

PREÂMBULO PROGRAMÁTICO

por Eugénia Vasques¹

1. Professora Coordenadora da Escola Superior de Teatro e Cinema.

O nº 6 de *Alicerces: Revista de Investigação, Ciência, Tecnologias e Artes*, inaugura, programaticamente, uma linha editorial que consiste não só numa reformulação gráfica mas também na alteração do modelo de distribuição, com uma versão em papel e uma versão digital. Porém, para além destas alterações estruturais, a *Alicerces* vem, em paralelo, com este volume dedicado às artes performativas que se ensinam e se aprendem em escolas superiores artísticas agrupadas no Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), comprometer-se na afirmação da investigação em artes, na desocultação de alguns caminhos da pedagogia artística e, enfim, na evidenciação de redes de saberes que se estabeleceram, graças ao impulso pioneiro das (centenárias) escolas artísticas do IPL, entre os subsistemas do ensino superior, politécnico e universitário, por meio de Centros de Investigação, sediados, embora, exclusivamente, no subsistema universitário.

Neste volume inaugural, com efeito, encontraremos, em acção e interacção, investigadores em artes do CIAC/Centro de Investigação em Artes e Comunicação Universidade do Algarve/Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC), do CESEM/Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, da Universidade de Lisboa, da Universidade do Minho e da Universidade de Aveiro, e, em termos internacionais, da Universidade Federal do Pará, Brasil.

Como fica patente, a *Alicerces: Revista de Investigação, Ciência, Tecnologias e Artes* apresenta livres discursos cruzados, aqui, com métodos e consequências diferenciados, por várias disciplinas e conceitos-base, alguns, aliás, de forte afirmação epistemológica e pedagógica. Vejamos, então.

Pautados pela historiografia (teatral, da dança, etc.), ou seja por um olhar diacrónico cruzado dinamicamente com o teatro, a dança, a dramaturgia, a heráldica e a performance, são exemplos os textos “Uma Patranha Heráldico-genealógica de Gil Vicente: a *Comedia Sobre a Devisa da Cidade de Coimbra* e o Brasão de Armas de Coimbra”, de Paulo Morais e “Cartografia Imprecisa do Teatro em Portugal: a “Evolução do Teatro [...] do pós IIª Grande Guerra à Contemporaneidade”, de Rui Pina Coelho ou “Interações na Cena da Dança Contemporânea: Duetos, Solos e Grupos”, de Maria José Fazenda, este último aliando a procura da subjectividade e individuação à teoria (implícita) de género.

Conceptualizando, por sua vez, as práticas formativas em movimento nas artes performativas, Luca Aprea defende, no seu texto “*Awareness vs (a)wireless*: Notas sobre o Corpo, o Actor e as Novas Velocidades”, que o “estado de ligação latente (sem fios), e, por isso mesmo, permanente”, do actor contemporâneo contém, em si mesmo, uma “erosão de uma certa ideia de técnica ligada à experimentação do corpo na formação do actor-criador contemporâneo”.

Maria João Serrão apresenta-nos em “Voz e Fisicalidade: O Grito e o *Falsetto* em Poizat e Artaud” uma concepção de «voz humana», dos seus múltiplos usos, no âmbito da criação artística, “do agudo ao *falsetto*, do *sprechgesang* ao grito musical, com referências também significantes ao nível da fisicalidade nas variantes da voz teatral segundo pressupostos de Antonin Artaud.” Sara Belo, discípula da primeira, tenta, em “A Voz do Actor no Legado das Professoras Natália de Matos e Maria João Serrão”, analisar os percursos metodológicos das duas carismáticas formadoras cujos métodos de trabalho e objectivos iam da procura do “apuramento de um som saudável e com características específicas”,

em Natália de Matos, “à integração da voz no seu contexto”, no caso de Maria João Serrão.

Conceição Mendes, autora de uma reforma nas práticas da Produção em artes performativas, procura mostrar, em “A Evolução na Formação de Produtores Culturais e Artísticos”, a modificação deste território pluridisciplinar e de como se alargou o campo de acção dos seus profissionais no terreno, justamente graças à redimensionação académica (Licenciatura, Mestrado) da sua formação.

Aliando Cinema e Dramaturgia, Fátima Chinita, com “To be or not to be... seen: o Regime do (in) visível em *Hamlet* (2000)”, acerca-se do filme *Hamlet* (Michael Almereyda, EUA, 2000), “como uma rescrita audiovisual da peça homónima de William Shakespeare”, partindo de teorias fenomenológicas, psicossemióticas, psicanalíticas e narratológicas para analisar a dimensão «espetatorial» da peça de partida. O investigador do CIAC, Jorge Carrega, por seu turno, no artigo “O *integrated dance musical* como “obra de arte total” no cinema clássico de Hollywood”, analisa o género “desenvolvido nas décadas de 1940 e 1950 por cineastas como Vincente Minnelli e Stanley Donen”, defendendo que ao “integrar de modo orgânico a dança, a música e o canto na dramaturgia, estes filmes, que se caracterizam pela exibição do estilo, através do virtuosismo e da hipertrofia do décor, representam uma corrente maneirista-barroca do cinema clássico americano que, pelas suas características formais, podemos classificar como «obras de arte total»”.

“*As Noites de Verão* de Hector Berlioz: Tradução dos Poemas de Théophile Gautier”, de Sílvia Mateus, chama a atenção para o labor da tradução do francês para português dos poemas de Théophile Gautier que compõem o ciclo *As Noites de Verão* de Hector Berlioz, procurando, com este trabalho, “sensibilizar os cantores líricos para a importância da palavra na canção, *mélodie* ou *Lied* e que o estudo da mesma é tão importante quanto o estudo musical da peça”. Prosseguindo a via da reflexão sobre métodos e objectivos no ensino da Música, Cristina Brito da Cruz apresenta uma importante panorâmica, conceptual e estética, sobre a dimensão pedagógica e didáctica do compositor Fernando Lopes Graça (1906-1994). Em “Música, Educação e Cultura segundo Lopes Graça”, a autora articula as dimensões do teórico e prático do ensino da música em Portugal, apresenta os seus conceitos de “folclorismo científico”, de “canção popular portuguesa”, de música tradicional e prática coral, sumarizando “os compositores de «música portuguesa»”, e as ligações entre música, educação e cultura, e entre o ensino da música em Portugal e os seus problemas.

Agora no território da Dança, Vanda Nascimento, em “A (In)visibilidade dos Professores de Técnica de Dança: O Reconhecimento que se Impõe”, põe o dedo numa «ferida» pouco «tratada»: o papel criativo, dinamizador e afectivo dos “professores de técnicas de dança no ensino especializado”, matéria abrangente (ainda que aqui delimitada) com ramificações em todas as artes performativas e seu ensino. Paula Varanda, por sua vez, em “Migrações: Corpos que Dançam nos Media”, utiliza “metodologicamente a migração como metáfora para conceptualizar um fenómeno novo”, isto é, ainda que “mantendo o papel central do corpo”, a acção dos novos media na mobilidade das artes e na “transferência de convenções estabelecidas, transformações nas componentes, estrutura, narrativa e modo de fazer, que afectam inevitavelmente a identidade dos trabalhos e das próprias disciplinas.”

Também Rosana Lobo Rosário se dedica aos avatares do ensino da Dança, com o muito especializado percurso em torno de “Os Métodos da Educação Somática nas Aulas

de Dança Clássica”. Partindo de produção teórica ou académica exclusivamente brasileira, a autora constata que “a Educação Somática, quando aplicada nas aulas de dança clássica, possibilita novos caminhos de investigação e criação, alterando os modos de fazer dança, bem como produz subsídios epistemológicos sobre o corpo na dança clássica.”

Walter Chile R. Lima veicula a mais surpreendente análise deste volume ao articular, antropológicamente, conceitos diferenciados de «arte», como o são «arte de pesca», e o de «dispositivo» na criação artística tal como utilizados no caso estudado: O Teatro Cacuri (Brasil).

Lisboa, 1 de Abril de 2016

“VOZ E FISCALIDADE: O GRITO E O *FALSETTO* EM POIZAT E ARTAUD”

Maria João Serrão

Investigadora Integrada na Área de Criação Contemporânea CESEM,
Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical,
FCSH-Universidade Nova de Lisboa.
Professora Coordenadora (Aposentada) da ESTC/IPL.

Analisando uma passagem do Terceiro Acto da ópera *Salomé* de Strauss, no momento em que a protagonista usufrui do gozo da posse da cabeça de João Baptista dizendo: “A tua cabeça pertence-me!”, Poizat afirma: “Desde logo, a modalidade mais directa para fruir, neste sentido, do objecto, é incorporá-lo e identificar-se com ele” (Poizat, 1986, p. 216).

Quanto à corporeização ela é dada pelas próprias palavras de Salomé: “ Ah! Tu não quiseste deixar-me beijar-te na boca, Jokanaan, pois bem, beijá-la-ei agora e mordê-la-ei com os meus dentes, como se morde um fruto maduro” (*ibid.*).

Já no que respeita a identificação, o autor considera que ela se manifesta pelo espanto de Salomé face ao silêncio de Baptista quando exclama: “Porque não grita este homem?” (*ibid.*). parecendo querer esquecer a impossibilidade corporal da emissão do grito trazida pela morte do sacrificado. Assim, o silêncio do não-grito de João Baptista se tornou motivo de forte emocionalidade conduzindo Salomé, no seu processo alucinatório, a um gesto de irracionalidade.

Poizat assinala ainda, no final da ópera, o momento em que Salomé vive o desespero derradeiro e descreve-o vocalmente da seguinte forma: “Toda a trajectória da voz é percorrida num instante: da palavra até ao extremo do agudo da voz. Apenas o grito puro é evitado. À beira da transgressão da tonalidade (Strauss utiliza muitas vezes uma escrita politonal), à beira da transgressão dos limites da voz, Richard Strauss não transpôs o passo” (*ibid.*).

Este primeiro exemplo envia-nos assim para a identificação de um grito inibido, bloqueado, mas não forçosamente inexpressivo.

Noutro exemplo mais adiante, o mesmo autor refere duas figuras femininas - Kundry de *Parsifal* no Acto I de Wagner e Lulu no Prólogo da ópera *Lulu* de Berg, citando duas passagens das referidas óperas:

No primeiro acto de *Parsifal*, um pajem diz a Kundry: “E tu, que fazes aí estirada como um animal selvagem?” e no Prólogo de *Lulu*, o domador diz à protagonista:

Ela foi criada para fazer o mal, para alterar, seduzir, envenenar, para matar sem deixar rasto. Meu doce animal, não uses maneirismos, tu não tens o direito de gemer, nem de cuspir, nem de desfigurar a imagem primitiva da Mulher. (...) Assim, de chofre, postas em posição de animais ou de anjos – nas suas faces demoníacas, perigosas e exterminadoras - nem Kundry, nem Lulu possuem, nestas circunstâncias, a condição de mulheres humanizadas (...) (*ibid.*, p. 271).

Contudo, no final da ópera, contrariamente ao que se passa com Salomé, após quatro repetições da palavra *Nein* (não) em *sprechgesang*, perante a ameaça do punhal de Jack, o Estripador (e que é a última palavra pronunciada pela protagonista) Lulu concretiza nos bastidores o grito que é o seu grito de morte. Este não é o final do acto, ouvindo-se ainda o canto de morte da Condessa Geschwitz, acompanhante amorosa de Lulu, a qual morre igualmente sob o punhal do Estripador, mas entoando uma melodia pura. E o autor desta análise conclui o seguinte:

Com Lulu opera-se o franquear deste limite em que a verdade da parada se revela, o Horror, o Horror do vazio da coisa: O Graal é oco, A Mulher não existe, A Voz é grito.

Com efeito tudo de passa na ópera como se, uma vez tornado mulher, o Anjo e tudo o que ele representa não pudesse ser reencontrado como objecto paradisíaco perdido, senão pelo preço da morte da Mulher, como se o apogeu do seu canto no grito melódico, no momento do sacrifício, abolindo a Mulher, reintroduzisse o Anjo, A Voz na fruição que então se apodera do auditor. Mas, quanto mais a Mulher se torna uma mulher, mais este apogeu lírico se torna grito e mais esta fruição se confina ao horror (*ibid.*, p. 274).

Ao longo da criação operática, teatral/musical ou meramente teatral nenhuma outra forma extrema da palavra e do som vocal parece surgir com a diversidade expressiva e comportando facetas tão díspares, susceptíveis de poder ultrapassar a forma do grito, tanto na sua inibição (primeiro exemplo citado) como nas suas múltiplas manifestações audíveis.

Porém, seja qual for a sonorização que o grito toma e seja qual for a motivação que o provoca, uma constante parece ser evidente na sua materialização: ele é a resultante de uma actividade física intensa, de uma entrega psicológica abrangente e de uma pulsão vibratória de alta frequência.

Ao aproximarmo-nos de algumas realizações vocais dos textos de Antonin Artaud ou da leitura de algumas das suas reflexões sobre o teatro, tal como ele o preconizou, o tema do grito é nelas recorrente. Porém, o conceito de grito Artaudiano não nos parece exaustivo do ponto de vista da Ideia, encarada como linha superior de condução da criação artística ou literária.

Assim, referindo-nos de momento apenas ao texto *Théâtre de Séraphin*, em que Artaud parece querer materializar o percurso físico do grito, até à sua manifestação audível, percorrendo as várias regiões do corpo, com algumas diferenças atribuídas ao Masculino e ao Feminino, podemos encarar parte da sua descrição como declaração da animalidade do grito, o que sugere alguma analogia com as figuras operáticas a que atrás nos referimos.

Começa Artaud pela seguinte constatação: “Eu quero ensaiar um grito feminino terrível. O grito da revolta que é esmagada, da angústia, em armas, em guerra, e da reivindicação” (Artaud, 1964, p. 223).

Ou seja, a manifesta identificação do grito com o sentimento reivindicativo que, cumulativamente, define como feminino. E, relatando o percurso corporal do grito masculino, afirma: “Para lançar este grito, esvazio-me. Não de ar, mas da potência do próprio grito” (*ibid.*). E, após especificar que este grito se forma no ventre: “O Masculino para fazer sair o grito da força (...)” (*ibid.*, p. 224), acaba por assimilar esse grito masculino à noção de guerra, como que em resposta à guerra que lhe é feita: “Compreendi, há a imagem de um massacre que alimenta a minha guerra. A minha guerra alimenta-se de uma guerra, e cospe a sua própria guerra” (*ibid.*, p. 224).

E, após a descrição dos paralelos que estabelece entre certas zonas do corpo, o movimento respiratório, como função dos pulmões, e a produção do grito, conclui: “(...) massajando os dois pontos do vazio sobre o ventre, e daí, sem passar aos pulmões, massajando os dois pontos um pouco acima dos rins fizeram nascer em mim a imagem deste

grito artilhado, deste terrível grito subterrâneo. Por este grito é preciso que eu caia. É o grito do guerreiro fulminado que, por entre sons de vidros estilhaçados, passa pelas paredes esmagadas” (*ibid.*, p. 226).

Mas não só do grito força vive o “teatro masculino” de Artaud e também do grito medo, que tenciona “fazê-lo passar não no ouvido, mas dentro do peito do espectador” (*ibid.*, p. 229). Conhecendo-se a situação de incomunicabilidade vivida durante longos períodos da sua vida, poder-se-á deduzir que o apelo ao renascer de uma nova magia na maneira de fazer teatro, magia que Artaud pensa subentender uma nova linguagem, seria um apelo não isento de um sentimento de medo. E, neste caso, o grito seria uma das formas catárticas do medo. Esta será, porventura, uma das roupagens mais subjectivas do grito teatral e, curiosamente, ela surge com insistência nas propostas do autor que, identicamente, sugere: “Isto significa que quando eu represento, o meu grito deixou de se virar contra si mesmo, mas que ele acorda o seu duplo de fontes nas muralhas do subterrâneo. E este duplo é mais do que um eco, ele é a memória de uma linguagem de que o teatro perdeu o segredo” (*ibid.*, p. 228).

Ou seja, se o grito é também manifestação de medo e se ele parte das mesmas entranhas onde se realiza a busca do duplo, é finalmente neste duplo que reside o objecto da desconfiança e do pânico, da angústia e da dúvida que transformou o grito de Artaud num grito de premente necessidade de libertação; a qual se aparenta com o afastamento da sociedade indesejável que o rodeia mas que acaba por se materializar na libertação pela morte do próprio corpo que lança o grito.

Esta profunda identificação do actor com a representação é, decerto, uma das razões da sua impossibilidade de viver. Artaud sonha e traz o seu sonho à consciência e nele descreve a sua própria utopia.

Poder-se-á deduzir que algumas das convicções do autor aproximam a sua concepção de teatro de formas mais próximas das da música operática do que das que consideramos tradicionalmente características do teatro puro? Se analisarmos do ponto de vista do binómio oralidade/vocalidade tal como ele nos é proposto por Poizat, poderemos vir a concluir que, para Artaud, o teatro é o espaço privilegiado para a fusão das duas matérias até então adstritas a um só género: a matéria textual e a matéria sonora (vocal e instrumental).

Diz Poizat:

Esta fruição de prazer contida na voz, já vimos que ela se desenvolve segundo um eixo que hierarquiza o valor entre um polo onde esta se encontra abolida por detrás do enunciado de uma palavra pura, de uma mensagem, e o polo oposto onde ela culmina na vocalidade mais destrutiva da lei do significante, da musicalidade mais radical onde, no agudo, o vocalizo livre confina ao grito, ver torna-se grito, transgressão absoluta da lei do verbo. Ora, a ópera tem por função primeira fazer usufruir da voz, ao contrário do teatro que, ele, tem por função primeira, fazer fruir do verbo e do sentido (Poizat, 1991, p. 170).

Esta afirmação parece-nos excessiva nos dias de hoje em que o conceito de teatralização já dispensa, em várias propostas de encenação, o elemento texto, sem que essa opção se torne regra. A ideia de fusão dos elementos é, portanto, preferível, se nos referirmos

ao género músico-teatral ou a qualquer outra forma de espectáculo inter ou multimedia.

Desse género são exemplos algumas peças da autoria da compositora Constança Capdeville, verdadeiros espectáculos de simbiose entre teatro e música, onde colocava a igual nível da escrita todas as componentes constitutivas, fossem elas teatrais, musicais, gestuais ou plásticas.

Podemos, ainda, baseando-nos na obra de Capdeville, observar a forma como utilizou o grito “corporal”, para significar o grito “falado”; e o grito musical quando a vocalidade é colocada nas regiões mais agudas da tessitura. Neste último caso o grito pode ser substituído, no seu efeito expressivo, pelo *falsetto* cuja natureza material lhe é próxima, devido à tessitura aguda em que ambos se encontram, vivendo em níveis de frequência vibratória semelhantes.

Um exemplo da utilização do *falsetto* para efeitos de dramatização é-nos dado numa passagem da obra ...para um *Stabat Mater* quando, apenas com duas palavras “*Mutter*” (Mãe), dita na região aguda da voz e “*Weib*” (Virgem), cantada em *falsetto* sobre uma única nota longa, a *cappella*, se consegue criar a atmosfera do mistério da concepção de Maria.

O *falsetto* afasta-se, contudo, do grito no sentido em que representa uma forma de descorporeização da voz enquanto que o grito, totalmente apoiado na região inferior do corpo, se torna instrumento de vocalidade absoluta na medida em que, se há palavra, ela não se torna explícita e toda a expressividade se situa para além da comunicação verbal. O grito, é pois, fundamentalmente fruto de corporeização, aspecto que o afasta da sublimação que acompanha o *falsetto*.

Capdeville utiliza o grito em diversos contextos: por vezes ele é o culminar de uma cena, antecedido pelo desenvolvimento de um texto, de uma frase musical ou do canto. É este o caso no final da obra *Don't, Juan* (1985) que termina com um grito de pavão. Aqui o grito ultrapassa o grito humano, é um grito animal e, talvez nunca um grito de pavão tenha prefigurado de forma tão aterradora uma imagem do ser humano, na ocorrência, a imagem de Dom João! Porém, o grito é igualmente usado pela compositora fora de qualquer sequência lógica da acção, apenas como elemento de estilo não ligado a qualquer situação de terror, angústia, ou dor, fechando somente um desenvolvimento musical. Noutros momentos ele aparece sem preparação, com um sentido pontual autónomo e esgota-se em si próprio (*Libera me*, 1979).

Ouvindo alguns excertos de representações de Artaud, pode-se verificar que ele usa com frequência o registo grave da voz, às vezes com forte rouquidão e aproveitando expressivamente o sussurro e o sopro vocais. Na sequência desta observação procurámos algumas considerações de Poizat sobre características da tessitura grave da voz, no canto e na representação:

O grave da voz que tem, como característica fundamental preservar ao máximo a inteligibilidade do verbo, encontra-se pois particularmente adaptado a tudo o que na ópera se inscreve na ordem da palavra e, por consequência, em tudo o que não solicita a fruição da voz enquanto tal – sendo que, pelas suas funções, os personagens assim dotados de grave sejam explicitamente os representantes valorizados desta renúncia ao prazer, passa-palavras

no sentido estrito, da lei divina ou humana, da autoridade paterna; sendo, ao contrário, que seja recusado a estes personagens, desde logo desvalorizados, toda a função de suporte de prazer: os personagens secundários, os comparsas e, evidentemente, os maus, o diabo. A ópera encontra-se assim, de alguma forma, na linha de Hildegard von Bingen: Deus é voz, música e mulher (Poizat, 1991, pp. 170-171).

Regressamos a Artaud que, no grito usa a região grave da voz, acrescida dos artifícios da nasalização, do sopro, da rouquidão, da guturalização, o que nos leva a considerar que a sua intuição relativamente à voz teatral, seja ela a voz Masculina ou Feminina, a voz de Deus ou do Diabo, a voz do Pai ou dos Anjos, preconiza uma opção por uma estética contemporânea que certos espectáculos adoptam, mas que, finalmente, não se pode radicalmente dissociar do uso tradicional das vozes, no teatro e na ópera e das suas virtualidades.

Finalizamos com uma citação do autor homenageando a vocação do actor: “Eu estou verdadeiramente num subterrâneo, respiro, com sopros apropriados, ó maravilha, e eu sou o actor” (Artaud, 1964, p. 227). O nosso interesse pelo tema que abordámos relaciona-se em directo com a nossa convicção e experiência de que a voz é um atributo sem limites previsíveis e que, apesar de atravessar tantos e tão diferentes tempos e modelos, mantém o poder de nos impressionar.

Referências Bibliográficas

Artaud, Antonin (1964). *Le Théâtre de Séraphin*, in: *Le Théâtre et son double*. Paris: Gallimard

Poizat, Michel (1986). *L’Opera ou le Cri de l’ange*. Paris: A. M. Métailié,

Poizat, Michel (1991). *La Voix du diable*. Paris: A. M. Métailié

AS ESPECIFICIDADES DA VOZ DO ACTOR
NO LEGADO DAS PROFESSORAS
NATÁLIA DE MATOS E MARIA JOÃO SERRÃO

Sara Belo

Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa
Doutoranda em Artes Performativas e da Imagem em Movimento da Universidade de Lisboa

Resumo

Sendo a voz na criação cénica um tema muito pouco explorado na teoria do teatro em Portugal, salvo honrosas e balsâmicas excepções, este artigo é apenas um pequeno gesto, ou para ser mais precisa, uma homenagem a duas professoras, Natália de Matos e Maria João Serrão, que dedicaram a maior parte do seu tempo e esforço ao ensino da voz numa escola de referência como é a E.S.T.C., Escola Superior de Teatro e Cinema em Portugal. Conhecer o trabalho destas docentes poderá dar-nos uma perspectiva de como foi o ensino da voz do pós 25 de abril até à viragem do milénio. Poderá também ajudar-nos a distinguir o que do seu legado faz parte de uma prática de ensino ou o que foi abandonado. Poderemos ainda, a partir desta observação, entender, aos olhos de uma prática teatral contemporânea e de outras correntes de pensamento da voz enquanto elemento da criação cénica, como poderá ser projectada a sua aprendizagem.

Abstract

Considering that the voice -in its relation with the scenic creation- has been hardly studied by portuguese theatrical theorists (with a few honourable exceptions), this article is merely a small retribution, or, if you may, an homage to Natália de Matos e Maria João Serrão, two teachers of voice that committed their work at E.S.T.C, Escola Superior de Teatro e Cinema, a reference in the sector in Portugal. To get to know their work is both to understand what was the teaching of voice from de post 25 April (1974) till the turn of the century, and to grasp their legacy in the contemporary teaching practice. This could be the starting point, framed by the contemporary theatrical practice and main schools of thought on the meaning of voice in the scenic creation, to approach the future of voice teaching.

"The voice is sound, not speech. But speech constitutes its essential destination. What is therefore at stake in any inquiry into ontology of the voice - where uniqueness and relationality come to the fore - is a rethinking, without metaphysical prejudices, of this destination. The fundamental prejudice concerns the tendency to totalize this destination so that, outside speech, the voice is nothing but an insignificant leftover."

Adriana Cavarero (CAVARERO: 2005: 12)

Enquadramento da voz nas artes cénicas

A voz, como manifestação sonora do corpo e do ser, percorre um campo vasto de temáticas tais como a ontologia, a fisiologia, a psicologia, o teatro, a música, o canto, a filosofia, a fonética, a linguística, a antropologia, a história e tantas outras disciplinas que poderemos convocar para trazer mais conhecimento à área de estudos da voz. No entanto, nos estudos das artes performativas, a voz aparece como um assunto evitado ou pouco abordado, apesar de algumas entusiasmantes excepções. A sua singularidade, o seu carácter único e irrepetível, como nos diz Adriana Cavarero, bem como a reflexão sobre a sua materialidade sonora na lógica da criação cénica, continuam a ser ignorados em muitos dos estudos. Já que é no movimento artístico onde a presença do *performer/vocalista/actor/cantor* formula a relação sonora, espacial e temporal de onde a voz emerge, cabe-nos a nós artistas/investigadores/pedagogos dar um contributo específico, diferenciado e vivenciado sobre estas matérias.

A voz participa da quase totalidade das artes cénicas. No teatro é muito comum ser o texto aquele que impulsiona a cena: é através do texto que, muitas vezes, se constrói a lógica dramaturgica. Em termos gerais, a linguagem verbal é tida como a função mais conhecida da voz, sendo ela que alicerça a maior parte da sua produção. Este facto faz com que quase só concebamos a ideia de voz ligada à oralidade, no entanto, a própria linguagem verbal tem um discurso paralelo ao conteúdo daquilo que é dito. A elocução faz prever um outro discurso simultaneamente ao que é enunciado nas palavras, na forma como é exposto o discurso. O timbre, o volume, a altura de som, o ritmo revelam-nos muito do sujeito que o diz: dizem-nos de quem fala, porque fala e a sua posição em relação ao que é falado, como constata a professora de voz Sara Pereira Lopes (LOPES:2004). As palavras, ao serem emitidas por uma voz, ganham um outro discurso, que pode até contradizer por completo aquilo que é dito.

Além disso, a voz tem uma dimensão artística para além da sua função na comunicação oral. A materialidade sonora da voz é, na palavra e para além dela, um lugar de inúmeras possibilidades expressivas da qual o *performer/actor/cantor* dos nossos dias não se pode alhear. Reduzir esta amplitude da voz é desperdiçar um manancial criativo ainda mais relevante quando falamos de pedagogia vocal para actores. Contudo, como nos diz Enrique Pardo, a voz sem palavras causa resistências nos ambientes de teatro clássico, ao ser vista como um símbolo de regressão ou excentricidade, como se unicamente as palavras justificassem a produção vocal (PARDO: 2003:3).

Se a voz na criação cénica é um tema pouco explorado nas artes performativas e na teoria do teatro em geral, no que se refere à realidade portuguesa, e ainda mais no que se refere à pedagogia vocal, os estudos são quase inexistentes. Este artigo é apenas um pequeno gesto, ou para ser mais precisa, é uma homenagem a duas professoras, Natália de Matos e Maria João Serrão, que dedicaram a maior parte do seu tempo e esforço ao ensino da voz numa escola de referência como é a E.S.T.C. (Escola Superior de Teatro e Cinema). Será ainda um passo simbólico na formulação de uma pequena parte da história desta instituição¹.

Tradição no ensino da voz

Se tentarmos convocar uma tradição, uma escola, ou publicações sobre o ensino da voz para actores em Portugal, vamos encontrar um terreno árido e factos pontuais sem grande relevo. Na verdade, não podemos falar de tradição ou escola de pensamento e de metodologia, porque o ensino da voz é diversificado e pessoal: cada professor elabora, mediante os seus conhecimentos e estudos, o seu próprio método de ensino e a sua própria metodologia. Contrariamente àquilo que ocorre noutras escolas de teatro estrangeiras, que usam metodologias específicas e declaradas, tanto na disciplina de voz, como noutras disciplinas práticas (interpretação, corpo, etc.), em Portugal não existe o hábito de seguir uma metodologia única e comprovada internacionalmente (como, por exemplo, no caso da voz, a de Alexander Technique, Kristin Linklater, Estill Voice Training²).

Mesmo que haja uma forte influência de um predecessor ou de uma escola, o professor faz a síntese dos seus conhecimentos e procura desenvolver e apurar os seus próprios recursos e competências, adaptando-os a muitas condicionantes, por vezes, extremamente complexas e avessas àquilo que se considera mais adequado para uma transmissão eficaz de conhecimentos. Talvez pela necessidade dessa constante adaptação às exigências do ensino, tal como ele é feito, ou por ignorância das metodologias existentes no campo teatral, seguir um único mestre ou assumir-se como prossecutor de uma única metodologia não parece contribuir grandemente para o prestígio de um professor. Essa assinatura pessoal que o professor vai tendo ao longo do seu percurso académico, do meu ponto de vista, longe de ser uma fragilidade, é na verdade uma característica que exige do professor uma grande responsabilidade, adaptabilidade e capacidade de encontrar nos seus mestres a resposta mais adequada a cada momento. Apesar dessa característica tornar o percurso académico artístico mais solitário, mais permeável à crítica e à detracção, também o torna mais livre

1. Parte deste artigo e da respectiva investigação foram efectuados em 2007/2008 para a realização da minha tese de mestrado intitulada *A Voz na criação cénica – reflexões sobre a vocalidade do actor*, defendida em Fevereiro de 2008, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (obtendo a classificação máxima). Deste modo, as entrevistas que realizei às referidas professoras no âmbito desta investigação foram capturadas em 2007.

2. A título de exemplo, consultar alguns dos professores que, nas suas biografias, se declaram seguidores de métodos de ensino vocais certificados (consultado em 7 de Setembro de 2015): <http://theatre.depaul.edu/about/faculty-and-staff/performance/Pages/trudie-kessler.aspx>; <http://newsinfo.iu.edu/web/page/normal/3320.html>; <http://luca-drama.be/blog/opleidingen-onderzoek/team/docenten/biografie-els-jourquin/>; http://evta-be.com/fr/peter_roufflaer;

e com muito mais possibilidades de experimentação e descoberta de novas metodologias.

A disciplina de voz na Escola Superior de Teatro e Cinema: Francisco D'Orey

Apenas muito recentemente (no início dos anos 70) é que a disciplina de voz passou a fazer parte dos currículos disciplinares do conservatório, agora Escola Superior de Teatro e Cinema. O Conservatório Nacional sofreria uma grande reforma, abrangendo todo o ensino artístico, protagonizada por Madalena Azeredo Perdigão entre 1971 e 1974, sendo reestruturados não só os nomes das disciplinas mas também os conteúdos e muitos dos seus professores (uma reforma nas vésperas da revolução política e social do 25 de Abril). A chamada 'Arte de dizer', nome dado à disciplina relacionada com a elocução antes da referida reforma dos anos 70, reportava-se a um trabalho de declamação de texto – tanto quanto podemos entender pelo estudo sobre a Escola de Teatro do Conservatório Nacional, realizado pela professora Eugénia Vasques (VASQUES: 2012) e por alguns documentos que consultei em 2007 no Arquivo Histórico da escola (que estavam então depositados na Escola Secundária Marquês de Pombal).

Nessa pesquisa, nada encontrei que relatasse o conteúdo programático das aulas de voz, excepto um pequeno documento manuscrito que data de 7 de Dezembro de 1973³, assinado pelo professor e maestro Francisco d'Orey⁴ (professor da escola durante cerca de seis anos), que fazia um relatório de actividades do 1º Trimestre do Ano Propedêutico da Escola Piloto⁵. Francisco d'Orey parecia seguir uma linha de trabalho bastante interessante, em que o clima de espontaneidade e desinibição eram estimulados. O trabalho incidia sobre "a exploração do som vocal independentemente da palavra e do canto tradicional, uma vez que estas duas realidades já contêm em si uma carga cultural determinada", como refere o documento.

Esta ideia, de separar o som da voz da palavra e do canto, manifestava uma estratégia bastante interessante de exploração vocal, que vai ao encontro do pensamento de alguns dos autores/pedagogos/criadores mais relevantes, tais como: a professora e autora de uma

3. Documento manuscrito intitulado: *Escola Piloto – Ano Propedêutico, Relatório de actividades, 1º Trimestre 1973/74* arquivado no Arquivo Histórico da E.S.T.C.

4. Francisco d'Orey, maestro, investigador, professor, regente de coros, tem o Curso Geral de Composição no Conservatório Nacional (1961) e estudou ainda Contraponto e Fuga com Armando José Fernandes e Piano com Maria Cristina Lino Pimentel e Lina Rosenstock. Informalmente, estudou também canto gregoriano, jazz e música electroacústica. Frequentou estágios e cursos de técnica vocal e de direcção coral com Croner de Vasconcelos, Pierre Kaelin, Michel Corboz e Heinz Hennigg, Maria Repas. Leccionou canto coral em Almada (Externato Frei Luís de Sousa, 1961-65) e foi professor de expressão vocal em diversas instituições de formação teatral, nomeadamente em Lisboa (Escola Superior de Teatro, 1971-76), Évora (1992-97) e Cascais (desde 1992).” (a fonte é o *blog* do próprio Francisco d'Orey, consultado em 7 de Setembro em: <http://maestrofranciscodorey.blogspot.be/>)

5. Tanto quanto consegui apurar, a Escola Piloto referia-se à escola de cinema que estaria nesta altura a começar. Possivelmente o professor alargou este termo também para o curso de teatro, dado que os dois estariam ligados.

metodologia vocal Kristin Linklater⁶ que explorou o conceito de “voz natural” e estabeleceu um conjunto de exercícios no sentido de desbloquear a voz de constrangimentos emocionais; o cantor/actor/director e pesquisador Roy Hart⁷ que instigou o alargamento da extensão vocal e o recurso dos sons menos comuns na criação vocal – dar voz ao cru, ao feio, ao odioso, ao violento (PARDO: 2003); o director/pedagogo/filósofo vocal Enrique Pardo⁸ que sendo um seguidor de Roy Hart, estabelece o conceito de “teatro coreográfico” e refere a excentricidade que ainda hoje representa a voz no teatro que não use palavras (PARDO: 2003); e também a menos conhecida pedagoga/académica/cantora Sara Pereira Lopes⁹, que definiu o conceito de “função poética da vocalidade” que prevê a possibilidade que uma voz pode ter para além da relação utilitária com a linguagem, experienciando as palavras de uma forma sensorial, emocional e imaginativa (LOPES: 2004).

Francisco d’Orey implementava na disciplina de voz uma visão muito avançada para a época, no nosso país, a par das pesquisas mais recentes e inovadoras que se faziam no que à voz para actores diz respeito. Outra referência interessante do seu relatório é que Francisco d’Orey explica que quando utilizou a palavra, utilizou-a tornando-a mais um “objecto sonoro” do que um “objecto significante”. No entanto, há também aspectos de estratégia pedagógica, descritos neste documento, que parecem importantes e que denotam um ponto de vista irrepreensível: refere-se que a exigência requerida aos alunos foi mais valorizada ao nível do “reconhecimento das enormes possibilidades de qualquer material do que com a necessidade de chegar a um ponto óptimo, ideal”. Acrescenta ainda que uma “excessiva valorização em termos técnicos ou estéticos pode, ao menos nesta fase,

6. Kristin Linklater é uma proeminente professora de voz – Master Teacher of Voice no New York University Theatre Program –, trabalhou com a Royal Shakespeare Company e o Conservatoire Royal de Liège, entre muitas outras actividades e tem várias publicações amplamente divulgadas. Discípula de Iris Warren, começou o trabalho com a sua mestra, quando era estudante na London Academy of Music And Dramatic Art (LAMDA). Terminado o curso, trabalhou como atriz durante dois anos numa companhia de repertório, após os quais foi convidada a trabalhar como assistente de Warren. Depois de ser sua assistente durante seis anos, montou a sua própria escola, em 1963, nos Estados Unidos.

7. Kristin Linklater é uma proeminente professora de voz – Master Teacher of Voice no New York University Theatre Program –, trabalhou com a Royal Shakespeare Company e o Conservatoire Royal de Liège, entre muitas outras actividades e tem várias publicações amplamente divulgadas. Discípula de Iris Warren, começou o trabalho com a sua mestra, quando era estudante na London Academy of Music And Dramatic Art (LAMDA). Terminado o curso, trabalhou como atriz durante dois anos numa companhia de repertório, após os quais foi convidada a trabalhar como assistente de Warren. Depois de ser sua assistente durante seis anos, montou a sua própria escola, em 1963, nos Estados Unidos.

8. Enrique Pardo nasceu no Peru em 1946, onde passou a sua infância. Acabou o liceu em Paris, estudou Direito e Economia em Madrid e licenciou-se em Pintura na Chelsea School of Arts, em Londres. Nos anos 60, quando ensinava Artes em Goldsmith College (Universidade de Londres), o envolvimento dos seus melhores alunos nas artes performativas, despertou-lhe o interesse por um trabalho que considerava muito mais interessante e divertido do que o seu. Isso levou-o, aos 24 anos, a procurar o teatro e a trabalhar com Roy Hart e a sua Companhia, onde trabalhou como *performer*, como encenador e também como professor de voz, seguindo o modelo de Roy Hart: o modelo da aula de canto um-para-um, tal como praticavam Roy Hart e os seus seguidores. Sentindo-se pouco confortável com as implicações psicanalíticas deste modelo, Enrique parou de ensinar durante alguns anos e começou um longo envolvimento com a psicologia arquetípica com os psicoterapeutas James Hillman, Rafael Lopez-Pedraza, Charles Boer, Ginette Paris, Nor Hall Jay Livernois. Este contacto no final dos anos setenta, princípio dos anos oitenta, inspirou a formação do Panthéâtre.

9. Sara Pereira Lopes é docente do Curso de Artes Cénicas do Instituto de Artes da UNICAMP em São Paulo e lecciona as disciplinas de Expressão Vocal de I a IV no Curso de Formação de Actores bem como as de Expressão Vocal, Interpretação I e II no Curso de Canto. Orienta ainda algumas questões da Pós-Graduação em Artes Cénicas do Instituto de Artes. Licenciada em Ciências Sociais em 1972, concluiu o Mestrado em Artes em 1994 e o Doutoramento também em Artes em 1997.

levar a um certo constrangimento e ao preconceito”. Esta linha de pensamento enunciada por Francisco d’Orey revelava uma via de ensino da voz muito inovadora, no seguimento das mais recentes descobertas da altura (Kristin Linklater publicou o seu primeiro livro em 1976) e que contrastava completamente com alguns pressupostos de ensino que ainda perduram, por vezes, hoje em dia, segundo os quais o aluno tem de corresponder a um determinado modelo.

Apesar de ser um documento interessante e inesperado, não creio que possamos retirar daqui muito mais ilações acerca do ensino da voz, nestes primeiros anos após a referida reforma do Conservatório Nacional, por ser um documento completamente isolado e de um modelo de curso que era ainda experimental.

As fontes deste artigo

Apesar de faltarem informações acerca do conteúdo ou do programa das aulas de voz relativas a esse período pós-reforma, poderei, todavia, falar da minha experiência pessoal como estudante da E.S.T.C. (entre 1994 e 2000, na antiga licenciatura bi-etápica, pré-Bologna), onde conheci e aprendi a admirar Natália de Matos e Maria João Serrão, professoras nesta escola¹⁰ por mais de vinte anos (ambas já retiradas) e também como professora de voz na mesma instituição (a partir de 2004).

Esta escola, antigo Conservatório, fundada nos anos trinta do século XIX (VASQUES: 2012), é das escolas de teatro mais emblemáticas e mais antigas do país – só recentemente surgiram outras escolas e opções de aprendizagem. Tem mantido um ensino de qualidade e de referência com professores que, paralelamente, estabelecem uma relação muito estreita com a realidade teatral portuguesa (cantores, encenadores, actores, dramaturgos, críticos, etc.). A escolha destas duas personalidades justifica-se, não só pelos anos de ensino na escola, mas também pelo prestígio que obtiveram, ao longo do tempo, no meio teatral e, evidentemente, pela qualidade do seu trabalho.

Não só guardo a memória do contacto directo e continuado com os métodos de trabalho das referidas professoras, como lhes fiz entrevistas, em 2007, a propósito da minha dissertação de mestrado. São estas as principais fontes a que recorrerei para descrever as suas linhas de pensamento e prática de ensino das duas docentes cujos procedimentos formativos aqui escrutinarei.

Da “arte de dizer” à disciplina de voz

Maria João Serrão e Natália de Matos representam uma viragem na forma como a disciplina de voz é implementada na Escola Superior de Teatro e Cinema: se antes a técnica vocal era secundarizada e a “arte de dizer” sobrevalorizada, a disciplina de voz conhecerá

10. A Professora Natália de Matos foi professora na ESCT de 1971/72 a 2004 e a professora Maria João Serrão de 1985 a 2010.

uma maior abrangência. Assim, passará a fazer parte dos seus conteúdos a formação técnica da voz, a relação da voz com o movimento, a relação da voz com o texto e a cena, e finalmente, o canto, quer coral, quer a solo. Ampliados os seus conteúdos, a disciplina de voz relacionar-se-á mais com as outras disciplinas do curso e com uma prática teatral muito mais diversificada e completa.

Conhecer o trabalho destas docentes poderá dar-nos uma perspectiva de como foi o ensino da voz do pós-25 de Abril até à viragem do milénio. Poderá também ajudar-nos a distinguir quais os elementos do seu legado que fazem parte de uma prática de ensino ou o que foi abandonado. Poderemos ainda, a partir desta observação, entender, aos olhos de uma prática teatral contemporânea e de outras correntes de pensamento da voz enquanto elemento da criação cénica, como poderá ser projectada a sua aprendizagem. Estas duas professoras fazem parte de uma mudança de paradigma na forma como era programada a disciplina de voz, tinham personalidades extremamente marcantes e com um percurso académico e artístico excepcional (ambas se especializaram fora do país). Apesar de terem isso em comum, tinham pressupostos e abordagens, se nalguns casos semelhantes, na maioria muito distintos.

Natália de Matos: o resultado sonoro da emissão vocal como modo de aferição

Natália de Matos é diplomada em Canto de Concerto pelo Conservatório Nacional e frequentou a Escola Superior de Arte Dramática de Estrasburgo, a partir de 1968, onde se especializou em Voz e Canto para Actores com André Roos¹¹. Esta especialização teve como instigadora a então presidente da comissão orientadora da reforma do Conservatório Nacional, Madalena Azeredo Perdigão, que a convidou a dar aulas no futuro curso de teatro que iria abrir no início dos anos 70 (a escola e o curso já existiam, mas agora iriam ter moldes muito diferentes). Como não se sentia preparada para um ensino tão específico como é a formação vocal de actores, e uma vez intuindo que a sua formação anterior não era suficiente, Natália de Matos só aceitou o convite depois de concluir a sua formação em Estrasburgo, ficando, depois desse período, como professora da E.S.T.C. mais de trinta anos, até se reformar em 2005. Trabalhou como colaboradora na preparação vocal de actores com vários encenadores tais como João Mota, Richard Démarcy, Carlos Avilez, Jorge Listopad, entre outros, tendo-lhe sido atribuídos os seguintes prémios: prémio Conservatório, prémio Rodrigo da Fonseca, prémio António Andrade. A professora foi ainda membro do Coro Gulbenkian de 1964 a 1977¹².

No início da nossa conversa, em 2007, Natália de Matos enuncia aquilo que é o farol do seu método de ensino, a sua extraordinária capacidade auditiva: “já a minha professora do conservatório tinha descoberto isso em mim, fui assistente dela durante muito tempo.

11. André Roos foi professor na Ecole Supérieure d'Art Dramatique du Théâtre National de Strasbourg (desde os anos 50) e na Universidade de Strasbourg.

12. Segundo fonte da CETbase – Teatro em Portugal: <http://ww3.fl.ul.pt/CETbase/> (consultado a 18 de Setembro de 2015).

Ela notava a minha propensão para a definição das vozes. Isso a pessoa tem por natureza, não aprende, nasce com a pessoa. Entretanto, em Paris, fiz um teste [auditivo] sugerido pelo Dr. Tomatis, que consistia em distinguir não sei quantos avos do som. O teste foi feito por 63 pessoas, entre elas a Régine Crespin. No final desses testes só duas pessoas é que conseguiram chegar ao final: uma inglesa e eu. Por vezes tínhamos de emitir sons com um ouvido tapado ou os dois ouvidos tapados. Recordo-me que a Régine Crespin ficou parva, porque quando lhe tapavam um ouvido ela desafinava que se fartava. É natural, as duas metades do corpo não são iguais uma à outra, geralmente nós ouvimos melhor de um ouvido do que do outro”.

Esta capacidade permitia que a professora distinguísse, mesmo nos vocalizos colectivos, as vozes de cada um dos alunos. O seu barómetro era muito mais o resultado sonoro que cada aluno conseguia produzir vocalmente do que o processo para atingir esse mesmo resultado, fazendo com que o seu ensino fosse muito mais modelar que processual, ou seja, tendo em vista mais um resultado específico do que um processo.

Natália de Matos: a influência de André Roos

Apesar de não ter qualquer memória de que a professora Natália falasse do seu mestre nas suas aulas, ou sequer houvesse um programa onde isso fosse mencionado (a Natália de Matos era uma professora muito ligada à prática e muito pouco dada à documentação escrita ou à teorização), na conversa que tivemos em 2007, a professora revelou a sua grande influência e a sua grande admiração pelo professor que a fez mudar tudo, como me disse: “O André Roos tinha uma técnica personalizada, não a aprendeu com ninguém, inventou-a. Ele era um menino-prodígio em piano, um homem fascinante. Não só era óptimo no piano [e na música, em geral] – aos cinco anos já dava concertos, tinha o curso superior de composição, e era acompanhador – como, além disso, tinha o curso de engenharia, porque o pai quis que ele tirasse outro curso. (...) Como ele era muito bom na faculdade de engenharia, foi convidado para assistente e depois para professor e aceitou. Só que ele sentia a falta da música e acabou por desistir. Então começou a acompanhar cantores, grandes cantores. A mulher dele, alemã, era uma das que ele acompanhava”.

Será devido ao problema de voz da sua mulher que André Roos elaborará um treino específico para o actor. Explica-nos a professora: “entretanto a mulher dele teve um problema grave e perdeu a voz, mesmo para falar. Eles tiveram um desgosto tão grande que ele começou a pesquisar e criou uma técnica diferente para os actores. Apesar de a mulher dele já não voltar a cantar, ele conseguiu pô-la a falar: tudo trabalho dele, através da técnica que tinha formulado a partir das pesquisas que tinha feito, inclusivamente do Grotowski. Foi a pessoa convidada para dirigir a área de voz, quando a escola [Superior de Arte Dramática de Estrasburgo] abriu. Foi com ele que eu aprendi a mudar tudo. Porque a técnica para os actores não é a mesma que para os cantores: é totalmente diferente. Inclusivamente os sons emitidos não podem ser iguais nos actores, enfim, a técnica não é a mesma porque no canto lírico e concerto os sons são cobertos e em teatro não podem ser”.

Natália de Matos e Jo Estill: princípios técnicos e qualidades vocais

Embora com uma perspectiva talvez um pouco assertiva em relação à voz, a consciência técnica desta diferença clara entre a linha de trabalho direccionada para os cantores líricos e para os actores que a professora defendia, parece-me muito adequada. A investigação feita por Jo Estill¹³ elucida de um modo muito claro e demonstrado cientificamente a forma como as várias qualidades vocais de que o ser humano é capaz se processam no corpo e sobretudo na laringe, formulando um método de treino que abrange vários tipos de emissão vocal, tais como: colocação lírica, voz falada, *belting*, *twang*, etc. (KLIMEK:2005). Algumas destas qualidades vocais eram já utilizadas no repertório de teatro musical mas foram sistematizadas e analisadas por esta pesquisadora (e também por outros investigadores tais como a dinamarquesa Sadolin¹⁴) que, respeitando a fisiologia natural, estabeleceu um método saudável e acessível. Esta metodologia é de extrema utilidade para os actores, pois podem aprender a gerir a zona da fala com maior segurança e propriedade. Conceitos como o *twang*, que se refere ao metálico e ao estridente da voz, e de *belting*, que se refere ao chamado registo de peito numa zona aguda (gritada), manuseados de uma forma consciente, apoiada e saudável podem ser fundamentais na prática vocal de um actor.

Apesar da professora Natália nunca nos ter falado nestes conceitos com esta nomenclatura (provavelmente ainda não eram conhecidos), o seu treino vocal contemplava algumas destas sonoridades. Lembro-me bem do trabalho que fazia connosco no registo de peito e a clara distinção, nas mulheres, entre este e o registo agudo “de cabeça” ou occipital, como ela própria lhe chamava. Este registo de peito, ou *belting*, era trabalhado sem o abaixamento da laringe e sem a mistura com as ressonâncias da voz de cabeça, como normalmente se faz no trabalho de canto lírico. De modo a alargar a extensão do *belting* pulávamos ou lançávamos uma bola enquanto fazíamos um vocalizo neste registo, normalmente em “a”. Igualmente inesquecíveis são os exercícios que fazia para procurarmos o *twang*, como por exemplo o exercício que todos os seus alunos certamente não esquecem: “pinóia”. A respiração que fervorosamente defendia como a única que estaria correcta – a que usa predominantemente a musculatura abdominal – é usada por muitos cantores e professores de voz, mas alguns professores têm posições mais moderadas em que a respiração dita abdominal pode alternar com uma respiração dita torácica, dependendo do que é interpretado.

Tal como o ouvido era de extrema importância para a prática de ensino da professora Natália e era através da audição que ela aferia aquilo que poderia ser melhorado, também o sistema elaborado por Jo Estill contempla o mesmo tipo de aferição, neste caso tecnológica. Todas as formações baseadas neste treino possuem um complexo sistema de análise espectral que mostram visualmente o que a voz está a fazer: a cada qualidade vocal é suposto

13. Jo Estill foi uma cantora lírica, especialista e pesquisadora vocal americana que desenvolveu um método de treino vocal chamado Estill Voice Training. Sintetizou as mais importantes qualidades vocais e criou um sistema de implementação e treino dessas qualidades nos cantores/actores que seguem o seu método.

14. Cathrine Sadolin é uma cantora (rock, jazz, blues), compositora e instrumentista dinamarquesa que pesquisou vários estilos e desenvolveu uma técnica vocal que treinasse o cantor em diversos estilos, chamando-lhe Complete Vocal Technique.

corresponder um tipo de reacção diferente do referido programa. Se a visualização da nossa voz num programa de análise espectrográfica é um sistema muito preciso e que não leva em conta a identidade, nem a biografia da voz analisada, mas sim o seu som como material de trabalho, também Natália de Matos, apesar dos seus conselhos personalizados e diversificados a cada discípulo, via o aluno como um “material”, como ela própria referiu: “A pessoa tem o material à frente e tem de saber o que é que tem de fazer para corrigir uma coisa que está mal. Isso é uma coisa que não se ensina a ninguém, são as tais qualidades que eu te falei. Tu tens o aluno na frente, aparece-te ali pela primeira vez, venha “virgem” de técnica ou não: se ele já teve aulas, tem de perder o automatismo que traz e isso leva muito mais tempo do que uma pessoa que não tem trabalho vocal. É muito mais encantador [trabalhar com quem nunca aprendeu técnica vocal] porque os vemos evoluir num instante. Ao passo que as pessoas que vêm com uma técnica errónea, nós temos de tirar todos os defeitos, destruir os automatismos, para criar os novos, para criar os automatismos correctos”.

Mesmo encontrando todas estas mais-valias das suas práticas, tanto no seu rigor e inovação técnicos – a Natália de Matos foi talvez a primeira professora a distinguir e a treinar claramente as sonoridades da voz falada e cantada – como na sua dedicação inesgotável ao ensino, esta visão modelar (o ter de corresponder a um modelo vocal supostamente correcto), unilateral, e pouco inclusiva de outras técnicas ou sonoridades, começou a ser contraditória com as correntes de pensamento que entretanto foram surgindo na formação do actor. Essa nova visão do ensino vocal dava mais primazia ao processo que ao resultado e levava em conta o aluno, a sua biografia e a sua sensibilidade como podemos observar em Kristin Linklater; também poderia incluir muitos tipos de sons na *performance* artística e convocar um aspecto psicológico e emocional da voz, como vemos em Roy Hart; ou poderia ligar o movimento à voz e incluir a transgressão como ferramenta de trabalho, como nos traz Enrique Pardo. Estes aspectos iam muito mais ao encontro do teatro que cada vez mais se procurava fazer: o actor era, e é, cada vez mais, visto como um criador.

Maria João Serrão: o modelo é o próprio aluno

Dentro desta perspectiva mais abrangente e inclusiva – abrangente porque se foca menos na voz e mais num processo complexo com muitas componentes e, inclusiva, porque tira partido do indivíduo e do que ele traz ou deseja – podemos encontrar o pensamento de Maria João Serrão, aliás coerente com o seu percurso, que podemos resumir da seguinte forma: Maria João Serrão, depois de se diplomar em Canto de Concerto pelo Conservatório Nacional de Lisboa e de aperfeiçoar a sua técnica no Conservatório de Música de Genève, trabalhou ainda em épocas diferentes com Ernst Haefliger e os professores Elisabeth Grümmer e Hugo Diez da Musik Hochschule de Berlim. Mais tarde frequentou um estágio de Verão no Roy Hart Theatre no Castelo de Malérargues (França), onde estudou técnicas dirigidas às várias áreas da cena. Interessou-se pelo método de Kristin Linklater e considera seus mestres na relação voz/corpo Jean Picard e Marie Agnès Faure. Obteve os diplomas de

D.E.A. (Mestrado) em 1993 e de Doutorado pela Universidade de Paris em Janeiro de 1997. Dedicou-se à música contemporânea como cantora, interpretando obras de Georges Aperghis, Tom Johnson, Michael Finnissy, Vinko Globokar, entre outros, e integrando o Grupo de Música Contemporânea de Lisboa, dirigido por Jorge Peixinho e o Nouvel Ensemble Contemporain, dirigido por Pierre-Albert Castanet. Autora de diversas publicações, foi professora Coordenadora da área de Voz e Música da E.S.T.C. (professora nesta escola desde 1985, até se retirar, em 2010) e investigadora e membro do Conselho Científico do Centro de Estudos em Sociologia e Estética Musical da Universidade Nova de Lisboa¹⁵.

Talvez pelo seu variado percurso como cantora e cantora-actriz antes de enveredar pela carreira académica, ao ser interrogada sobre a função do professor de voz, nunca esquece a situação cénica na qual a voz comunica: “Esta área que abrange a voz do actor é uma área que se relaciona com um comportamento específico porque se trata de comunicar um texto que implica sentimentos, emoções e situações psicológicas, inserido numa situação em cena” (...) “O que se trata é de como rentabilizar uma capacidade e uma função natural no ser humano – a voz passa a ser um veio de comunicação com o outro fortemente expressivo e fortemente técnico. Que base se pode dar aos actores para que eles consigam, usando a sua voz natural, exprimir toda a gama de emoções e sentimentos e também de intenções, que são muito importantes no teatro?”

Mais à frente, na entrevista que lhe fiz em 2007, Maria João Serrão realça a importância e o respeito pelo aluno e por tudo aquilo que traz consigo, quer fisicamente, quer psicologicamente, quer emocionalmente: “o fundamental é ir ao encontro de uma função já ela fisiológica, anatómica, natural no ser humano e desenvolvê-la nesse sentido, em vez de a contrariar, em vez de lutar contra aquilo que são os reflexos naturais e aquilo que é um pensamento e uma consciência posta ao serviço dessa voz expressiva, voz teatral expressiva” (...) Considera esse respeito pelo que o aluno é como pessoa e como personalidade artística uma marca do seu ensino: “aquilo que eu penso que consigo fazer com a maior parte das pessoas que trabalham comigo é uma entrada muito profunda na própria pessoa, no sentido de a respeitar, de querer ajudar a trazer à superfície os seus talentos, as suas capacidades, a sua personalidade vocal, e não de estar a impor modelos, como nos faziam a nós, que tínhamos de aprender uma quantidade de coisas através do que ouvíamos as grandes cantoras fazer, e esse era um sistema” (...) “Isto foi um passo muitíssimo importante, o de entender que o modelo estava dentro da própria pessoa – cada pessoa representa um modelo e a nossa função é trabalhar de forma a que a pessoa encontre e até se surpreenda com o seu próprio modelo. Isto é o que eu chamo pedagogia. É uma forma não só de comunicar o que nós conhecemos, mas de provocar também algumas surpresas nas pessoas que estão a fazer os exercícios que nós propomos.”

Maria João Serrão: a experiência em Paris

Estas conclusões a que chega em 2007 só foram possíveis depois de um longo percurso de aprendizagens variadas com vários mestres. Tal como no caso da professora

15. Segundo fonte da própria professora Maria João Serrão.

Natália de Matos, também Maria João Serrão sentiu necessidade de sair do país para se especializar numa área muito específica, uma vez que sentia que a aprendizagem no país era insuficiente: “Através dos meus colegas músicos (da música contemporânea) como por exemplo o Paulo Brandão, fui chamada pelo Luís Miguel Cintra a dar apoio aos actores da Cornucópia. Paralelamente, fui convidada para a mesma função no Teatro Experimental de Cascais, a convite de Carlos Avilez. Estive 3 anos nos dois teatros em simultâneo até decidir ir para Paris, a convite do compositor Horatiu Radulescu, trabalhar sobre a sua obra espectral. A minha decisão de ir para Paris, entre outras coisas, teve a ver com a necessidade de uma aprendizagem que eu aqui não encontrava meios de fazer”. Para exercer esta função de directora vocal nestes teatros, a professora contou com a sua experiência sólida como cantora-actriz e sintetizou esses conhecimentos: “Já estava na vida profissional há muito tempo. Fiz, portanto, uma adaptação com os meus recursos, com os meus meios, com o grande amor que tinha ao texto e à poesia, e também com o conhecimento profundo da música contemporânea. Eu já fazia concertos com o grupo [de música contemporânea], nos festivais Gulbenkian, etc.. A música contemporânea faz esta abertura para a voz e para o texto e para a fragmentação e promove um alargamento não só das tessituras e dos modelos de escrita, como da mentalidade e do espírito, quer se goste ou não, que rompe com as algumas fronteiras que a música clássica tinha colocado.”

No entanto, sentia a necessidade de um aprofundamento mais técnico e mais científico na área da pedagogia vocal para actores para continuar a exercer essas funções como preparadora vocal. A ida para Paris seria decisiva na forma como a partir daí elaboraria o seu pensamento sobre a voz. Foi aí que descobriu os seus mestres e as pessoas que mais a influenciaram: “fui para Paris como cantora, como atriz-cantora: fui ter uma prática em teatro e, sobretudo, em teatro musical com compositores e com outras pessoas. Curiosamente, a partir daí comecei a passar imenso tempo, dias inteiros, no centro Pompidou, naquela grande biblioteca, à procura de tudo o que se tinha escrito e que existia sobre a voz. Tudo, desde a audiofonologia, até ao aparelho fonador e as suas funções, anatomia, fonética e tudo aquilo que é possível imaginar. Através dessas leituras cheguei ao encontro de pessoas importantes como Marie-Agnès Faure, que era médica foniatra e cantora lírica e, como tal, ligava os seus conhecimentos do corpo humano à emissão vocal e à interpretação. Ela tinha uma grande capacidade de explicar, porque às vezes as pessoas sabem fazer, mas não sabem transmitir. Ela veiculava não só o ponto de vista científico, o seu conhecimento objectivo, como a sua experiência da voz cantada. Dirigia uns cursos no hospital de Besançon, no sul de França, em colaboração com o osteopata Jean Picard. Este osteopata tinha feito um trabalho longo, a partir das artes marciais, no Japão, e tinha estudado ao pormenor todo o sistema ósseo e articulatório e a sua funcionalidade na voz. Juntou a esse estudo o das energias nas ciências orientais, tentando adaptá-las à função vocal. Os dois em conjunto faziam esse estágio, durante três anos consecutivos, com a colaboração de alguns médicos otorrinos e explicavam, através do visionamento de filmes ou de vídeos, as operações a *laser*, os nódulos, as doenças. Isso completou a minha aprendizagem: estas noções começavam, de facto, a ser bastante mais sólidas.”

Igualmente marcante foi o seu contacto com a metodologia de Roy Hart, tendo feito um estágio no Centro Artístico Roy Hart Theatre em Malérargues: “aquilo que me

surpreendeu extraordinariamente e positivamente foram os vídeos do Roy Hart a dar aulas aos seus cantores, homens e mulheres, em que ele não fazia diferenças de tessitura, e em que percorria o piano em 8 oitavas. Evidentemente, a partir de certa altura, já não são sons cantados, são uns sons, são vozes, não sei definir, sobem e descem todos juntos. Igualmente o trabalho da Linda Wise foi marcante porque todo o seu trabalho com o movimento vinha ao encontro daquilo que eu tinha aprendido em relação à parte física. Ela foi muito esclarecedora numa série de exercícios, relativamente a esta faculdade de através do movimento e duma certa gestualidade do corpo, poder produzir uma voz natural, possante, enérgica, bem timbrada e sobretudo, virtuosa. A ideia de que se pode fazer aquilo que pretendemos numa interpretação, procurando uma voz flexível, uma voz elástica”.

Maria João Serrão: características da sua pedagogia vocal. A classificação das vozes

A partir deste momento o alargamento da extensão vocal e a não classificação das vozes pelos padrões tradicionais passa a fazer parte da sua prática de ensino: “eu baseava-me numa técnica alemã enérgica, forte, poderosa – aprendida com a excelente e estimada professora Joana Silva no Conservatório – em relação à respiração e ao volume da voz, mas não tanto em relação à tessitura: era uma técnica que respeitava mais ou menos, embora tentando alargar a tessitura que o cantor tinha naturalmente. Porquê? Porque se orientava pelas classificações do repertório clássico, portanto, o soprano lírico era lírico, o *spinto* era *spinto*, o dramático era dramático, o de coloratura era coloratura, o mezzo-soprano, o contralto, o baixo-barítono, não havia misturas. (...) Mas isto para o teatro não me convinha, nem para a música contemporânea porque as exigências não se podem estabelecer nesses parâmetros”. (...)

No sentido de não seguir esta classificação tradicional do canto lírico e aproveitando a sua experiência em França, a professora procura abolir da sua docência esta ideia de classificação vocal: “Tenho sempre uma grande preocupação que é a de não classificar as vozes no início do trabalho, primeiro por ser num tempo que não permite ainda uma classificação porque é prematuro e, segundo, numa classificação que de facto se reporta a um determinado repertório que não é aquele que as pessoas vão fazer”. Em alternativa, a Maria João Serrão propõe: “Vamos ver primeiro quais serão as suas opções naquilo que o aluno quer fazer, quer no que pretende cantar ou naquilo que nós lhe propomos para cantar quer nos textos ou no papel que vai fazer... Deixemos essa marca que é muito condicionante”. (...) “Qualquer rótulo que se coloque condiciona o comportamento vocal do aluno”. (...) “É definitivo porque ele nem sequer sabe o que isso quer dizer: ele agora fica obrigado a corresponder a uma marca que lhe puseram que ele nem sequer sabe muito bem o que é. Porque é que ele não sabe? Porque ele não está a interpretar o Fígaro das Bodas, nem está a interpretar a *Lucia di Lammermoor*. Se as classificações se reportam a esse repertório isto é de uma grande insegurança e de uma grande imprecisão. Em vez de irmos consolidando a segurança de cada um, naquilo que pode fazer num determinado momento e que vai possibilitar fazer outras coisas noutra altura, nós estamos a minar pela base essa segurança que leva tempo a instalar”.

Maria João Serrão: características da sua pedagogia vocal. Movimento e voz

Outra característica marcante do seu ensino, influenciada pela sua experiência em França, foi a relação que tentou estabelecer entre o movimento e a voz: “Eu começo por exercícios que sei que têm uma determinada possibilidade: alargamento dos espaços interiores, elasticidade das mucosas do corpo inteiro, ajuda a uma postura vertical sem esforço e não rígida, uma ligação a pequenos movimentos de andar ou pequena gestualidade exterior que tem um reflexo em toda a gestualidade interior do corpo.”

O seu ponto de vista alargado, no sentido de pensar a voz integrada no movimento e na cena, fê-la encontrar no corpo uma mais-valia para o seu trabalho como professora: “a primeira especificidade [do trabalho vocal do actor], do meu ponto de vista a mais interessante e aquela que lhe pode trazer resultados mais rápidos, é a mobilidade. É a capacidade de actuar com o seu corpo em simultâneo com a sua voz. Quer dizer, é transformar o corpo num instrumento, (que o é, efectivamente é um instrumento vibratório), mas, para além disso, é um instrumento que se desloca, que assume posições muito diversificadas, que é canal de passagem de energias muito diversas. Nessa sua movimentação, muitas vezes originada pela necessidade da contracena, há uma relação que se estabelece e essa relação é física (é física com as outras pessoas, física com o espaço e física consigo próprio) – é esta valência física que eu acho que no actor é riquíssima. Tem a grande vantagem de lhe dar uma disponibilidade, que por vezes os cantores não têm, quando nós pretendemos que a voz ganhe outros voos, outros significados, outras expressões, outras cores, outros ritmos. Acho que nisso, o actor, talvez porque trabalhe em simultâneo ou em paralelo com o seu corpo, tem uma disponibilidade muito interessante que consiste numa mais-valia para quem pretende comunicar alguma coisa sobre a voz e ajudar no trabalho vocal.”

Maria João Serrão: características da sua pedagogia vocal. O canto

Nesta entrevista há ainda um aspecto importante do ensino da voz para actores que Serrão reforça: a aprendizagem do canto. Para a professora, esta aprendizagem traz diversos benefícios, mesmo que o actor nunca chegue a cantar de uma forma profissional: “Uma outra coisa que me ocupa e que também levei algum tempo a entender e que nem sempre é compreendido no nosso meio, é que, embora o canto e a canção e o vocalizo não sejam a prioridade para as pessoas que querem fazer voz em teatro, a verdade é que há toda uma parte anatómica interna que é beneficiada por essa prática mesmo que ela seja modesta ao princípio, mesmo que ela seja pontual, mesmo que ela seja definida num determinado nível”. (...) “Portanto, esse trabalho, que aparentemente não é o mais adequado, nem é o fundamental para o trabalho da cena e do texto, beneficia muito a elasticidade, a capacidade vibratória interna das mucosas e o timbre, que ficam enriquecidos. Porquê o timbre? Porque esse trabalho vai despertar uma série de ressonâncias que de outra forma seriam reduzidas. Eu não quero com isto dizer que o texto não possibilite extraordinariamente o desenvolvimento da voz, não só do ponto de vista estético, mas também da cor da voz, para além de outro tipo de virtualidades. O que me parece é que uma coisa colabora com

a outra e elas não têm de ser forçosamente inimigas. Não se tem de trabalhar só numa direcção ou noutra, mas com inteligência, pôr ao serviço da voz teatral tudo aquilo que a parte da vibração sonora, do canto, ou pelo menos, do vocalizo, vem colaborar. Acho que isso é uma defesa que temos de fazer porque quem não sabe isto ataca com muita facilidade o canto nos actores, ou o canto, ou o vocalizo ou tudo aquilo que se reporta à voz cantada. Ataca, do meu ponto de vista, por ignorância dos benefícios que isso traz, ainda que o objectivo não seja obrigatoriamente cantar em cena ou num espectáculo. Mas como trabalho acho que é fundamental”.

Maria João Serrão: o actor e a preservação do seu ser interior

Maria João Serrão transmitiu sempre uma visão alargada e contextualizada da voz. Não só esteve constantemente a par do que se fazia no universo teatral, quer em Portugal, quer em diversos pontos da Europa, como as suas referências eram variadas e sempre mostrou o seu sentido crítico em relação ao que via. Enquanto professora sentiu a necessidade de construir diversos exercícios de apresentação pública, em que exercia o seu próprio sentido estético. Em conjunto com os alunos, compunha os vários componentes cénicos, dando à voz um determinado contexto. Evitava ter um pensamento sobre a voz que fosse meramente funcional, técnico, auditivo, mas procurava entender o contexto que a faz brotar: desde o corpo e a personalidade do actor, até às luzes que o iluminam.

Ao conversar com a professora, ela exprime a sua admiração e respeito pelo actor: “o actor é um ser extraordinariamente adaptável e sensível. Acho que a nossa função também é que ele não perca o seu ser interior, a sua personalidade, aquilo que ele é. Isto para mim também é extraordinariamente importante, esta margem, este colar do personagem ao actor, (...) o actor tem de ter um pouco de distância, tem de ser aquele que age e aquele que vê o ‘outro’ agir. Tem de haver aqui um espaço, porque senão ele acaba por ser vítima e escravo de qualquer coisa que ele próprio criou, mas que eu me interrogo se lhe convém. Até que ponto ele não tem de preservar algo de *si* muito importante, apesar de ter esta adaptabilidade em inúmeras personagens, em inúmeras situações, de cena de frio, de calor, de luz, de som, de tudo isto que se lhe deita para cima. Ele é forte e resistente e adapta-se e até consegue assimilar e gostar de certas coisas que têm a aparência de serem violentas, mas eu diria que cada um tem de encontrar o espaço, a dimensão do espaço que preserve para si próprio neste processo”.

Palavras conclusivas

Ao longo deste artigo, penso que ficámos a conhecer as linhas fortes do pensamento e da prática que estas duas professoras exerciam no seu ensino da voz para actores na Escola Superior de Teatro e Cinema: Natália de Matos através da sua contribuição técnica apurada e inovadora, bem como a dedicação afincada aos seus alunos, e Maria João Serrão através da sua visão abrangente, integrada (no corpo e ser do actor) e adaptada (na cena). A primeira dava primazia ao resultado sonoro, ao apuramento de um som saudável e com

características específicas que entendia serem as adequadas ao actor; a outra dava ênfase ao processo e à integração da voz no seu contexto artístico. Ambas viam a sua actividade com um grande rigor, procuraram formação adequada e especializada defendendo a disciplina com fervorosa convicção. Apesar das suas extraordinárias diferenças penso que, em conjunto, o seu contributo foi inolvidável e tornou o âmbito da disciplina de voz na E.S.T.C. mais amplo e condizente com uma prática teatral também ela abrangente e multidisciplinar.

Num contexto escolar, a cadeira de voz para actores deverá manter a sua abrangência, no sentido de se entender esta disciplina não só pela sua tecnicidade, que evidentemente existe, mas sobretudo pelo seu contributo artístico. Considerá-la uma cadeira meramente técnica, arredada de todas as outras competências artísticas, é reduzir as suas possibilidades expressivas e dificultar uma manifestação artística mais plena. A disciplina de voz pode, mantendo os seus conteúdos, associar-se ao movimento, ao ritmo, à interioridade do intérprete, à construção de momentos cénicos, mantendo a vocalidade como prioridade na aprendizagem. Ao sentir que o desenvolvimento da voz está integrado numa lógica cénica e não só numa lógica de mero exercício vocal (separado das outras componentes da cena), o aluno tem mais facilidade em integrar a globalidade das disciplinas. A esse respeito, tenho feito um trabalho experimental com alunos da E.S.T.C. que tem obtido muito bons resultados: o aluno tem a percepção de que a aprendizagem vocal é integrada na globalidade das competências cénicas a desenvolver. Diversos exercícios, que elaborei e propus na minha actividade enquanto docente (alguns deles descritos na minha tese de mestrado), incluem a improvisação vocal (com ou sem palavras), a relação com o outro, a escuta, o ritmo, a autonomia na escolha: o aluno não só sustenta um foco proeminente na vocalidade, como mantém implicados o seu corpo e a sua atitude cénica.

O desenvolvimento técnico da voz *per se* é muito importante mas, a meu ver, pode e deve, em alguns momentos, ser incorporado nas outras competências cénicas no âmbito da própria disciplina. A actual abrangência da cadeira de voz na E.S.T.C., para a qual as professoras Natália de Matos e Maria João Serrão deram o seu importante contributo, tornando os seus objectivos muito mais alargados, como vimos neste artigo (desenvolvimento técnico, relação da voz com o movimento, voz falada, voz cantada, etc.), é um valor importante a entender e a desenvolver. As especificidades da disciplina, nem sempre compreendidas, como por exemplo o trabalho que se faz sem a matéria textual – como se só o texto justificasse a voz, como nos diz Enrique Pardo – são campos de exploração vocal e artística que podem dar um contributo muito importante para o desenvolvimento global do aluno.

Bibliografia

CAVARERO, Adriana

2005 *For more than one voice – Toward a Philosophy of Vocal Expression* (translated and with an Introduction by Paul A. Kottman), Stanford California, Stanford University Press

KLIMEK, MARY McDonald, OBERT, Kerrie, STEINHAEUER, Kimberly

2005 *The Estill voice training system, level one: Compulsory figures for voice control*, USA: Estill Voice Training International.

LINKLATER, Kristin

1976 *Freeing the Natural Voice*. New York: Drama book publishers.

LOPES, Sara Pereira

2004 *Anotações I – Sobre a Voz e a Palavra em sua Função Poética (vai dar o que falar...)*. Texto policopiado: Campinas.

SERRÃO, Maria João

1987 *A voz – sinal do ser*, in. Conservatório Nacional – 150 anos de ensino de teatro, Lisboa: Centro de Documentação e Investigação Teatral da E.S.T.C. pp.103-108

2006 *Constança Capdeville – entre o teatro e a música*. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Universidade Nova de Lisboa.

VASQUES, Eugénia

2012 *A Escola de Teatro do Conservatório – 1839-1901 – Contributo para uma História do Conservatório de Lisboa*, Lisboa: Gradiva

Artigos:

PARDO, Enrique

2003 “Figuras de la voz: objeto, sujeto, proyecto – estratégias en el uso de técnicas de ampliación de registros vocales relacionadas con el lenguaje y el texto” artigo para *Performance Research 8.1: Voices*, Reino Unido, Trad. do autor e José Ramón Muños Leza, Abril, in: http://pantheatre.free.fr/pages/writings_voice_JPR_es.pdf

AWARENESS VS (A)WIRELESS.
NOTAS SOBRE O CORPO, O ACTOR E AS NOVAS
VELOCIDADES

Luca Aprea

Escola Superior de Teatro e Cinema / Instituto Politécnico de Lisboa
Investigador do Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos de Música e Dança
- INET-md (polo FMH)

Resumo

Este artigo reflecte sobre transformação do processo criativo do actor à luz de uma nova ideia de abertura ligada às novas velocidades contemporâneas. Uma abertura geradora de novas sinergias criativas e que me parece ter levado à erosão de uma certa ideia de técnica ligada à experimentação do corpo na formação do actor-criador contemporâneo.

Abstract

This article reflects on the transformation of the actor's creative process, under the light of a new idea on opening, linked to new contemporary speeds. An opening that generates new creative synergies and it seems to have led to the erosion of a certain idea about technique, linked to the body experimentation in shaping the contemporary actor-creator.

Awareness - (a)wireless

Awareness: ter consciência, conhecer; para o actor, saber ligado ao devir do seu processo criativo; neste âmbito, termo ainda associado a uma certa ideia de técnica assente na experimentação do corpo; awareness como abertura da consciência às percepções do corpo, como suporte da transformação do corpo (do seu espaço) em campo de contacto e agenciamento. O filósofo José Gil (GIL, 2001) descreve esta transformação do corpo como ligada a uma abertura “para trás” da atenção, que converge no sentido do corpo e dos seus movimentos internos antes de o ser em direcção ao mundo¹. Uma abertura, diz Gil, que leva ao “espaço do corpo”, ou seja, a uma consciência-conhecimento de tipo imediato do contexto no qual o actor está a agir. Não se trata apenas de um estar (ou um bem-estar), precisa Gil, uma sensação potente, mas genérica, de implicação e de adesão. Gil fala de um conhecimento imediato e preciso do contexto; ele fala de uma osmose entre os “objectos” do contexto e as forças que alimentam o campo afectivo do espaço do corpo:

(...) uma extraordinária consciência-conhecimento dos processos que se desenrolam no seu corpo surge no espírito do bailarino. Ele está consciente (aware) não só dos movimentos cinestésicos e outros, mas percebe também o seu sentido e o seu contexto (o mundo). Ele, bailarino, apreende o sentido geral da sua dança, a situação do seu corpo no espaço e frente ao público, o jogo dos olhares e das energias na atmosfera, antecipa o sentido dos movimentos a executar. Está consciente de tudo isto num grau muito superior ao de uma consciência normal. Chega até a produzir-se, em certos bailarinos, uma espécie de «iluminação» não mística (embora muitos assim a designem), do pensamento, que lhes fornece, numa intuição única, o conjunto do conhecimento. (GIL, 2001 : p. 179)

O awareness, a abertura do corpo, como suporte de uma dramaturgia sensível do contacto, uma dramaturgia da relação.

O termo *(a)wireless* corresponde à tentativa de exprimir uma certa ideia de abertura presente na forma de pensar a criação cénica contemporânea, concebida sempre mais como um campo aberto à contaminação disciplinar e à experimentação de formas intermédias de comunicação. Neste campo, pensar no actor é pensar num criador disposto a situar-se *no cruzamento* das disciplinas artísticas, capaz de se abrir à flexibilidade dos modos de escrita e de se deixar atravessar por eles.

O termo *(a)wireless* refere-se a este estado de ligação latente (sem fios), e, por isso mesmo, permanente, com o mundo e as suas narrações e que exprime uma ideia de *(a)*bertura, especular à do awareness, também decisiva no processo criativo do actor contemporâneo. Uma abertura geradora de novas sinergias criativas e que tem levado, parece-me, também à erosão de uma certa ideia de técnica ligada à experimentação do corpo na formação do actor-criador contemporâneo. Proponho-me reflectir sobre o que

1. “A consciência não se abre apenas “para a frente” para se centrar num objecto que, na percepção, deve aparecer “em carne e osso”. Temos de considerar um outro tipo de abertura (...): “para trás”, em direcção ao corpo e já não directamente em direcção ao mundo. (Gil, 2001: 176-177).

pode significar hoje ensinar teatro e formar-se em teatro à luz destas duas vertentes da abertura. Evidentemente, o bom senso e uma certa perícia pedagógica dizem-me que, na prática, estas duas vertentes não se opõem, e que o binómio awareness - (a)wireless, antes de constituir uma oposição, expressa uma sinergia vital e estruturante para o processo criativo do actor-criador contemporâneo. No entanto, no quadro destas breves notas, gostava de comprovar a utilidade teórica de uma reflexão que excede a sinergia e o bom senso. Estou a pensar no que pode existir, em termos teóricos, na periferia do binómio, para além da razoável complementaridade. Penso no que *sobra*, no que *dura*, no que *persiste* para além da sinergia. Penso, por exemplo, no corpo, e tenho a impressão que só na periferia do binómio, longe da fluidez onde tudo coexiste, consigo distinguir certos “excessos do corpo”, normalmente absorvidos e silenciados pela sinergia, e que continuo a considerar vitais para a experiência de formação do actor.

Velocidade

Uma nova velocidade parece hoje pautar a experiência de formação do actor. Ao longo dos últimos anos, tenho assistido a uma progressiva transformação da relação pedagógica, em particular no que diz respeito os tempos “internos” de aprendizagem, ou seja, o segmento de tempo que os actores em formação concedem à experimentação para esta começar a fazer sentido. Na prática, como pedagogo, tenho a sensação de ter menos tempo para um certo trabalho ligado aos tempos do corpo, o devir, a diferença, a abertura. Mesmo trabalhando no enquadramento “lento” de um programa de formação académica, uma certa velocidade, uma nova urgência, parecem pautar e filtrar o sentido da experiência de formação. Uma “velocidade de edição” motivada, parece-me, pela necessidade de ligar imediatamente os efeitos da experimentação do corpo aos discursos do mundo. É como se a experimentação do corpo, para ter sentido, não pudesse “ficar reduzida” à exploração nua dos desafios que o corpo coloca continuamente ao actor, mas tivesse que ser também constituída por sinais cénicos, imagens, que permitam a sua inscrição em sequências narrativas mais amplas. Penso num certo trabalho sobre a *queda* e o *peso*, que o actor executa, por exemplo, sob o olhar de outro sentado numa cadeira de rodas. Ou também: um certo trabalho sobre a *imobilidade* associado, por exemplo, à projecção silenciosa de um rosto abrindo e fechando os olhos lentamente. Neste quadro, pergunto-me: poderiam estas acções suscitar sentidos no actor *antes* que o trabalho de montagem e composição cénica explore as suas múltiplas valências simbólicas? Pergunto-me: que sentidos, que experiências, pode engendrar a experimentação do corpo para o actor, *antes* de se tornar sinal ou discurso para a cena?

Como dizia anteriormente, a experiência de formação dos intérpretes que encontro quotidianamente, embora marcada por uma nova velocidade, caracteriza-se também pela insistência de um “excesso” de corpo que persiste além ou aquém do discurso. Um excesso não contemplado pela sinergia, e que no entanto persiste. Às vezes, os intérpretes são surpreendidos pela maneira como o corpo, a sua matéria, impõe os seus tempos e a sua maneira de evoluir. Uma certa lentidão, uma lentidão que não pertence apenas ao “tempo” mas também ao “espaço” e ao “movimento”, invade a experiência. Um espaço de indiscernibilidade,

de plenitude sem mensagem, de força, abre-se e surpreende; por vezes os jovens actores não encontram o modo de conectar imediatamente essa estranheza às suas narrativas de vida. No entanto, uma potência de vida imanente à matéria do corpo não recua, persiste, e surpreende: o toque do corpo.

Uma nova ideia de experiência

O filósofo italiano Giovanni Vattimo é uma das vozes mais relevantes na análise da passagem que marca o fim da modernidade e o advento da cultura dita pós-moderna. Inscrevendo esta passagem numa continuidade histórica, Vattimo afirma que o advento da pós-modernidade foi determinado pela inovação tecnológica dos meios de comunicação². Em *La società trasparente*³ (VATTIMO, 1989), Vattimo estabelece uma relação de causa e efeito entre a chegada da pós-modernidade e o desenvolvimento da comunicação generalizada. Na passagem ao pós-moderno já não existe um único ponto de vista universalmente válido. Assistimos a uma verdadeira explosão de perspectivas, de concepções e de ideias, que impossibilitam pensar a história como uma sucessão de acontecimentos que se desenrolam de forma unitária. Esta proliferação de visões do mundo deve-se ao crescimento dos novos média a que Vattimo reconhece o grande mérito de ter tornado a sociedade irreduzível a um ponto de vista único. O mundo actual, diz Vattimo, parece dirigir-se para uma “fabulação do mundo” que substitui o mundo real por uma poeira caótica de imagens do mundo, todas diferentes entre si, e que vêm a constituir um ideal de emancipação assente na erosão do princípio de realidade⁴.

I Barbari. Saggio Sulla Mutazione (BARICCO, 2006) é um ensaio do escritor Alessandro Baricco sobre os efeitos da inovação tecnológica dos últimos 20 anos na nossa maneira de conhecer e de “fazer experiência”. A experiência, diz Baricco, é uma passagem-chave na vida de cada pessoa, um momento em que a percepção do real se intensifica e se torna singular, individual. Para ele, é precisamente neste ponto que uma transformação radical se está a produzir. Houve modelos e técnicas que, durante séculos, tiveram o objectivo de levar o indivíduo a “fazer experiência”, mas que, a certa altura, parecem ter deixado de funcionar:

Il punto esatto in cui scatta la loro differenza (dei barbari) è la valutazione di cosa possa significare, oggi, fare esperienza. Si potrebbe dire: incontrare un senso. È lì che loro non si riconoscono più nel galateo della civiltà che li aspetta: e che, ai loro occhi riserva solo cervellotiche non-esperienze. I vuoti di senso. È lì che scatta questa loro idea di uomo orizzontale, di senso distribuito in superficie, di surfing dell’esperienza, di rete di

2. Vattimo, G. (1985). *La fine della modernità*. Milano: Garzanti.

3. Vattimo, G. (1989). *La Società Transparente*. Milano: Garzanti. As citações correspondem à edição portuguesa *A Sociedade Transparente*. (trad: Shooja H., Santos I.) Lisboa: Relógio D’Água.

4. Vattimo, 1989:13

sistemi passanti: l'idea che l'intensità del mondo non si dia nel sottosuolo delle cose, ma nel bagliore di una sequenza disegnata in velocità sulla superficie dell'esistente.⁵ (BARICCO, 2006 : p. 133)

O próprio facto de ligar o conhecimento à ideia de que é necessário entrar em profundidade, para ir ao encontro da “essência” do que está a ser estudado, é um pensamento que parece estar a desvanecer. Em seu lugar, diz Baricco, encontramos “l'istintiva convinzione che l'essenza delle cose non sia un punto ma una traiettoria, non sia nascosta in profondità ma dispersa in superficie, non dimori dentro le cose, ma si snodi fuori di esse, dove realmente incominciano, cioè ovunque.”⁶ (BARICCO, 2006 : p. 93) Velocidade, horizontalidade, superfície: eis os traços de uma nova maneira de procurar o sentido. No entanto, afirma o autor, é importante lembrar o que significava para a civilização antiga descobrir o sentido das coisas: significava parar, isolar um segmento de mundo, aplicar um determinado esforço, consagrar tempo, dissipar o mundo em volta e em determinado momento acontecia que uma relação particular, íntima, com esse segmento de mundo, efectivamente, aparecia. E nesse momento, “fazíamos experiência”. Na origem da descoberta do sentido, havia aquele tipo de gesto que identificava a profundidade como a dimensão mais importante da relação com o sentido e com a experiência. Mas agora, fazer a experiência parece residir em algo que nada mais tem a ver com a profundidade:

Sembra che per i mutanti (...) la scintilla dell'esperienza scocchi nel veloce passaggio che traccia tra cose differenti la linea di un disegno. È come se nulla, più, fosse esperibile se non all'interno di sequenze più lunghe, composte da differenti “qualcosa”. Perchè il disegno sia visibile, percepibile, reale, la mano che traccia la linea deve essere un unico gesto, non la vaga successione di gesti diversi: un unico gesto completo. Per questo deve essere veloce, e così fare esperienza delle cose diventa passare in esse giusto per il tempo necessario a trarne una spinta sufficiente a finire altrove.⁷ (BARICCO, 2006 : p. 96)

Ter experiência agora liga-se à capacidade de manter juntos diversos segmentos de mundo numa única sequência vivida como um único gesto. É isso que motiva a relação

5. Trad.: El punto exacto en el que se dispara su diferencia es la valoración de lo que puede significar, hoy en día, adquirir experiencia. Podríamos decir: encontrar el sentido. Es ahí donde ellos ya no se identifican con el manual de buenas maneras de la civilización que les toca; y que, a sus ojos, ofrece únicamente retorcidas no-experiencias. Y vacíos de sentido. Es ahí donde se dispara esa idea suya de hombre horizontal, de sentido distribuido en la superficie, de surfing de la experiencia, de redes de sistemas de paso: la idea de que la intensidad del mundo no se da en el subsuelo de las cosas, sino en el fulgor de una secuencia dibujada en la velocidad, en la superficie de lo existente.

6. Trad.: (...) la instintiva convicción de que la esencia de las cosas no es un punto, sino una trayectoria, de que no está escondida en el fondo, sino dispersa en la superficie, de que no reside en las cosas, sino que se disuelve por fuera de ellas, donde realmente comienzan, es decir, por todas partes.

7. Trad.: Parece que para los mutantes (...) la chispa de la experiencia salta en el movimiento veloz que traza entre cosas distintas la línea de un dibujo. Es como si nada pudiera experimentarse ya salvo en el seno de secuencias más largas, compuestas por diferentes «algo». Para que el dibujo sea visible, perceptible, real, la mano que traza la línea tiene que ser un gesto único, no la vaga sucesión de gestos distintos: un único gesto completo. Por esto tiene que ser veloz; de este modo adquirir una experiencia de las cosas se convierte en pasar por ellas justo el tiempo necesario para obtener de ellas un impulso que sea suficiente para acabar en otro lado.

com a velocidade. Se ter experiência é atravessar pontos diferentes do real, mantendo-os unidos numa única forma, a velocidade é indispensável para manter coeso o movimento.

Ligação

Em *Wireless Relationships: Attraction, Emotion, Politics** (KUNST, 2004), a filósofa e dramaturga Bojana Kunst reflecte sobre a ideia de conexão estabelecendo uma relação com o conceito de *wireless*, “sem fios”:

If we lay out the main characteristics of our life in the contemporary post-capitalist society one of the most important is definitely being wireless. (...) what does it exactly mean to be wireless? We cannot be wireless if not at the same time fully connected. (KUNST, 2004 : s.p.)

O *wireless* não pode ser concebido sem conexão. Ao mesmo tempo, é justamente o “sem fios” que determina a consistência virtual da conexão em rede. O *wireless* dá força à conexão porque a torna invisível e, portanto, virtualmente permanente. A ausência de fios faz com que não seja possível cortá-los. É o *wireless* que faz da conexão uma espécie de modo de ser (*état d'être*), uma forma de estar, um sentimento latente e constante, bem mais do que uma escolha:

Today the notion of connection has become quite unspecific; it is not so easy to pinpoint it at all. Not only is connection a major characteristic of contemporary media and information society; it has also become our main mode of being - the core of ontology of our wireless world and being. (KUNST, 2004 : s.p.)

Paradoxalmente, é a ruptura da conexão que torna visível a ausência de fios, que torna o *wireless* frágil e, portanto, concreto. Uma fragilidade que se estende ao indivíduo sempre mais inclinado para associar a não conexão ao isolamento. Estar conectado quer dizer ficar virtualmente em movimento, em rede. A rede torna-se o lugar da *presença em movimento*, mas também o lugar onde se procurar (a si próprios) enquanto movimento.

Como pensar esta figura de *presença em movimento* em relação com o processo criativo do actor-criador contemporâneo? A velocidade, antes de ser um “limite” para o processo criativo, é descrita aqui como uma necessidade, uma pré-condição da experiência, um meio para a fazer surgir: um modo de conhecimento. “Levar o seu tempo” pode significar perder a tensão que mantém juntos os pedaços do real que conformam a experiência; “ter tempo” pode levar à profundidade, e a profundidade implica o risco de perder a conexão, o “*wireless*”. Nesta perspectiva, todo o trabalho de ancoragem corporal, que

8. Kunst, B. (2004). “Wireless Relationships: Attraction, Emotion, Politics”. Lecture at the Conference: Ohne Schnur, Art and Wireless Communication. Cuxhaven, Germany. (3-4. April). Bojana Kunst è filósofa, dramaturga, teórica da dança e do teatro. (<http://kunstbody.wordpress.com>).

levaria o intérprete à profundidade, podê-lo-ia afastar da conexão indispensável ao resto; concentrá-lo-ia demasiado sobre si, quando é no *wireless* que ele procura a experiência. Ao reflectir sob este ângulo, voltar-se para o seu corpo pode significar um abrandamento perigoso para um sentido procurado em rede.

Técnica

Uma certa ideia de técnica concebe o trabalho de preparação do actor como procura da “organicidade” em cena. Uma técnica dirigida ao estudo da acção cénica, da sua dinâmica interna, das qualidades de energia que a fazem existir enquanto “acção real”. Uma técnica vivida como experiência activa do teatro, que se transforma em uma outra “cena”, paralela àquela dos ensaios do espectáculo, onde se dá o praticar “teatro” mesmo antes de compor algo para o espectador. Uma técnica da potencialidade, entendida como uma espécie de “diário físico” do actor, enquadrada em um campo de experimentação também chamado “pré-expressivo”.⁹

Talvez me equivoque, mas tenho a sensação de que, hoje em dia, esta ideia de técnica está a perder em parte a sua centralidade fundadora. Em simultâneo com a ideia de um trabalho que o actor realiza sobre si próprio autonomamente, do trabalho sobre o papel e o espectáculo, vai se afirmando, parece-me, a ideia de uma técnica praticada já no quadro de “dispositivos cénicos de impressão e comunicação”. Neste quadro, o actor-criador, prepara-se experimentando dispositivos que medem o potencial de comunicação da relação teatral, testando os materiais que a fazem vibrar, que a põem em movimento. Dispositivos onde praticar um tipo de escrita-composição “em rede” assente na fragmentação, na instabilidade das significações, na coexistência de diferentes pontos de vista em vez de uma escrita ligada ao desenvolvimento linear, estável, coerente de um só sentido ou de uma única verdade. Na escrita *em rede*, o dispositivo funciona como um hipertexto¹⁰ (MARINA, 2000), cada elemento está carregado de uma força própria e constitui um polo, um *link*, ao serviço da abertura do sentido. Todos os pólos têm por função abrir o espaço das ligações possíveis, de modo a não deixar o sentido deter-se numa só voz. É a circulação, o movimento, que atribui sentido: o sentido do “texto” reside na força e dinamismo das inter-ligações que ativa e que o sustentam. O actor-criador forma-se na apuração das suas capacidades cénicas de discurso. Ao trabalhar no quadro de sistemas de impressão e comunicação, a própria ideia

9. Barba, 1993:166-167

10. O conceito de hipertexto, criado por Theodor H. Nelson nos anos ’70, reporta-se ao tratamento dos textos em rede. A cada instante, podemos seguir a sequência de uma exposição ou concentrarmo-nos num aspeto do texto e procurar as suas derivações. Cada palavra do texto é um nó de uma rede, unida por diferentes nexos a outros nós. Antonio Marina, explica: Al navegar por este texto no lineal, multívoco, plural, en estado fluido, riquísimo en asociaciones, construyo mi propio texto, me convierto en autor, aumento mi libertad. (...) abundan las redes que actúan entre sí, sin que ninguna pueda imponerse a las demás; este texto es un galaxia de significantes, y no una estructura de significados; no tiene principio, pero si diversas vías de acceso, sin que ninguna de ellas pueda calificarse de principal. El sujeto es un nudo más en esta red de significados. (...) ¿No es esto el colmo de la democracia? Pues me temo que no. El mundo de la informática se ha apropiado del pensamiento postmoderno porque este había realizado previamente el “giro lingüístico”. Todo había quedado convertido en lenguaje. (Marina, 2000:57)

de organicidade se desloca; se no campo da técnica da potencialidade a organicidade diz respeito à acção e à presença do actor, no campo do hipertexto a organicidade diz respeito ao dispositivo como um todo. No quadro de um dispositivo orgânico, a competência cénica do actor, como também a sua eventual “inconsciência” significam, fazem sinal. O dispositivo edita tudo o que nele se move e dura.

Evidentemente, a ideia de dispositivos em rede não abarca todo o campo da escrita cénica contemporânea como também não explica por si só a transformação do processo criativo do actor. A fluidez e a velocidade são simultâneas a outras escritas, também diferentes entre elas, onde o sentido converge “verticalmente” para o actor, a palavra, o corpo. Ainda assim, parece-me importante compreender melhor a assunção da obra cénica como texto ou hipertexto, porque, apesar de tudo, no quadro da abertura como (a)wireless, a escrita em rede representa, provavelmente, uma das modalidades mais acessíveis e “espectaculares”. A ideia de hipertexto é acessível porque nos é familiar. A “escrita em rede” reproduz no campo da criação cénica, um *gesto de pensamento* que nos acompanha em continuação no dia-a-dia: entregar a presença à simultaneidade, dançar o *multitasking*, cultivar a capacidade de permanecermos distraidamente focados, para conseguir dar unidade a um fluxo de vida amiúde experimentado como uma sucessão contínua de interrupções.

A obra como “texto”.

Para Suzanne M. Jaeger (JAEGER, 2006), a origem da concepção da obra cénica como texto (ou hipertexto) deve ser pensada à luz de uma teoria representacional do sentido e, como tal, a partir do impacto que as pesquisas sobre a performatividade da linguagem, inauguradas nos anos 50 por J. Austin, tiveram sobre a teoria performativa contemporânea¹¹.

No domínio da filosofia, a noção de performatividade assinala o terreno do encontro entre a filosofia pós estruturalista europeia de Jacques Derrida, e a filosofia da linguagem americana de J.L. Austin. *How To Do Things With Words* (AUSTIN, 1962) introduz uma corrente filosófica que estudará o acto de fala enquanto acção e o carácter performativo das enunciações. Na sua reformulação da teoria de Austin, Jacques Derrida¹² (DERRIDA, 1972) releva a importância do conceito de *iteração* (repetição) para o estudo da performatividade da linguagem. A iteração revela o espaçamento, a tensão, que, no acto de fala, se cria entre a enunciação e a estrutura linguística que lhe pré-existe. A performatividade da enunciação reside na sua força de ruptura com as condições prévias da linguagem. Daí o carácter criador dado por Derrida à falha como geradora de aberturas de sentido entre o contexto e o acto de fala.

11. Jaeger, 2006:122-141

12. Derrida, J. (1972). *Marge de la philosophie*. Paris: Les Editions de Minuit. Sobre este tema, ver igualmente: Manouvrier, M. (2010). *La controverse entre Derrida et Searle autour de la théorie des actes de langage*, Université Libre de Bruxelles, Faculté de Philosophie et Lettres. Acedido em Março 8, 2012. Disponível em http://www.academia.edu/509599/La_controverse_Derrida_Searle_autour_de_la_theorie_des_actes_de_langage

“C’est dire que la différance rend possible l’opposition de la présence et de l’absence. Sans la possibilité de la différance, le désir de la présence comme telle ne trouverait pas sa respiration. (...) La différance produit ce qu’elle interdit, rend possible cela même qu’elle rend impossible. (...) la différance dans son mouvement actif - ce qui est compris, sans l’épuiser, dans le concept de différence - est ce qui non seulement précède la métaphysique mais aussi déborde la pensée de l’être. Celle-ci ne dit rien d’autre que la métaphysique, même si elle l’excède et la pense comme ce qu’elle est dans sa clôture.” (Derrida, 1967a: 206)

Différance

A filosofia derridiana institui-se como uma crítica à questão inaugural da filosofia ocidental, a questão da identificação do Ser com a presença. Jacques Derrida critica esta tradição filosófica por ter procurado sempre a verdade das coisas na sua essência, isto é, nos aspectos que não estivessem submetidos ao devir, à mutação. Para Derrida, esta assunção que encerra o ser no presente, nega a dimensão potencial da existência e anula tudo o que é diferente. É neste contexto que emerge a escrita (*écriture*) como ferramenta filosófica para reflectir sobre a questão do ser. À ideia da coincidência do Ser com a Presença, Derrida opõe a ideia de um mundo experimentado através da linguagem e, mais precisamente, uma linguagem que se identifica, não com a palavra dita, mas com a palavra escrita. Utilizar uma linguagem quer dizer empregar uma palavra instituída enquanto tal, o que implica uma duplicação entre um código de uso pré-estabelecido e o uso actual da palavra. Para Derrida isto quer dizer que o ato de fala, o próprio acto de falar em presença, está sempre atravessado por uma fractura. Mesmo a presença extrema de mim a mim mesmo, aquela que eu experimento quando digo “eu”, comporta na realidade esta duplicação, um espaçamento que não me permite coincidir com a origem. Esta distância que separa qualquer presença da sua origem é o que Derrida define como *différance*¹³ (DERRIDA, 1967^a : p. 206). Para Derrida, há uma distância que separa qualquer presença que se considera “completa”, da sua origem¹⁴ (DERRIDA, 1967b : pp. 302-303). A presença contém a sua ausência; e eis as consequências da desconstrução derridiana: desvelar a relação de forças entre termos que parecem opor-se e destacar a sua interdependência e complementaridade. Cultivar a co-presença das diferenças. Tudo o que Derrida escreveu sobre a escrita assenta sobre a condição da não presença da presença.

Com base na *iteração*, os significantes podem ser geralmente compreendidos como referindo-se a objectos, mas o seu significado define-se de cada vez, em relação a outros significantes e ao contexto específico em que as palavras são repetidas. É esta *relação* que actualiza a cada vez o potencial de sentido que a palavra contém. A repetição de uma palavra ou de um gesto é sempre uma *recontextualização*, o que implica, inevitavelmente, uma derrapagem de sentido. As noções de *différance* e *iteração* descrevem a tensão, o campo de forças, que alimenta a relação entre o acto de fala e a linguagem. A correspondência entre palavra e linguagem nunca é exacta, estável, definitiva, dada de uma vez por todas. A convergência que se estabelece a cada vez entre linguagem e palavra é, na realidade, alimentada pelo fluxo de significados virtuais que agem para além das palavras em presença. Essa vibração do ausente afirma a impermanência da presença.

13. “C’est dire que la différence rend possible l’opposition de la présence et de l’absence. Sans la possibilité de la différence, le désir de la présence comme telle ne trouverait pas sa respiration. (...) La différence produit ce qu’elle interdit, rend possible cela même qu’elle rend impossible. (...) la différence dans son mouvement actif - ce qui est compris, sans l’épuiser, dans le concept de différence - est ce qui non seulement précède la métaphysique mais aussi déborde la pensée de l’être. Celle-ci ne dit rien d’autre que la métaphysique, même si elle l’excède et la pense comme ce qu’elle est dans sa clôture.” (Derrida, 1967a: 206)

14. “C’est donc le retard qui est originaire. Sans quoi la différence serait le délai que s’accorde une conscience, une présence a soi du présent... Dire que (la différence) est originaire, c’est du même coup effacer le mythe d’une origine présente, C’est pourquoi il faut entendre “originaire” sous rature, faute de quoi on dériverait la différence d’une origine pleine. C’est la non-origine qui est originaire.” (Derrida, 1967b: 302-303)

Apresentar a presença

Tendo como fundamento os pressupostos derridianos, teóricos e criadores contemporâneos tem abordado a obra performativa como *texto* ou *hipertexto*. De acordo com a perspectiva desconstrutivista, qualquer abordagem do corpo, mesmo a mais profunda (os excessos?) e aparentemente autónoma em relação à linguagem, é indissociável da sua inscrição cultural e idiomática. Toda e qualquer abordagem ao corpo é regida por um contexto social e politicamente significativo de valores estéticos e, logo, “editado” pelas regras e convenções que governam essa abordagem. É bem conhecida a crítica que Philip Auslander¹⁵ (AUSLANDER, 2002) faz aos reformadores da arte performativa do século passado, entre os quais Grotowski, pela sua pretensão em abordar o processo criativo e a relação com o corpo enquanto meio de auto-revelação para o intérprete, como se a autoconsciência (*awareness*) funcionasse como fonte inquestionável de verdade cénica. Para Auslander, não é possível procurar na relação com o corpo uma espécie de ordem autónoma de verdade que funde a relação performativa. Auslander contesta a ideia da presença que vê no corpo o fundamento de um “sentido prévio”, a operar para além do jogo das diferenças que constituem a linguagem: “What is the language of self-revelation? (...) The self is inseparable from the language by which it expresses itself— it is a function of, and does not precede, that language.” (AUSLANDER, 2002 : p.34) O autor questiona o campo que Barba define como *pré-expressivo* e que é concebido justamente como o nível pré-representacional do processo criativo, onde o intérprete aborda o trabalho sobre a presença (*bios cénico*) independentemente do trabalho sobre o papel ou sobre o espectáculo (BARBA, 1992). O autor contesta as posições de quem vê o corpo como algo que extravasa o jogo das diferenças: o sentido de todas as expressões, gestuais ou verbais, é gerado pelo jogo de diferenciação. Mesmo quando os artistas pensam no seu trabalho em termos de auto-expressão, as leituras a que a sua presença se expõe dependem essencialmente do dispositivo no qual ele está inserido. É o jogo das diferenciações que opera a semantização da presença:

The self is inseparable from the language by which it expresses itself: it is a function of and does not precede that language.(...) Pure physical expression of and by the body is impossible for a body which is differentiated within itself and not present to itself. The mind cannot communicate the body without being defined by “the rules of language as a system of differences (...). (AUSLANDER, 2002 : p. 34)

De acordo com esta perspectiva, a presença cénica do actor estaria sempre *já lá*, como um dos sinais do sistema cénico de diferenciação. De algum modo, ela é logicamente pressuposta pelo dispositivo cénico, tanto enquanto “presença”, como enquanto “ausência”. Mas, como pensar no jogo de diferenciação do ponto de vista do actor? O actor *cita* a sua presença e, ao fazê-lo, liberta-a? Libertar-a de quê? Da pretensão de autenticidade? Neste quadro, a organicidade não diz respeito à presença do actor mas o dispositivo cénico como um todo. A organicidade é uma questão de rede. A perspectiva inverte-se. Em lugar

15. Auslander, 2002: 28-38

de pensar a presença em cena como uma ação do actor, pensa-se na presença como uma prerrogativa da cena e do seu poder de edição imanente. O olhar *edita*. A cena *edita*. A cena é um campo de forças no tempo. Às vezes, esta força de edição da cena mede-se também com o seu *exterior*. O intérprete entra em cena sem aderir a ela, trazendo o que lhe é *exterior*. Outras vezes, o *exterior* chega *realmente* com a presença “natural” de uma criança, um animal... A cena acolhe o exterior, (seu inconsciente?) sem o reduzir, sem o traduzir. O exterior entra em cena com o fundo de mundo que lhe é próprio e a cena adere-lhe com o seu tempo. Uma não-presença, uma interrupção, um furo na realidade teatral.

Medialidade

Retomamos a questão: que sentidos, que experiências, pode engendrar a experimentação do corpo para o actor, *antes* de se tornar sinal ou discurso para a cena? Giorgio Agambem, a propósito do gesto da e na dança, se refere a um gesto “sem objectivo evidente”, um gesto *sem mensagem*: “Ce qui caractérise le geste, c’est qu’il ne soit plus question en lui ni de produire ni d’agir, mais d’assumer et de supporter.” (AGAMBEM, 1991 : p. 35) Agambem diz que, para compreendermos o que é um gesto do corpo, deveríamos distinguir antes de tudo a dimensão imediatamente subordinada a um objectivo de outro âmbito, muito mais fundamental e que diz respeito à sua “medialidade”:

(...) celle du geste en tant que mouvement ayant en soi sa propre fin (exemple : la danse comme dimension esthétique). (...) Si la danse est geste, c’est au contraire parce qu’elle consiste tout entière à supporter et à exhiber le caractère médial des mouvements corporels. Le geste consiste à exhiber une médialité, à rendre visible un moyen comme tel. Du coup, l’être-dans-un-milieu de l’homme devient apparent, et la dimension éthique lui est ouverte.” (AGAMBEM, 2001 : p. 35)

Fala-se do progressivo enfraquecimento de alguns dos nossos gestos práticos, devido ao incessante desenvolvimento da técnica. Uma “atrofia dos gestos artesanais”, como diz Yves Citton (CITTON, 2012), como no caso, por exemplo, do gesto de escrever à mão. Uma certa ideia de progresso tecnológico parece indissociável das ideias de velocidade e de redução do esforço. Reduzir a fadiga, reduzir a gravidade. Pergunto-me: face ao “progresso” que tende a reduzir o peso fisiológico e psicológico dos gestos de esforço, o movimento do corpo é um gesto também exposto ao risco de atrofia? Ou podemos pensar que a força de gravidade terrestre constitui o limite e, ao mesmo tempo, a medida da actualidade ineludível do movimento do corpo, mesmo para além da consciência do sujeito?

Para o filósofo francês Maine de Biran (BIRAN, 1990) o corpo é feito *para e por* este esforço; o esforço é um “programa do corpo” diria Yves Citton.

O que pode significar, se abrir à medialidade do movimento? A abertura “para trás” é alimentada por um gesto de suspensão particular, uma orientação da atenção suportada por uma certa qualidade de passividade. Uma passividade que não equivale a um fechamento, uma desistência, uma abstenção. Pelo contrário, trata-se de uma passividade ligada

a uma particularíssima disposição de atenção onde a vigilância coexiste com o abandono relativo da vontade e da consciência. A abertura do corpo deve ser posta em relação com a dimensão passiva da percepção. Basile Doganis, filósofo e realizador francês, retrata esta qualidade passiva como a atitude que dá lugar à emergência de uma singular forma de alteridade no âmago do corpo, de uma paradoxal heteronímia no âmago do eu:

D'un certain point de vue, le non-vouloir et le non-faire (...) constituant un espace de réception et d'accueil attentif des "voix chuchotantes" du corps, une ouverture du centre à ses marges et ses périphéries. Le non-faire ménage la possibilité d'une hétéronomie au coeur même de l'autonomie – d'un "autre", hétéros, au coeur même du "je" – tout comme l'identité contient son altérité, son autre, et peut se décentrer jusqu'à basculer dans son autre au point de s'y reconnaître plus pleinement. Le "je" devient alors pour soi aussi étranger et extérieur que le serait un inconnu, un "autre". (DOGANIS, 2006 : p. 226)

A abertura "para trás" engendra a emergência de uma heteronímia no âmago do eu. Mas, sob que forma emerge essa heteronímia?

Quando nos viramos perceptivamente para o nosso corpo, apercebemo-nos da existência de um movimento que anima a matéria do corpo. Quando mergulhamos no corpo, o que encontramos não é um "eu", mas, antes de mais, um movimento. Um movimento que tem a força inesperada de um acontecimento, de um encontro, e que escapa à primeira ideia que possamos ter de um corpo em movimento ou de "eu em movimento" (BOIS, 2001). Um movimento que surpreende, e que surpreende justamente o eu e as suas narrativas. Um movimento percebido como estranhamento íntimo, uma alteridade interna. Dizer eu é redutor. A abertura do corpo está mais em relação com uma certa potência de vida do que com a descoberta de um eu verdadeiro. A percepção desta força liga-se a uma experimentação que visa, justamente, a progressiva aquietação do eu e de uma vontade efígie de uma identidade verdadeira. A experimentação do corpo coloca em movimento um eu que imaginávamos imóvel, estável e coerente.

Percepcionar este movimento é como captar o próprio movimento da percepção, a dinâmica intensiva da sua abertura. É fazer a experiência de uma abertura permanente ao encontro, é criar uma ligação com uma força que se dá para viver enquanto *diferença*¹⁶. O que quer dizer que este movimento se dá a viver enquanto *diferença*? Quer dizer que este movimento, que este toque interno do corpo, tem uma potência criadora própria. A partir do momento que se instaura uma certa reciprocidade com esta *mouvance*, ela suscita "narrativas" especificadamente ligadas à sua "medialidade". O potencial revela as suas narrações pelo movimento, um movimento *antes* do movimento visível do corpo, um movimento imanente à matéria do corpo vivo. Esta medialidade suscita aqui uma primeira narração: este movimento é uma coisa que o corpo faz ou é uma coisa que o corpo é? Este movimento é corpo ou uma actividade do corpo? Quando percebemos este movimento, percebemos um fazer ou, em última instância, o corpo como nunca o tínhamos

16. A conceito de diferença aqui é distinto da *différance* derridiana. Aqui a diferença remete para a noção deleuziana de *différence* referida à vida sensível como devir imperceptível da matéria.

sentido? Esta “medialidade” também descreve os tempos do corpo; narra como o movimento se *move* no corpo; narra a coexistência ilógica da imobilidade e do movimento no seio do acto de presença; a impensável simultaneidade do exterior e do interior na experimentação vivida do espaço do corpo. Destas narrações “mediais” parece-me, no entanto, emergir outra, provavelmente mais fundamental, e que diz respeito não tanto às manifestações desta potência interna e os conhecimentos gerados pelo contacto com ela, mas antes ao seu “valor”, à sua “necessidade”: que história pode ainda narrar o corpo às nossas vidas na era das novas velocidades?

É possível que a flexibilidade procurada pelos intérpretes contemporâneos seja a expressão de uma necessidade encontrada e cultivada, bem antes e para além do contexto das artes cénicas. A flexibilidade evocada por Kunst, como também a velocidade e a urgência de *linkagem* que eu próprio sinto, frequentemente, no trabalho com os intérpretes em formação, podem talvez ser vistas como a reprodução no campo da sua prática profissional de um *gesto de pensamento* que alimenta todos os seus contextos de vida; um *gesto de pensamento*, pois, que começa antes e que atravessa o campo da prática artística, entre muitos outros, e que pode estar a transformar a maneira de procurar o corpo, criando para ele um novo regime de agenciamento, de elo, de desejo e de sentido. Tento compreender o devir desta transformação, posto que o que está em causa não é, parece-me, a “renovação” do corpo nas artes cénicas contemporâneas, e então a apuração de novos conceitos para o corpo dos quais surgiriam novas práticas do corpo, de um *novo* corpo, adaptado aos novos tempos; mas antes, e mais radicalmente, compreender os efeitos desta transformação na relação com o corpo material e com a sua potência concreta. Tento compreender: de que forma o contexto da criação contemporânea influi na experimentação do corpo que nos seus aspectos mais “corporais” parece continuar a falar a linguagem da profundidade e portanto da lentidão e da continuidade? Até onde é possível levar a experimentação do corpo sensível no processo criativo do intérprete? Como preservar, no âmbito da prática pedagógica, o espaço para uma certa prática perceptiva, sendo que esta experiência pode expor a relação pedagógica a tempos e práticas que parecem em contradição com os tempos e as práticas da criação contemporânea?

Bibliografia

AGAMBEM, G. (1991) “Notes Sur le Geste”, in Trafic. N. 1. Paris: Éditions P.O.L.

AUSLANDER, P. (2002) [1997] “Just Be Your Self: Logocentrism and Difference in Performance Theory”, in *From Acting to Performance: Essays in Modernism and Postmodernism*. London and New York: Routledge, pp. 28-38.

AUSTIN, J. (1962) *How to Do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Urmson.

BARBA, E. (1993) *La canoa di Carta. Trattato di Antropologia Teatrale*. Bologna: Il Mulino.

BARICCO, A. (2006) *I Barbari. Saggio Sulla Mutazione*. Milano: Ed. Feltrinelli.

BOIS, D. (2001) *Le Sensible et le Mouvement*. Paris: Point d'Appui.

BUTLER, J. (1997) *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. London and NewYork: Routledge.

CITTON, Y. (2012) *Gestes d'Humanité. Anthropologie Sauvage de nos Expériences Esthétiques*. Paris: Armand Colin.

DELEUZE, G. (1968) *Différence et Répétition*. Paris: PUF.

DERRIDA, J. (1972) *Marge de la Philosophie*. Paris: Les Editions de Minuit.

DERRIDA, J. (1967a). *De la Grammatologie*. Paris: Les éditions de minuit.

DERRIDA, J. (1967b) *L'Écriture et la Différence*. Paris: Editions du Seuil.

DOGANIS, B. (2006) *La Pensée du Corps. Pratiques Corporelles et Arts Gestuelles Japonais (Arts Martiaux, Danse, Théâtre): Philosophie Immanente et Esthétique Incarnée du Corps Polyphonique*. Thèse de doctorat, Université Paris 8.

GIL, J. (2001) *Movimento Total: O Corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio d'Água.

GROTOWSKI, J. (1982) *Tecniche Originarie dell'Attore*. L. Tinti (org.). Dispense dell'Istituto del Teatro e dello Spettacolo dell'Università di Roma.

JAEGER, S. M. (2006) "Embodiment and Presence. The Ontology of Presence Reconsidered". Krasner D. & Saltz D. Z. (eds.), *Staging Philosophy*. Michigan: University of Michigan Press, pp. 122-141.

MAINE DE BIRAN, P. (1990) *Commentaires et Marginalia*. Tome XI-1. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

MARINA, A. (2000) *Crónicas de la Ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.

KUNST, B. (2004) "Wireless Relationships: Attraction, Emotion, Politics". Lecture at the Conference (3-4. April): *Ohne Schnur, Art and Wireless Communication*. Cuxhaven: [s.n.]. Disponível em: http://carmen.greenwave.ge/uploads/tiny/122/Wireless_Relationships._bojana_kunst.pdf.

REINELT, J. (2012) "La politique du Discours: Performativité et Théâtralité". *Théâtre/Public: Entredeux .Du Théâtral et du Performatif*. N. 205. Gennevilliers: Association Théâtre Public. pp. 12-21.

VATTIMO, G. (1989) *La Società Transparente*. Milano: Garzanti.

VATTIMO, G. (1992) *A Sociedade Transparente*. Trad. H. Shooja, I. Santos. Lisboa: Relógio D'Água.

VATTIMO, G. (1985). *La Fine della Modernità*. Milano: Garzanti.

UMA PATRANHA HERÁLDICO-GENEALÓGICA DE
GIL VICENTE: A *COMEDIA SOBRE A DEVISA*
DA CIDADE DE COIMBRA
E O BRASÃO-DE-ARMAS DE COIMBRA

Paulo Morais-Alexandre

Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

Ensaio sobre a veracidade da leitura simbólica da heráldica da cidade de Coimbra que Gil Vicente fez na sua obra *Comedia sobre a devise da Cidade de Coimbra*, através do confronto da evolução das armas daquela urbe e da importância da Armaria na encenação vicentina de 1527.

Abstract

Essay on the veracity of the symbolic proposal of Coimbra's coat-of-arms established by Gil Vicente in the play *Comedia sobre a devise da Cidade de Coimbra*, through the confrontation of the evolution of this town's coats-of-arms and the importance of Heraldry in the Vincentian staging.

INTRODUÇÃO

A *Comedia Sobre a Devisa da Cidade de Coimbra* foi escrita em 1527 por ocasião da estada em Coimbra do rei D. João III e sua corte. Sobre o assunto da mesma, é referido pelo próprio Gil Vicente que é uma comédia onde “(...) se trata o que deve significar aquela princesa, leão e serpente e cales ou fonte que tem por devisa (...)” (Vicente, 1527a, rúbrica, 106’), ou seja, é o desiderato do autor aventar uma leitura simbólica do brasão-de-armas da citada cidade, aborda ainda “(...) o nome do rio e outras antiguidades (...)” (*ibid.*), sobre as quais se afirma peremptoriamente que “(...) nam é sabido verdadeiramente seu origem (...)” (*ibid.*). Refere que esta “divisa” não seria de criação recente uma vez que informa claramente que esta viria “(...) já d’anteguidade.” (*ibid.*, v. 40) o que não será verdade já que as armas que Gil Vicente analisa não são as primeiras usadas pela cidade, mas que apenas terão sido utilizadas a partir do século XIV.

Não é de Gil Vicente a primeira proposta de análise simbólica. A mais antiga que se conhece pode ser encontrada na obra de Rui de Pina - *Chronica de El-Rey D. Affonso V*, onde aquele cronista coloca na fala do infante D. Henrique uma proposta de leitura que corresponde a uma alegoria à governação do regente infante D. Pedro, na menoridade de D. Afonso V, relativa às relações entre Castela e Portugal, que considera simbolizada no Leão das armas de Castela e na Serpe do timbre de Portugal (Pina, 1901, p. 105). Repare-se que não há, nem poderia haver, uma afirmação que aquele escudo simbolizaria o que era dito, antes servindo a visão da composição das armas de pretexto para ser estabelecida uma comparação com acontecimentos coevos da história de Portugal. Seria, no entanto, o citado dramaturgo que, em 1527, na obra em apreço, avançava uma nova e completamente diferente proposta de leitura simbólica das armas, o que é expresso ao longo da peça.

Carolina Micaëlis classificou esta peça de forma inovadora ao considerar a *Devise da Cidade de Coimbra* “(...) como lenda heráldica e genealógica - primeiro exemplar de um género ainda não ensaiado por ninguém.”, acrescentando que, enquanto lenda heráldica e farsa mitológica, seria predecessora das futuras óperas de António José da Silva e até das operetas de Offenbach (Vasconcellos, 1925, p. 169).

A peça raramente foi representada. Nos últimos anos, sabe-se que foi levada à cena em Coimbra, pela companhia Escola da Noite em 1993-4, tendo este espectáculo sido reposto em 2004 (“A Escola da Noite / ...”, s.d.), sendo as críticas ao mesmo francamente positivas, nomeadamente pela capacidade que este espectáculo teve de trazer “(...) todo o manancial de divertimento medievo para o imaginário contemporâneo.(...) O humor passa a fazer parte da divisa de Coimbra.” (Vasques, 1994, p. 261). Um excerto deste texto vicentino, traduzido do castelhano original para português por Luiza Neto Jorge, a “exclamação do muito nobre lavrador e diálogo com um eremita” foi utilizado no espectáculo *Oratória*, apresentado no teatro do Bairro Alto, pela companhia Cornucópia e encenado por Luís Miguel Cintra, em 1983 (“Teatro da Cornucópia / ...”, s.d.). A última vez que ocorreu ser levada ao palco foi em 2010, sob a designação de *Divisa* na Escola Superior de Teatro e Cinema como exercício do 2.º ano do curso de Teatro, sob a direcção de Álvaro Correia (*A Partir de Comédia* (...), 2010).

I - DAS ARMAS DA CIDADE DE COIMBRA

Uma das mais antigas representações que se conhece do escudo-de-armas da cidade de Coimbra encontra-se no arco do Almedina nesta urbe (fig. 1). Atendendo a que fazem parte de um bloco onde está também figurado o escudo de Portugal, as características deste último permitem datar, o primeiro.



Figura 1 – Pedra esculpida com o escudo de Portugal e de Coimbra implantada no Arco de Almedina, Coimbra. Fotografia de Nuno Oliveira

Ao contrário do que é afirmado por M. Nunes: “(...) brasão nacional com bordadura de quatorze castelos, trabalho manuelino.” (Nunes, 2003, p. 54), este é claramente anterior o que pode ser confirmado pelo facto de os escudetes estarem ainda apontados ao centro. A partir do reinado de D. João I o escudo nacional passou a incluir as pontas da cruz da Ordem Militar de Avis, o que só deixou de suceder no tempo de D. João II, altura em que também os escudetes laterais deixaram de estar apontados ao centro e ficaram pendentes, à semelhança dos outros. Assim, acredita-se que a cidade de Coimbra, pelo menos no final da primeira dinastia, já estivesse a usar armas com o campo muito semelhante ao actual. Paralelamente e ainda segundo Mário Nunes, a introdução no campo do escudo das figuras do leão e do dragão ter-se-á dado no decurso do século XV e quando D. Manuel I conferiu o foral novo àquela cidade, o brasão já estaria “(...) alindado com esses ornamentos.” (ibid., p. 22). Os escudos que encontramos no Arco de Almedina são efectivamente os mesmos que figuram, embora com alterações cromáticas e um desenho mais naturalista, na iluminura do rosto do foral (fig. 2).



Figura 2 – Detalhe do rosto do Foral de Coimbra, 1516.

As modificações posteriores seriam meramente ao nível cromático e dos ornatos exteriores do escudo, nomeadamente no que ao coronel e mais tarde à condecoração diz respeito, sendo estas as armas iluminadas pelo Rei de Armas Índia, F. Coelho no *Thesouro da Nobreza* (1675, f. 11) (fig. 3) e publicadas na obra de I. de V. Barbosa - *As cidades e villas da monarquia portugueza que têm brasão de armas* (1860, s.p.) (fig. 4), e vigorariam até à fixação das armas pela Portaria n.º 6959 de 14 de Novembro de 1930. Seria este diploma legal que produziria incompreensivelmente as maiores modificações nas armas desde a sua origem, ao introduzir dois escudetes de Portugal antigo em chefe e ao alterar a relação da figura feminina com o cálice, modificando ainda os esmaltes nomeadamente ao dotar a taça de ouro de um incompreensível e inexplicável realçado de púrpura (fig. 5).



Figura 3 - Armas da cidade de Coimbra. Iluminura do armorial de Francisco Coelho (1675, f. 11)



Figura 4 – Armas da cidade de Coimbra. Publicadas por Inácio de Vilhena Barbosa (1860, s.p.)



Figura 5 – Armas da cidade de Coimbra de acordo com a Portaria n.º 6959 (1930, p. 2301)

II – GIL VICENTE E O SIMBOLISMO DAS ARMAS DE COIMBRA

Estado da questão

F. de S. A. de Azevedo na coluna que assinava no boletim do Instituto Português de Heráldica, titulada de “Meditações Heráldicas”, dedica a décima sétima dessas meditações a esta peça num pequeno artigo que designou por “Gil Vicente heraldista, breves apontamentos” (Azevedo, 1965), estudo este que seria posteriormente citado pelo marquês de Abrantes em “O Selo Medieval de Coimbra e o seu Simbolismo Esotérico” (Távora, 1979). S. A. de Azevedo limita-se a deixar registado o que é avançado por Vicente, havendo a registar algo de muito relevante no artigo em apreço, quando o investigador chama a atenção para um aspecto que os diversos textos relativos à peça normalmente parecem omitir e que se reporta à questão da própria dramaturgia e encenação, quando refere que o final da comédia passa pela recriação em palco das armas da cidade de Coimbra, um momento protagonizado por actores com recurso à cenografia e adereços relativamente raro e muito interessante em termos heráldicos.

M. Nunes fez um levantamento de imagens das armas da cidade de Coimbra limitando-se a fazer uma síntese do argumento da peça e cita a fala de Colimena onde esta descreve o brasão (Nunes, 2003, p. 29). A. Clemente que explora o parentesco entre a emblemática e a “mascarada cortesã” refere, quanto à questão heráldica, que Vicente foi instaurador ao ter-se adiantado relativamente ao que era feito em outros países já que criou textos teatrais a partir de armas, uma vez que o argumento da obra em apreço é uma ordenação heráldica ao contrário do que sucede no teatro inglês onde a partir da feitura e surgimento de armoriais, no século XVI, a heráldica passou a ter um papel relevante mas não fulcral já que neste as armas apenas surgem citadas ou pintadas em cenários (Clemente, 1971, p. 164). Contraria assim L. Keats que, em *The Court Theatre of Gil Vicente*, considerava as referências heráldicas como alusões irrelevantes (citado por Clemente, 1971, p. 164). O. Mateus, que estudou aprofundadamente a peça, na obra *Devisa* refere justamente o que a peça é: “(...) uma história cavaleiresca inventada, mas que finge existir antes.” (Mateus, 1988, p. 5) sendo dos poucos que analisa e propõe uma reconstituição da encenação vicentina em

Coimbra, nomeadamente da última cena em que é recriado o brasão-de-armas da cidade (*ibid.*, p. 29). A. P. de Castro no texto sob o título de “A “Comédia sobre a divisa da cidade de Coimbra””, relativamente à matéria heráldica, limita-se a fazer uma síntese de algumas das leituras simbólicas das armas de Coimbra (A. P. Castro, 2003, pp. 46-47)¹. Mais recentemente Sales Machado em *A Imagem do Teatro* aborda esta peça mas, estranhamente, jamais analisa a relação do texto com a realização plástica da heráldica conimbricense. Sales Machado por um lado cita, mas posteriormente escamoteia uma muito importante ligação entre as artes visuais e a encenação vicentina ao não dar a importância devida à representação heráldica. Por fim, P. M. M. Faria refere que “Quem une, portanto, os textos *Divisa* e *Nau*, é o móbil da sua criação intrínseco na sua função celebrativa, numa altura privilegiada para a corte exhibir e consolidar o seu status mundi, perante si mesma e perante o mundo.” (Faria, 2005, p. 26).

A proposta de leitura das armas

A acção serve para Gil Vicente avançar com uma proposta de significado do brasão de Coimbra sendo a recriação deste, verdadeiro *tableau vivant*, encenada no final da peça e indicada em didascália, ficando expressa da seguinte forma: “Entra Colimena e suas damas com seus irmãos com grande aparato de música, e a serpe e leão acompanhando a dita princesa.” (Vicente, 1527a, didascália, 112’). Será então que o narrador, descrito como o “Peregrino do Argumento”, se dirige a Colimena para lhe dar a deixa que permitirá a esta justificar o brasão de Coimbra, dizendo-lhe: “Venha a mui alta princesa serena / e diga contando sua antiguidade.” (*ibid.*, vv. 867-868). Colimena dirá que é com base na sua história que tomou armas que depois foram as da cidade de Coimbra: “Eu assentei aqui esta cidade / e eu sou Coimbra e vem de Colimena. / Tomei por divisa aqueste leão/ e aquesta serpe por que fui livrada / o cales do meo é cousa errada / porque há de ser torre com ãa prisão.” (*ibid.*, vv. 869-874). Relativamente ao brasão são pois avançadas explicações para a mulher saínte, para o cálice/fonte/torre, bem como para o leão e para a serpente, através de três personagens e um adereço.

A princesa Colimena

A explicação vicentina para a figura central das armas de Coimbra (fig. 6) deriva da história da personagem Colimena². É princesa por ser filha do rei Ceridón de Córdoba e Andaluzia que surge em cena disfarçado de Ermitão. Foi feita cativa pelo gigante Monderigon e encerrada numa torre, em conjunto com seu irmão Melidónio, quatro donzelas e seus quatro irmãos passando graves tormentos na prisão. É descrita pelo pai como “doce serena” (*ibid.*, v. 370). No cativeiro é obrigada a cantar continuamente pelo gigante e infeliz chora. Celipôncio que ao caçar se acerca do castelo onde está aprisionada vê

1. O autor por um lado afirma relativamente a frei Bernardo de Brito que “(...) aduzindo documentos naturalmente fictícios, do cartório do Mosteiro de Alcobaça, conta na *Monarquia Lusitana* como Ataces, rei dos Suevos, ganhara Coimbra.” para depois dar alguma credibilidade ao mesmo ao escrever que era “Esta versão visivelmente fundada numa lenda de antiga tradição (...)” (A. P. Castro, 2003, pp. 46-47), não dando conta, por não existir, nada que fundamente esta última afirmação.

2. Veja-se a este respeito o texto “Colimena” (Morais-Alexandre, 2014, pp. 99-102).

pela primeira vez Colimena: “Ella sale a una ventana / yo mírola de un penar” (*ibid.*, vv. 743-744) e de imediato se apaixona por ela, o que narra a sua irmã: “Sábete que amor me mata” (*ibid.*, v. 734), ficando determinado em matar Monderigón que a tem cativa, o que é feito por intermédio de uma Serpe e de um Leão que o haviam atacado, mas que conquistou através da lisonja, de tal forma que se gaba que estes “(...) tomáronme amor tal / que no me pueden dexar.” (*ibid.*, v. 577-578), permitindo-se pois domar por Celipôncio. Serão estes dois animais que, convocados com o chamamento da sua buzina de caça, matarão Mondérigon salvando Colimena da tirania deste. Quer a Serpe, quer o Leão, são personagens sem fala que apenas surgem em duas cenas, sempre juntos, presumindo-se que seriam interpretados por actores/figurantes disfarçados de animais.



Figura 6 – Princesa saínte, detalhe das armas da cidade de Coimbra que figuram numa pedra-de-armas existente na fachada da Câmara Municipal de Coimbra, Coimbra. Publicada por Mário Nunes (Nunes, 2003, p. 87)

A torre que é um cálice ou uma fonte

No final da peça o autor, Gil Vicente, permite-se fazer uma alteração às armas da cidade ao substituir o Cálice que consta das mesmas por uma Torre. O texto vicentino não tem qualquer indicação se o que deverá surgir em palco será a heráldica que estavam em vigor, ou seja, as armas que constavam do foral atribuído poucos anos antes pelo rei D. Manuel I à cidade em 4 de Agosto de 1516, com uma mulher saínte de um cálice ou antes um brasão reformulado de acordo com a fala de Colimena, com esta saínte da Torre onde estivera aprisionada: “o cales do meo é cousa errada/ porque há de ser torre com ũa prisão.” (*ibid.*, 873-874) (fig. 7). Não se encontrou qualquer fundamento para esta alteração que não a fantasiosa justificação da história criada por Gil Vicente. Através da esfragística é possível comprovar que, mesmo em período anterior à definição da composição das armas a que Gil Vicente se refere e que é muito aproximada da actual, sempre foi representado um recipiente e não uma torre. Registe-se ainda que a afirmação que a mulher saínte o deveria ser de uma torre e não de um cálice viria também a ser aventada por frei Bernardo de Brito (Brito, 1690, p. 205). De igual forma não ficou, neste particular, qualquer registo relativo à encenação do texto vicentino realizada perante D. João III e à referida recriação viva das

armas da cidade, não sendo dada qualquer indicação da forma como este objecto foi cenografado. Pensa-se que este móvel heráldico, a torre, na encenação fosse um mero adereço cénico, não se crendo que fosse possível ser “vestida” por um actor, concordando-se com a proposta de reconstituição de Osório Mateus que refere a entrada na sala de “(...) um artefacto móvel que representa uma torre com uma janela (uma prisão).” (Mateus, 1988, p. 29). Na referida encenação de Álvaro Correia a opção dramatúrgica passou um despojamento cenográfico o que levou a que na última cena, o cálice não fosse sequer indicado (fig. 8).



Figura 7 – Cálice ou fonte, detalhe da iluminura das armas de Coimbra do Foral de Coimbra (1516)



Figura 8 – Última cena do exercício Divisa – Escola Superior de Teatro e Cinema. Arquivo do Departamento de Teatro desta Escola Fotografia de Pedro Azevedo

O leão

O ataque do Leão a Monderigón é a justificação vicentina para o aparecimento deste importante animal heráldico no brasão da cidade de Coimbra³. Há várias possibilidades de leituras simbólicas para o leão em termos heráldicos e não só, normalmente bem diversas da proposta vicentina. Este pode representar simultaneamente o mal e a sua destruição, nomeadamente em toda a tradição cristã, onde é muitas vezes associado a Cristo, pelo Leão de Judá que venceu para abrir o livro e os sete selos (Boto, 2014a, p. 284). O marquês de Abrantes afirma que “O leão pode ser considerado o segundo mais importante elemento do bestiário heráldico medieval, logo depois da águia, tão vulgarmente ele nos surge dominando conjuntos heráldicos dessa época.” (Távora, 1983, p. 97), Pastoreau contrapõe e prova que este animal é o animal mais representado nos escudos de armas (Pastoureau, 1993, p. 136) (fig. 9). Apesar de ser um móvel fundamental para a compreensão do brasão de Coimbra, o dramaturgo atribui-lhe um papel menoríssimo, uma figuração, certamente desempenhada por algum actor que já tinha um outro papel, limitando-se este a ocorrer

3. Veja-se a este respeito o texto “Leão” (Boto, 2014a, pp. 283-285).

a Celipôncio quando este o chama para o ajudar na luta contra Monderigón, matando-o. No fim fará parte do *tableau vivant* que dá a ver ao público o brasão da cidade.



Figura 9 - Leão, detalhe das armas da cidade de Coimbra que figuram na sala dos reis no palácio da Regaleira, Sintra. Fotografia de Paulo Morais-Alexandre

A serpente que é uma serpe ou a serpe que é uma serpente

Os dicionários de português não estabelecem a diferença entre “serpe” e serpente”, assim acontecia na compilação do padre R. Bluteau onde na entrada “serpe” se reme-tia para a entrada “serpente”, pelo que consideravam termos sinónimos (Bluteau, 1720a, p. 605). Tal também sucede no contemporâneo dicionário *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003a e 2003b, p. 7309). Bluteau descreve da seguinte forma este animal do reino dos répteis: “SERPENTE. Animal sem pés, ou com eles muyto pequenos a modo de lagarticha. He comprido, roliço, anda de rasto, & se enrosca.” (Bluteau, 1720b, p. 606), nada referindo das suas características enquanto animal heráldico. Gil Vicente no texto em escrutínio usa quatro vezes o termo “serpe” e apenas uma o termo “serpente”, podendo-se depreender que os usa como sinónimos. Em Heráldica trata-se de figuras completamente diversas, como o estabelece A. de Mattos no “Vocabulário Heráldico”⁴, pelo que se pode afirmar que mestre Gil faz confusão entre dois animais heráldicos bem diversos, um que faz parte do reino animal, um réptil, a serpente e uma figura fantástica que é a serpe, sendo a sua representação inconfundível. Não terá sido, no entanto, este dramaturgo o único a fazer esta confusão, tal sucede na Heráldica em geral e até na representação das armas de Coimbra em particular, algo que se espelha na sua própria evolução do brasão de armas desta cidade. Na forma que depois viria a ser consagrada, desde a representação medieval no arco do Almedina, até à ilustração do foral, é maioritariamente representada a serpe, embora existam, pelo menos, duas pedras-de-armas onde surge representada uma serpente (figs. 10 e 11). A razão das representações acima citadas pode ser justificada por

4. “*Serpe* - Figura fantástica. Representa-se de perfil, em pala, e voando para a direita. É constituída por *cabeça e corpo de serpente, asas de morcego e cauda retorcida*. (...) *Serpente* – É a representação natural da cobra. Figura-se *ondeante* e em *pala*. Também pode ser posta em *orla*.” (Mattos, n.d., pp. 130-131).

ignorância do canteiro, embora haja antecedentes que o possam justificar, nomeadamente na sigilografia e na própria escultura. Duas das mais antigas representações relacionadas com as armas de Coimbra estão implantadas no arco de Almedina. Trata-se de duas pedras, a da esquerda com uma serpente ondulada em faixa voltada à sinistra (fig. 12), a da direita com um leão passante voltado à dextra (fig. 13). Não estão datadas mas serão certamente anteriores aos já referidos escudos que estão na mesma parede.



Figura 10 – Pedra-de-armas com a heráldica de Coimbra pertencente ao Arquivo Histórico Municipal / Torre de Almedina, Coimbra. Publicada por Mário Nunes (Nunes, 2003, p. 141)



Figura 11 – Detalhe de pedra-de-armas com a heráldica de Coimbra pertencente ao Museu Nacional Machado de Castro, Coimbra. Publicada por Mário Nunes (Nunes, 2003, p. 57)



Figura 12 - Pedra com escultura de Serpente implantada no Arco de Almedina, Coimbra. Publicada por Sidónio Simões (Simões, 2012, p. 34)



Figura 13 - Pedra com escultura de Leão passante implantada no Arco de Almedina, Coimbra. Publicada por Sidónio Simões (Simões, 2012, p. 34)

A serpente aparece também na sigilografia medieval de Coimbra, nomeadamente em dois selos que o marquês de Abrantes publicou no seu importante estudo *Sigilografia Medieval Portuguesa*. É exactamente desta matriz que será gravado um terceiro selo, datado de cerca de um século depois, que entre outros, regista a aclamação de D. João I em Coimbra no ano de 1385 e que Ribeiro Christino reproduziu (fig. 14).



Figura 14 - Desenho de Christino da Silva reproduzindo um selo usado pelo concelho de Coimbra, datado de 1385. Publicado por Augusto Mendes Simões de Castro (A. S. Castro, 1895, p. 598)



Figura 15 – Serpe, detalhe das armas de Coimbra. Frontispício da obra de Inácio de Morais (Morais, 1554, frontispício)

No texto vicentino também a existência da serpe/serpente nas armas de Coimbra é justificada através do ataque a Monderigón⁵, sendo esta um dos animais que tomada de amores por Celipôncio o passa a seguir e o acode quando aquela personagem os chama em seu socorro, tocando a sua buzina de caça, acabando com a vida de Monderigón (Boto, 2014b, pp. 426-427). Esta figuração seria, seguramente, desempenhada por algum actor ou actriz que já teria uma outra intervenção, mas que não participava nas cenas finais e que assim acumulava esta função.

A existência da representação da serpe nas armas de Coimbra pode permitir que se tenham alguns comentários sobre outras possibilidades de enredo da peça que Gil Vicente não aproveitou na sua narração. Este móvel está documentada desde a Idade Média nas representações plásticas das armas daquela cidade e é ilustrado no frontispício da obra de Inácio de Morais - *Conimbricæ encomiu[m]* (Morais, 1554, frontispício) (fig. 15).

Para a acção da peça há uma personagem fulcral, o terrível Monderigón, que, de acordo com o argumento, motiva as armas, mas estranhamente, apesar da sua importância⁶ não surge representada nas mesmas. Curiosamente, trata-se de uma personagem que é descrita

5. Veja-se a este respeito o texto de Ana Catarina Boto e Paulo Morais-Alexandre - “Serpe” (Boto, 2014b, pp. 426-427).

6. Veja-se a este respeito o texto “Monderigón” (Fernández García, 2014, pp. 340-342).

mais do que uma vez como um dragão. Logo no início da peça o Lavrador refere-se-lhe dizendo que "(...) Dios / (...) consentió que un dragón / me hiciese viudo della" (Vicente, 1527a, vv. 199-203) e mais tarde Liberata evidencia-o dizendo: "Sois drago y habláis humano." (*ibid.*, v. 450). Tratando-se de um dragão, bem que poderia ser representado por uma serpe alada, algo que, estranhamente, não foi aproveitado por Gil Vicente ao ficcionar estas armas e que poderia ser facilmente feito. A confusão entre estes dois animais fantásticos na Heráldica é, aliás, demonstrada na leitura simbólica das próprias armas nacionais, que a tal se prestam pelo seu timbre, descrito por uns como uma serpe e por outros como um dragão (fig. 16), algo que tem provocado longas e aceras discussões entre os investigadores da Heráldica que esgrimem diversos argumentos a favor das suas teses, como o prova o texto da autoria de João Paulo de Abreu e Lima - "O timbre. Do dragão de S. Jorge à serpente de Moisés" (Lima, 1998). Efectivamente, ao contrário do que sucede com as palavras "serpe" e "serpente", diversos em termos heráldicos, os vocábulos "serpe" e "dragão" são na heráldica portuguesa e nos seus léxicos vistos como sinónimos, sendo estas entradas no *Vocabulário Heráldico* bem elucidativas a este respeito⁷. Esta sinonímia não se dá, por exemplo, na terminologia heráldica inglesa, onde existe um animal fantástico, o Wyvern, corresponde a um réptil alado que tem por diferença para o dragão o facto de ter apenas as duas patas anteriores enquanto os dragões terão sempre quatro (Fox-Davies, 1993, p. 226). Eventualmente tal torna-o indistinto do dragão quando saínte. Por fim, registe-se que sendo este dragão o timbre das armas do rei D. João III⁸, perante quem a função era executada, Gil Vicente não podia deixar de o saber. Diga-se ainda que, à semelhança do que fez noutras obras, poderia perfeitamente ter feito uma alusão a tal e introduzido alguma referência no seu texto, algo que se aconteceu na representação, não ficou fixado na redacção.

Figura 16 – Timbre do brasão-de-armas do rei de Portugal. Detalhe de iluminura do armorial de António Godinho - Livro da nobreza e perfeição das armas dos reis christãos e nobres linhagens dos reinos e senhorios de Portugal (Godinho, 1521-1541, f. 6v.)



7. "Dragão — Figura fantástica. Representa-se de perfil, com cabeças e patas de águia, asas de morcego, corpo e cauda de serpente. (...) Encontra-se descrito, na Armaria Portuguesa, em vários brasões, sobre a indicação de: serpente, dragão, serpe e drago." (Bandeira, 1985, p. 100). "Serpe — Nome dado muitas vezes ao dragão. Figura fantástica. (...) acha-se indicada ao brasonar, indistintamente com os nomes de: serpente, serpe, dragão, drago, tragantes, etc." (*ibid.*, p. 200).

8. Veja-se a este respeito a forma como o timbre do brasão-de-armas do rei de Portugal está iluminado no armorial de António Godinho (1521-1541, f. 6v.)

O destino da proposta vicentina e a leitura simbólica dominante

A proposta de leitura simbólica das armas de Coimbra vicentina jamais seria retomada, considerando-se que não tem qualquer fundamento, antes sendo completa fantasia e que permite compreender que na época em que a peça foi escrita e encenada pela primeira vez se havia perdido o conhecimento do simbolismo que havia presidido à ordenação das armas, ao contrário do que sucedeu com a simbologia das armas da cidade de Lisboa que Gil Vicente regista na sua peça *Nau de Amores* escrita no mesmo ano de 1527 e onde a personagem Lisboa menciona a simbologia da nau presente nas armas da capital de Portugal que se mantém até ao presente: “Lixboa (...) mas essa nau nam é minha / porque foi de sam Vicente.” (Vicente, 1527b, vv. 201-202)⁹.

Assinale-se que, coeva da proposta vicentina viria a surgir uma outra, completamente diversa da autoria de Sá de Miranda que, atingido pela paródia vicentina que apodou de “pasquinadas” ou “histrionices”, redigiu “A sóbria e elegíaca Fábula do Mondego (...) vasada em forma de canção culta, ou seja à moda italiana (...)” (Vasconcellos, 1925, p. 169). O alvitre para leitura simbólica das armas de Coimbra mais divulgado é o que foi publicado na *Monarquia Lusitana* da autoria de frei Bernardo de Brito¹⁰, onde também é dito que a princesa deveria sair de um castelo e não de um cálice. Pode-se afirmar, sem rodeios, que a proposta de Bernardo de Brito é tão válida, ou neste caso, tão pouco válida, quanto a de Gil Vicente, ou seja, não tem qualquer fundamentação, uma vez que através da esfrágística é possível comprovar que mesmo em período anterior à definição da composição das armas a que Gil Vicente de refere e que é muito aproximada da actual, sempre foi representado um recipiente e não uma torre.

III - A ENCENAÇÃO DAS ARMAS DE COIMBRA

Para a compreensão das razões da peça e da proposta cénica vicentina haverá que levantar várias questões que se consideram relevantes:

Texto e proposta visual

A primeira é apontada prende-se com a ligação do texto a propostas visuais, nomeadamente quando retoma o pensamento de G. Kernodle na obra *From Art to Theatre* que se propõe “(...) encontrar origens do teatro moderno na pintura, na escultura e nos “tableaux vivants” que, ao serviço das entradas reais, nasceram do desejo de tornar a arte visual viva,

9. Inácio de Vilhena Barbosa diz: “Tem por brasão um escudo coroadado, e n’elle uma nau com um corvo á pôpa e outro á prôa ; o qual lhe foi dado por D. Affonso Henriques, em memoria do navio com dois corvos, que no seu tempo transportou a esta cidade o corpo de S. Vicente, encontrado no cabo d’este nome, no reino do Algarve.” (Barbosa, 1860, pp. 29-30).

10. “(...) querendo Ataces mostrar ao sogro (Hermenerico) a grande conformidade em que ficavaõ por causa daquelle matrimonio, mandou pintar nas bandeiras o retrato de Cindasunda metida em huma torre, & a huma parte della hum Dragaõ de cõr verde, & a outra hum Leão ruyuo, que eraõ as insignias do sogro, & suas, mostrando, que aquellas armas atẽ então enemigas entre sy, ficavaõ dalli em diante pacificas, & conformes, por respetto de Cindasunda; & como se andassem entãõ edificando os muros & torres da Cidade, os obreiros esculpiaõ nas pedras esta insignia, vendo ser agradavel ao Barbaro, & desde este antigo tempo atẽgora ficou por armas, & divisa desta nobre Cidade de Coimbra.” (Brito, 1690, p. 205).

de a fazer respirar e falar com actores vivos” (1944, citado por Machado, 2005, p. 12). Aliás, as palavras do citado investigador aplicam-se totalmente à peça vicentina em apreço, apenas se esquecendo de acrescentar conjuntos heráldicos: “Paintings, tapestries, and statues where brought to life; living actors replaced portraits; and architectures tried to build in three dimensions the settings and backgrounds of pictures” (Kernodle, 1944, p. 216 citado por Machado, 2005, p. 12). Osório Mateus ao tentar recriar a encenação fala-nos desse quadro vivo: “É a divisa que entra na sala: um artefacto móvel que representa uma torre com uma janela (uma prisão). Deve ser empurrado por quem faz de *serpe* e *lião*, talvez pelos quatro irmãos do séquito (...) Transporta, pelo menos, Colimena e quatro donzelas.” (Mateus, 1988, p. 5) Ao contrário do que O. Mateus diz, considera-se que os actores que interpretavam a serpe e o leão não empurrariam o conjunto quando este dava entrada em cena, mas antes integravam a recriação das armas. Acredita-se que a recriação do brasão-de-armas de Coimbra seria feita nos bastidores e poderia estar aparelhada sobre um estrado, na tradição do *eccyclema* grego e que entraria na sala onde se dava a representação empurrada pelos irmãos do séquito ou pelas quatro donzelas, que depois o rodeariam.

Na encenação desta peça levada à cena pela companhia Escola da Noite não houve recurso cenográfico, não sendo evidente a recriação do brasão-de-armas, obviamente por opção dramaturgica do encenador Nuno Carinhas. Não só o cenário da autoria de João Mendes Ribeiro era particularmente despojado, como também os trajes usados em cena, da autoria de Ana Rosa Assunção, contribuíram para este afastamento (fig. 17).



Figura 17 - Última cena do espectáculo Comédia sobre a divisa da Cidade de Coimbra. Coimbra : Escola da Noite. Fotografia de Susana Pavia

Sales Machado estabelece ainda uma muito interessante relação entre as palavras sagradas, a sua realização plástica, ou seja, a transformação destas em imagens e, posteriormente, a redução destas a texto teatral: “As imagens são representações literais das palavras sagradas que as sustentam, as sugerem, as determinam, primeiro na sua manifestação

plástica e só depois no teatro religioso.” (Machado, 2005, pp. 18-19). O que é dito para uma das mais importantes fontes do teatro medieval, os textos sagrados, aplica-se sem dúvida também à Heráldica e tal pode ser dito relativamente à peça em apreço apenas com a supressão das duas palavras que especificam a ligação à religião: “As imagens são representações literais das palavras (...) que as sustentam, as sugerem, as determinam, primeiro na sua manifestação plástica e só depois no teatro (...)” (*ibid.*, p. 19). Tal sucede no caso em apreço, onde em primeiro lugar houve um ordenamento heráldico, o das armas de Coimbra, depois este foi tornado visível, ou seja, as armas foram realizadas plasticamente e num terceiro momento Gil Vicente recriou-as no teatro. Na Heráldica um brasonamento não pressupõe qualquer suporte plástico. Na concepção de novas armas não é imprescindível a sua passagem à visibilidade, isto é, a sua transcrição para uma forma plástica. Michel Pastoureau em “L’héraldique au service de l’image” é bastante esclarecedor a este respeito quando afirma: (...) l’armoirie est une image fortement conceptuelle. Elle fonctionne sur tout support et hors de tout support. Ceux-ci n’influencent pas son organisation interne: ils infléchissent seulement son décodage. D’autant que l’armoirie peut exister sans avoir besoin d’être représentée. (...) A la limite, on peut dire que l’armoirie est une image immatérielle. (Pastoureau, 1993, p. 315).

Gil Vicente e a Heráldica como encenação de poder

A segunda é a importância da Heráldica em toda a encenação do Poder no geral e em particular no tempo em que viveu Gil Vicente. O facto de Gil Vicente ser o responsável pelas cerimónias reais, nomeadamente pelas entradas régias é efectivamente um aspecto fulcral para a compreensão do teatro vicentino genericamente e para a peça *Comédia* especialmente. Exemplar desta relevância é a forma como esta simbologia é abundantemente replicada na arquitectura, na iluminura, na ourivesaria, ou seja numa miríade de suportes, aos quais Gil Vicente não poderia ficar alheio, nomeadamente quando foi nomeado pelo rei D. Manuel I como responsável pelas cerimónias a realizar por ocasião da entrada em Lisboa deste monarca com sua mulher, a rainha D. Leonor.

Sobre a utilização de decorações com brasões-de-armas neste importante espanto real, basta consultar as somas recebidas por vários pintores por trabalhos de realização plástica de Heráldica para a entrada régia, pintores que ficaram encarregues de pintar “(...) um total de 429 bandeiras a um custo de 200 reais por bandeira.” (Machado, 2005, pp. 30-31). Sales Machado refere que “(...) João Fernandes, responsável por vinte bandeiras reais, pela bandeira que levava as armas da rainha na galé que a trouxe à cidade e por um estandarte real, tendo recebido por esse trabalho 73 000 reais; em 1518, fora responsável por 387 bandeiras pelas quais recebera 77 400 reais.” (*ibid.*, p. 30).

G. Correia na obra *Crónicas de Dom Manuel e de Dom João III* descreve-nos com algum detalhe este cortejo marítimo e as decorações heráldicas de algumas das embarcações, nomeadamente o batel onde ia filho do mercador João Francisco “(...) com muitas bandeiras pretas e amarelas e brancas que sam as cores do pay e nelas suas armas douradas e louças (...)” (Correia, 1992, p. 128). Ainda a título de exemplo, a embarcação onde iam os oficiais da cidade de Lisboa é descrita pelo cronista Gaspar Correia da seguinte forma: “(...) fusta toldada de brocado e com suas bandeiras com a nao e corvos que he

a dyujsa da cydade e os remeyros de lyure preta e bramca com mujtos corvos per eles e os paramentos do bordo da fusta ate ao mar com os ditos coruos (...)” (*ibid.*, p. 127). Assim, Gil Vicente estava muito familiarizado com a heráldica sua coeva, confrontava-se com a mesma amiúde nas suas funções na corte e por este motivo a teria introduzido em algumas das suas peças. No mesmo ano da primeira representação da *Comedia*, que se estima que terá ocorrido em Outubro (Machado, 2005, p. 26), Vicente havia apresentado um outro espectáculo, cujo ponto de partida era um móvel das armas da cidade de Lisboa, encenado em Janeiro (*ibid.*, p. 21). Trata-se da *Nau de Amores* (Vicente, 1527b, vv. 201-202), cujo título deriva sem dúvida do barco que terá transportado o corpo do padroeiro da cidade e é o elemento central do brasão desta urbe.

Didascálias e utilidade das personagens

A terceira questão prende-se com o problema das didascálias. Não é pacífica a discussão da autoria das didascálias que surgem nas primeiras edições, parecendo de alguma forma que estas serão da autoria de quem fixou o texto, que eventualmente terá assistido aos espectáculos, e não do próprio Gil Vicente, ou seja, serão um relato da forma como o autor encenou e não indicações do mesmo sobre a forma de encenar. Como refere Sales Machado: “(...) didascálias da *Copilação* imputadas criticamente por Révah aos filhos e editores de Vicente (...)” (Machado, 2005, p. 25). No caso do texto em análise acredita-se que a didascália, mais do que uma indicação cénica, acredita-se que será mais um registo e um relato da forma como o espectáculo foi encenado perante a corte.

Por fim registre-se em termos de encenação desta peça que, além das anteriormente referidas, há outras várias personagens que participam da acção da peça mas que nenhuma relação têm com possíveis explicações heráldico-genealógicas, como Celipôncio, que apesar da sua importância para a acção não é sequer convocado a participar no quadro final da peça onde é feita a recriação das armas da cidade de Coimbra que têm como elemento fulcral a sua amada Colimena. O mesmo se passa com os seus irmãos Galameno e Heridea que cedo saem de cena não sendo também convocados a participar no já referido quadro final do espectáculo, pelo que se admite que tal se poderia dever a um actor poder desempenhar mais do que um papel no mesmo. A intervenção da personagem Eremitão/Ceridón na peça também depressa termina e, à semelhança do que se passa com o Lavrador, parece que a sua funcionalidade será apenas a de identificar o selvagem assassino e raptor Monderigón, à volta do qual gira toda a acção.

Cores e metais

Uma última nótula heráldica: não há uma única referência ao longo de toda a peça aos esmaltes das armas, o que é de lamentar, uma vez que a peça poderia permitir algum esclarecimento relativamente a estes, já que as várias representações plásticas das armas prestam-se a algumas dúvidas. O teatro vicentino está pleno de referências cromáticas, nomeadamente na indumentária das personagens e este autor estaria certamente familiarizado com a ligação estreita entre o colorido da indumentária e a heráldica, nomeadamente nas librés, estranhando-se que não haja referência às cores das armas, neste caso às cores da

indumentária das personagens e adereço cenográfico que constituem o brasão-de-armas¹¹. Na pedra de armas da torre de Almedina há claramente pigmento verde pelo menos nas asas da serpe (fig. 1), no foral manuelino esta passaria a ser de ouro (fig. 2) e assim se manteria até ao presente (fig. 5), embora quer na iluminura de F. Coelho (*op. cit.*) (fig. 3), quer na ilustração de V. Barbosa (*op. cit.*) (fig. 4) esta tenha sido representada de verde. No foral manuelino a fonte/cálice é claramente de prata (fig. 7), metal esse que em todas as outras ordenações passou a ouro (figs. 3 a 5). Por fim, a princesa na representação manuelina será de sua cor, com cabelos de ouro, coroada com coroa aberta do mesmo e vestida de vermelho (fig. 2); na representação de V. Barbosa é de sua cor, vestida de prata e coroada com coroa aberta de ouro (fig. 4); por fim, inexplicavelmente, na portaria n.º 6959 é descrita como “(...) um busto de mulher, coroada de ouro, vestida de púrpura e com manto de prata (...)” (Port. cit.) (fig. 5).

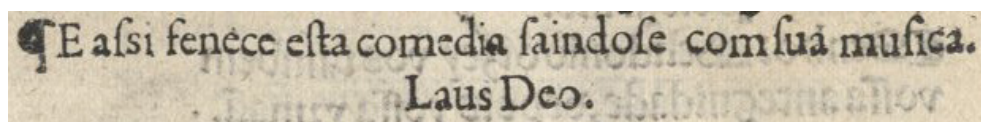


Figura 18 – Final da Comedia sobre a devise da Cidade de Coimbra (Vicente, 1562, f. 113v)

CONCLUSÃO

Relativamente à matéria heráldica, considera-se que, até ao presente, nenhuma das explicações para as armas de Coimbra é devidamente fundamentada e esclarecedora. Perante o fantasioso texto vicentino pode-se concluir que o conhecimento do simbolismo das armas adoptadas por Coimbra já se havia perdido no início do século XV.

Assim, o presente texto, parte ínfima de uma muito mais vasta pesquisa, limitou-se ao levantamento e evolução das armas de Coimbra e a fazer uma crítica à interpretação vicentina das mesmas. Considera-se que a leitura simbólica da heráldica da cidade de Coimbra deverá ser buscada na iconografia medieval. Assim, a pesquisa será continuada com o levantamento das outras explicações aduzidas para as armas da cidade e levará certamente a uma proposta de releitura simbólica das mesmas. Mas por agora, para terminar, sejam usadas as palavras com que mestre Gil encerra a Comédia da Devise da Cidade de Coimbra: “E assi fenece esta comédia, saindo-se com sua música. / Laus Deo.” (Vicente, 1527a, rubrica, 113') (fig. 18).

11. Relativamente à questão da utilização da cor no teatro vicentino leia-se o importante texto de M. J. Palla - “As cores do Traje” (Palla, 1992, pp. 99-112).

BIBLIOGRAFIA

A Escola Da Noite / Gil Vicente – *Comedia Sobre a Devisa da Cidade de Coimbra*. [Ficha de espetáculo] (n.d.). Reg.º n.º 409. Lisboa: Cetbase: Teatro em Portugal, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://ww3.fl.ul.pt/CETbase/reports/client/Report.htm?ObjType=Espectaculo&ObjId=409>, acedido em 2015, Setembro, 5.

A Partir de Comédia sobre a Devisa da Cidade de Coimbra e Auto Pastoril Português de Gil Vicente [Folha de sala] (2010). Amadora: Escola Superior de Teatro e Cinema.

Foral de Coimbra (1516). Arquivo Histórico-Municipal de Coimbra.

Portaria n.º 6959 /1930 de 14 de Novembro. *Diário do Governo* n.º 266/1930 – 1.ª série. Ministério do Interior. Lisboa.

Teatro da Cornucópia / AA. VV. – *Oratória*. [Ficha de espetáculo] (s.d.). Reg.º n.º 3823. Lisboa: Cetbase: Teatro em Portugal, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://ww3.fl.ul.pt/CETbase/reports/client/Report.htm?ObjType=Espectaculo&ObjId=3823>, acedido em 2015, Setembro, 5.

Alexandre, P. J. M. (2009). *A Heráldica do Exército na República Portuguesa no Século XX: Dissertação de Doutoramento em Letras, Área de História, Especialidade de História da Arte*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Azevedo, F. de S. A. de (1965). *Meditações heráldicas – XVI – Gil Vicente heraldista, breves apontamentos*. *Armas & Troféus*, Tomo 6.

Bandeira, L. S. S. Monteiro (1985). *Vocabulário Heráldico*. Lisboa: Edições Mama Sume.

Barbosa, I. de V. (1860-1862). *As Cidades e Villas da Monarchia Portuguesa que Teem Brasão d’Armas*. Vol. 1. Lisboa: Tipografia do Panorama.

Bluteau, R. (1720a). S.v. “Serpe”. *Vocabulario Portuguez e Latino*. Vol. 7. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus.

Bluteau, R. (1720b). S.v. “Serpente”. *Vocabulario Portuguez e Latino*. Vol. 7. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus.

Boto, A. C. & Morais-Alexandre, P. (2014a). S.v. “Leão”. M. J. Palla (coord. e org.). *Dicionário das Personagens do Teatro de Gil Vicente*. Lisboa: Chiado Editora.

Boto, A. C. & Morais-Alexandre, P. (2014b). S.v. “Serpe”. M. J. Palla (coord. e org.). *Dicionário das Personagens do Teatro de Gil Vicente*. Lisboa: Chiado Editora.

- Brito, B. de (1690). *Monarchia Lusytana*. Parte 2, livro 6, cap. 3. Lisboa: Impressão Craesbeeckiana.
- Castro, A. M. S. de (1895). O Brasão de Coimbra. *O Instituto*. Coimbra: Imprensa da Universidade, vol. 42.
- Castro, A. P. de (2003). A “Comédia sobre a divisa da cidade de Coimbra”. A. R. Assunção *et al.* (coord.). *Ensaio Vicentinos*. Coimbra: A Escola da Noite.
- Clemente, A. (1971). Comédia sobre a divisa da cidade de Coimbra. A. D. Kossoff & J. Amor Y Vázquez (coord.). *Homenaje a William L. Fichter*. Madrid: Editorial Castalia.
- Coelho, F. (1675). *Thesouro da Nobreza*. Arquivo Nacional Torre do Tombo: Casa Real, Cartório da Nobreza, Liv. 21.
- Correia, G. (1992). *Crónicas de Dom Manuel e de Dom João III*. Lisboa: Academia das Ciências.
- Faria, P. M. M. (2005). *Gil Vicente: o Mestre da Corte de D. Manuel e de D. João III: Dissertação de Mestrado em História e Cultura Medievais*. Braga: Instituto de Ciências Sociais / Universidade do Minho.
- Fernández García, M. J. & Morais-Alexandre, P. (2014). S.v. Monderigón. M. J. Palla (coord. e org.). *Dicionário das Personagens do Teatro de Gil Vicente*. Lisboa: Chiado Editora.
- Fox-Davies, C. A. (1993). *A Complete Guide to Heraldry*. (reed.). London: Bracken Books.
- Godinho, A. (1521-1541). *Livro da Nobreza e Perfeição das Armas*. Arquivo Nacional Torre do Tombo: Casa Real, Cartório da Nobreza, Liv. 20.
- Houaiss, A. & Villar, M. de S. (2003a). S.v. Serpe. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Vol. 16. Lisboa: Temas e Debates.
- Houaiss, A. & Villar, M. de S. (2003b). S.v. Serpente. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Vol. 16. Lisboa: Temas e Debates.
- Lima, J. P. de A. (1998). *Armas de Portugal*. Lisboa: Edições Inapa.
- Machado, J. N. S. (2005). *A Imagem do Teatro*. Casal de Cambra: Caleidoscópio Edições e Artes Gráficas, S. A.
- Mateus, O. (1988). *Devisa*. Lisboa: Quimera.
- Matos, A. de (n.d.). Vocabulário Heráldico. *Manual de Heráldica Portuguesa*. Porto: Livraria Fernando Machado.

Morais, I. de (1554). *Conimbricae Encomiu[m]*. Conimbricae: Ioannem Barrerium Typographum.

Morais-Alexandre, P. (2014). S.v. Colimena. M. J. Palla (coord. e org.). *Dicionário das Personagens do Teatro de Gil Vicente*. Lisboa: Chiado Editora.

Nunes, M. (2003). *O Brasão de Coimbra*. Coimbra: GAAC - Grupo de Arqueologia e Arte do Centro.

Palla, M. J. (1992). *Do Essencial e do Supérfluo*. Lisboa: Editorial Estampa.

Palla, M. J. (coord. e org.) (2014). *Dicionário das Personagens do Teatro de Gil Vicente*. Lisboa: Chiado Editora.

Pastoureau, M. (1993). *Traité d'Héraldique*. (reed.). Paris: Grands Manuels Picard.

Pina, R. de (1901). *Chronica de El-Rey D. Affonso V*, vol. 1. Lisboa: Mello d'Azevedo.

Portugal, Rei de, D. Manuel I (1516, Agosto, 4). *Foral da Cidade de Coimbra*. Arquivo Histórico Municipal de Coimbra.

Simões, S. (2012, Junho, 26). Ficha Técnica da Obra “Torre de Almedina 2.^a Fase – Recuperação de Fachadas”. Coimbra: Câmara Municipal de Coimbra. Disponível em: http://gch.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2012/10/Torre-de-Almedina_Recupera%C3%A7%C3%A3o-de-Fachadas.pdf, acedido em: 2015, Setembro, 27.

Távora, D. L. G. de L. e (Marquês de Abrantes) (1983). *O Estudo da Sigilografia Medieval Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Távora, D. L. G. de L. e (Marquês de Abrantes) (1979). O Selo Medieval de Coimbra e o seu Simbolismo Esotérico. *Armas & Troféus*, s. 4, t. 1.

Vasconcellos, C. M. de (1925). Pedro, Inês e a Fonte dos Amores. *Lusitânia : Revista de Estudos Portugueses*, fascs. 5-6.

Vasques, E. (1994, Janeiro, 8). Comédia Sobre a Divisa da Cidade de Coimbra. Expresso. Publicado em Ana Rosa Assunção et al. (coord.), 2003, *Ensaios Vicentinos > Gil Vicente > A Escola da Noite*. Coimbra: A Escola da Noite.

Vicente, G. (1527a). Comedia Sobre a Devisa da Cidade de Coimbra. José Camões (Org.) (2002) *Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI – Base de Dados Textual [on-line]*. Lisboa: Centro de Estudos de Teatro, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://ww3.fl.ul.pt/centros_invt/teatro/pagina/Publicacoes/Pecas/Textos_GV/Devisa%20de%20Coimbra.pdf, acedido em 2015, Abril, 4.

Vicente, G. (1527b). Nau de Amores. José Camões (Org.) (2002). *Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI – Base de Dados Textual [on-line]*. Lisboa: Centro de Estudos de Teatro, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://ww3.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/Publicacoes/Pecas/Textos_GV/nau_damores.pdf, acedido em 2015, Setembro, 10.

VICENTE, G. (1562). Comedia Sobre a Devisa da Cidade de Coimbra. *Copilacam de Todas as Obras de Gil Vicente*. Vol. 2. Lisboa: Ioam Alvarez.

CARTOGRAFIA IMPRECISA DO TEATRO EM PORTUGAL

Rui Pina Coelho
Escola Superior de Teatro e Cinema

Resumo

Texto dividido em duas partes, na primeira aborda-se a evolução do teatro em Portugal do pós segunda grande guerra à contemporaneidade, focando particularmente o experimentalismo do final dos anos quarenta, um período que se pode caracterizar por uma ânsia de renovação e modernização; a constituição de um teatro independente fortemente politizado nos anos setenta; e a pluralidade da cena contemporânea. Na segunda parte aborda-se a alegada incapacidade atávica dos escritores portugueses para a escrita dramática, mapeando os nomes mais significativos do pós-25 de Abril de 1974 até à contemporaneidade.

Abstract

The essay is divided in two parts. The first one deals with the development of Portuguese theatre from post second world war years to present days, focusing particularly on the experimental movement that took place in the forties, a period characterized an acute desire to renewal and modernization; on the constitution of a very politicized independent theatre during the sixties and seventies; and on the extremely plural contemporary Portuguese theatrical landscape. The second half of the essay questions the alleged intrinsic incapacity of Portuguese writers for dramatic literature, mapping out the most significant authors, from 1974 to present days.

1. Uma cartografia incompleta¹

O período que se segue à Segunda Guerra Mundial, em Portugal, apresenta-se como uma data bastante significativa no que ao teatro diz respeito. Sendo essencialmente uma data europeia – até porque Portugal não participou directamente na guerra – a derrota do eixo italo-germano vai forçar os ainda vigentes regimes fascistas europeus a uma maior abertura e a um abrandamento da censura.

Inicia-se assim, em Portugal, um período que se pode caracterizar por uma ânsia de renovação e actualização de acordo com as mais modernas correntes e propostas teatrais europeias, marcadas por um experimentalismo que, ainda que tímido, marca um novo capítulo para o teatro português. Podemos localizar, nos primeiros dez anos deste pós-guerra, em Portugal, a formação de vários grupos de teatro que integram de forma mais ou menos explícita, uma espécie de ‘movimento experimental’.

O experimentalismo do pós-guerra português consiste em intentos isolados, realizados sobretudo por amadores, que não ultrapassam o habitual reduto da classe intelectual lisboeta (paradoxalmente, talvez tenha sido essa mesma marginalidade que lhes deu a possibilidade de existir). O experimentalismo em Portugal vai reflectir-se mais numa atitude de divulgação de obras e autores, na valorização de uma ética em relação ao trabalho teatral, na rejeição dos interesses comerciais e das convenções da profissão, do que no arrojo de inovadoras propostas cénicas.

Contudo, talvez seja precipitado ou exagerado reconhecer em várias iniciativas não concertadas, o corpo de um ‘movimento’. São iniciativas efémeras, circunscritas espacial e temporalmente – por isso, cremos que será mais operativo falar de um ‘momento experimental’ do que propriamente de um ‘movimento’.

Este momento é vivido por uma elite intelectual que, animada por intuítos de elevação e dinamização cultural, encontra no teatro a sua forma electiva. Montam-se espectáculos, publicam-se obras de divulgação, escrevem-se peças, formam-se grupos, criticam-se representações, dão-se conferências e palestras – tudo, obviamente, dentro dos espartilhos que a vigilância da censura impunha. É este o enquadramento de colectivos como o Teatro Estúdio do Salitre, os Companheiros do Pátio das Comédias, o Grupo Dramático Lisbonense, o Grupo de Teatro Experimental; o Teatro Experimental do Porto, o Teatro d’Arte de Lisboa ou a Casa da Comédia.

De uma maneira geral, será este ideário de exigência intelectual e de rigor artístico que motivará o chamado Teatro Independente que se constituirá em meados dos anos setenta – antes e depois do 25 de Abril de 1974 -, e já quando se entrevia uma mudança de regime político. Esta independência definia-se de dois modos diferentes: independência face à intromissão do Estado nas escolhas repertoriais; e independência face à bilheteira. Esta circunstância levará a uma estrita “dependência” de apoios estatais à criação, pois seria este o único modo de salvaguardar a liberdade artística dos criadores – situação que se mantém até hoje. Será deste movimento que sairão os colectivos que ainda hoje são centrais à vida

1. Este texto recupera argumentos já desenvolvidos anteriormente em Rui Pina Coelho, *Casa da Comédia (1946-1975): Um palco para uma ideia de teatro*, Lisboa, Imprensa-Nacional/Casa da Moeda, 2009.

teatral portuguesa: Teatro Experimental de Cascais (dir. Carlos Avilez, 1966), companhia de reportório, à vez, interventivo ou de inspiração absurdista – fulgurante nos primeiros anos, mas que foi perdendo capacidade de renovação e pertinência; A Comuna – Teatro de Pesquisa (dir. João Mota, 1972), de inspiração brookiana, minimal, ritualista e centrada nos recursos expressivos do actor; Teatro da Cornucópia (dir. Luís Miguel Cintra, 1973), companhia de teatro de arte e de reportório, de exigência e excelência ímpares; Seiva Trupe (dir. Júlio Cardoso, 1973), criada com o intuito de estabelecer um contacto mais directo entre o palco e o público; Teatro O Bando (dir. João Brites, 1974), caracterizado por uma íntima relação com as artes plásticas, pelo uso de espaços não convencionais e pelo uso de – por vezes – monumentais máquinas cénicas; A Barraca (dir. Maria do Céu Guerra e Hélder Costa, 1975), grupo cujo repertório inicial incidia maioritariamente sobre temas da história e da cultura portuguesas, sendo a música uma das componentes essenciais do seu trabalho; Novo Grupo – Teatro Aberto (dir. João Lourenço, 1982), com um reportório de forte filiação germânica e atento às escritas contemporâneas. Mas também outros que entretanto desapareceram, tais como o Teatro Moderno de Lisboa (1961-1965), Teatro Estúdio de Lisboa (1963-1989), Grupo 4 (1966-1981), ou Grupo Teatro Hoje (1975-1993) – grupos que foram esticando os esforços de renovação teatral até aos limites possíveis.

Fora de Lisboa, e na maior parte herdeiras de um vibrante movimento de teatro de amadores que animou as décadas de cinquenta, sessenta e setenta, formaram-se várias companhias. O modelo da descentralização, de inspiração francófona, serviu para enquadrar o trabalho de colectivos como a Grupo de Campolide/Companhia de Teatro de Almada (1971/1983), o Centro Cultural de Évora/CENDREV (1975/1990), GICC/Teatro das Beiras (1976/1994), Cena/Companhia Teatral de Braga (1980/1988), Teatro da Rainha (1985), Teatro Regional da Serra de Montemuro (1990), Escola da Noite (Coimbra, 1992), a ACTA – A Companhia de Teatro do Algarve (1995), entre muitos outros. Salvaguardando a especificidade natural do trabalho de cada grupo, o campo de acção destas companhias é o da divulgação do reportório clássico, nacional e universal, da promoção da cultura, da intervenção local e da criação de públicos.

Com o modelo da organização do meio teatral em companhias relativamente estabilizado e pouco permeável a outras formas de agrupamento, pelo final dos anos oitenta começa a tornar-se bastante difícil aos jovens actores – cada vez melhor preparados – encontrar saídas profissionais. Assim, surgirão vários projectos pontuais e de carácter *freelance*. Esta nova geração colaborará também com diversos grupos, procurando também outras formas de trabalho (cinema, televisão), aproximando-se sem complexos de circuitos mais comerciais. Tornar-se-ão rapidamente uma alavanca para a modernização da cena nacional, cada vez mais universalista e cosmopolita.

Os anos noventa darão continuidade a esta renovação. Contudo, sem espaços próprios para trabalhar, criadoras como Lúcia Sigalho (depois no colectivo Sensurround) e Mónica Calle (no colectivo Casa Conveniente), os ícones maiores do esforço de renovação deste período, procuraram espaço alternativos – o que também determinará o carácter provisório, intuitivo, visceral e autobiográfico dos seus primeiros trabalhos. Neste período, o trabalho de colectivos como O Olho (dir. João Garcia Miguel, 1993) ou o Útero (dir. Miguel Moreira, 1998) marcavam também o desejo de criar de formas alternativas e iam

começando a desenhar a criação teatral em Portugal como uma das mais originais a nível europeu. A sua impressiva marca na cena portuguesa revela-se em formas inovadoras na relação com o público, com o espaço ou com o texto, apresentando espectáculos invariavelmente arrojados e radicais.

Para toda esta renovação, os Encontros ACARTE (a partir de 1987), promovidos pela Fundação Calouste Gulbenkian terão um papel inestimável. Assim, apresentar-se-ão em Lisboa figuras de ponta da cena europeia e mundial, permitindo um cruzamento de artes e experiências inédito até à data. Estes Encontros – importantíssimos para a Nova Dança Portuguesa – motivarão o desenvolvimento de novas linguagens, de cruzamentos artísticos e de novas arquitecturas narrativas.

Mas, nos anos noventa, num momento em que o modelo da companhia deixara de ser o preferencial, também se formarão grupos que se confirmarão através de um trabalho regular e coerente. São os casos do Teatro da Garagem (1989), fundado em torno da dramaturgia elíptica, onírica e extraordinariamente imagética de Carlos J. Pessoa, que assina a maior parte dos textos e das encenações; do Teatro Meridional (dir. Miguel Seabra e Natália Luiza, 1992), que divide o seu trabalho entre espectáculos que se socorrem de textos não dramáticos; espectáculos onde a palavra não tem um papel central, essencialmente visuais; ou espectáculos que visitam textos do reportório universal ou da nova dramaturgia portuguesa; e da Escola de Mulheres (dir. Fernanda Lapa, 1995), que lida com um repertório que debate a feminilidade e o lugar da mulher no teatro e na sociedade. Mais tarde, em 1996, e dando continuidade a um trabalho desenvolvido no Teatro da Malaposta, formar-se-á o Teatro dos Aloés (dir. José Peixoto), baptizado sob a égide de Athol Fugard (*Uma lição dos aloés* foi o seu espectáculo inaugural) e que dá uma particular atenção a um reportório de linhagem brechtiana. Também no final da década e na sequência da montagem de um dos mais relevantes textos da recente dramaturgia portuguesa – *António, um rapaz de Lisboa*, de Jorge Silva Melo – formaram-se os Artistas Unidos, agrupados em torno da figura tutelar de Jorge Silva Melo (também fundador da Cornucópia, em 1973), que, depois de um período (1995-2000) em que se montaram espectáculos com elencos numerosos, de dimensão coral, polifónicos, eléctricos e monumentais, passaram a preferir os textos da moderna dramaturgia europeia, num esforço titânico de apresentação, divulgação, tradução e encenação dos mais recentes dramaturgos, na maior parte das vezes inéditos em Portugal.

Esta listagem é, obviamente, incompleta – como todas as listagens. Mas podemos juntar-lhe ainda o trabalho de Ricardo Pais, de 1972 à direcção artística do Teatro Nacional S. João (TNSJ, Porto), aquele que o recentemente desaparecido teatrólogo Paulo Eduardo Carvalho designou como “um dos mais singulares e talentosos criadores teatrais portugueses das últimas décadas. A variedade das quase cinquenta criações cénicas assinadas pelo encenador (...) oferecem-se como uma permanente investigação das linguagens essenciais do acontecimento teatral e uma consequente reinvenção dos seus códigos respectivos, traduzindo um entendimento que ultrapassa a lógica meramente interpretativa do texto dramático” (Carvalho, 2006, p. 9). De resto, o trabalho de Ricardo Pais no TNSJ foi em grande medida responsável pela revitalização do tecido cultural da cidade do Porto, por meados da década de noventa, que se traduzirá no aparecimento de um conjunto de intérpretes notáveis e na criação de vários grupos que tornariam o Porto uma cidade teatralmente muito

estimulante. São casos da Assédio – Associação de Ideias Obscuras, As Boas Raparigas Vão para o Céu e as Más para Todo o Lado, Teatro Bruto, .Lilástico, entre muitos outros, nomeadamente o trabalho do actual director do TNSJ, Nuno Carinhas.

Presentemente, e devido às crescentes constricções orçamentais, estas são agora estruturas de saúde financeira muito precária e que vão sobrevivendo sem o fulgor do início da década. É também no Porto que João Paulo Seara Cardoso desenvolve o singular trabalho do Teatro de Marionetas do Porto, expoente maior de uma rica tradição de teatro de marionetas.

Mas falta, sobretudo, juntar a esta listagem sumária o trabalho dos mais jovens colectivos e criadores portugueses, que vão assumindo os mais relevantes palcos nacionais graças a um trabalho continuado de generalizada aceitação e qualidade. Estes novos criadores, que trabalham sobretudo em espaços não-convencionais ou espaços adaptados - vão encontrando na programação da Culturgest, do Centro Cultural de Belém, dos teatros Municipais S. Luiz e Maria Matos, no Festival Internacional de Almada e no Alkântara Festival, as plataformas que lhes vão permitindo uma actividade regular e visível, respondendo muitas vezes a desafios dos próprios programadores – que, fruto destas circunstâncias, têm vindo a ganhar cada vez maior relevância.

O que é igualmente determinante no trabalho desta nova geração de criadores é que, na maior parte dos casos, são também presença regular nos circuitos internacionais, beneficiando assim da experiência partilhada de um movimento transnacional e perfilhando códigos e linguagens cada vez em maior sintonia com as mais recentes artes performativas. Ainda que com graus de exposição, alcance artístico e impacto diferentes, grupos como Primeiros Sintomas, Cão Solteiro, Projecto Teatral, KARNART, Truta, Projecto Ruínas, Colectivo 84, Teatromosca, Teatro do Vestido, Comédias do Minho; encenadores como Nuno Cardoso (Ao Cabo Teatro) e Gonçalo Amorim (Teatro Experimental do Porto); ou criadores mais singulares como Miguel Loureiro, Rui Catalão, Pedro Gil ou Gonçalo Waddington; ou os mais internacionalizados Teatro Praga, Mala Voadora, Tiago Rodrigues (Mundo Perfeito) e Patrícia Portela (Prado) são jovens colectivos e criadores que vão aliando invenção e criatividade a uma investigação continuada sobre as especificidades da linguagem teatral, trabalhando amiúde nas fronteiras inter-artes, cruzando diferentes modelizações artísticas, navegando entre performance, teatro, narração, nova dança, vídeo ou instalação. Mas também o trabalho dos Circolando vem despertando interesse internacional, um grupo que trabalha com as linguagens do novo-circo para construir poderosos universos poéticos.

2. “Uma incapacidade atávica” para a literatura dramática²

Uma daquelas afirmações que já nos habituámos a ouvir (e a que já nem sequer ligamos) é a de que não há autores dramáticos em Portugal. Facto compensado no deve e haver das letras pela intensa dramaticidade dos autores líricos. Não obstante este lugar-comum, no *Século Ilustrado* de 5 de Janeiro de 1911, afirmava-se, peremptoriamente: “cada português

2. Este texto recupera argumentos já desenvolvidos anteriormente em Rui Pina Coelho, “Salvar o país. O reportório nacional do FATAL de 2006 a 2010”, *Revista FATAL*, n.13, 2010, pp.40-41.

entra na vida com duas coisas: um projecto de salvação nacional e uma peça de teatro” (Rebello, s/d, p. 7). Esta curiosa afirmação, que nos serve de mote, revela aquilo que pode ser descrito como uma bizarra relação do teatro português com a escrita teatral. Curioso será também reparar que, uns três anos antes da publicação desta afirmação, aparecia escrito, no mesmo periódico: “as aspirações do português, agora, são: a primeira livrar-se da vida militar; a segunda, fazer representar uma peça original” (Rebello, s/d: 29).

A confirmar-se esta indomável índole dramática dos cidadãos nacionais, onde estão pois esses portugueses que almejavam fazer representar uma peça original mais que quase tudo na vida? E, subitamente, vem-nos de novo à memória o recorrente argumento de que não há autores dramáticos em Portugal. A explicação para este “estranho fenómeno”, num país com uma forte ligação às Letras, tem sido feita sob dois grandes pontos de vista: um que radica esta questão em aspectos de natureza intrínseca ao ser português; uma outra que identifica razões de natureza estética para o que se considera uma opção. Eduardo Lourenço, que no *Labirinto da Saudade* persegue o que apelida de “Destino Português”, afirma que em Portugal “tudo se passa como se não tivéssemos interlocutor. (E esta famosa ‘forma mentis’ reflecte-se na nossa criação literária, toda encharcada de monólogos, o que explica, ao mesmo tempo, a nossa antiga carência de fundo em matéria teatral e romanesca)” (Lourenço, 2000, p. 24). Almeida Garrett clamava: “imenso é o número de poesias, de que abundam todas as literaturas das nações modernas. A nenhuma delas deve a Portuguesa nada deste género. No épico, no lírico, no bucólico ninguém nos excede e poucos nos emparelharão; e se nos outros não somos tão fartos, a diversas e particulares circunstâncias políticas devemos tal escassez ou, porventura miséria. De prova, e exemplo sirva a pobreza do nosso teatro” (Coelho 1973, p. 11). Seguindo o trabalho de Eugénia Vasques, *Jorge de Sena: Uma ideia de Teatro* (Vasques, 1998), encontramos uma série de considerações sobre a dramaturgia portuguesa que nos dão uma ideia mais precisa do que aqui perseguimos. Assim, vemos como Teófilo Braga identifica causas muito concretas para a falência da dramaturgia nacional. De cariz civilizacional e cultural todas elas, seguindo a argumentação de Teófilo Braga, vemos como o português perdeu a alegria e ficou um povo soturno. Também Eça de Queiroz foi sensível a esta questão, alegando que “a primeira [razão para o fim do teatro em Portugal] é a própria literatura dramática. Os escritores retraíram-se inteiramente do teatro. [...] A principal razão está no feitio da nossa inteligência. O português não tem génio dramático; nunca o teve, mesmo entre as passadas gerações literárias, hoje clássicas. A nossa literatura de teatro toda se reduz ao *Frei Luiz de Souza*” (Vasques, 1998). Nestas afirmações podemos ver como as reflexões sobre a dramaturgia nacional se debruçam sobre o valor monumental dos textos, sob critérios de qualidade ou variedade de reportórios. Ignoram, em última análise, o valor documental de um texto ou o texto teatral como hipótese de espectáculo.

Fialho de Almeida numa entrevista publicada em 1906, defendia que “os novelistas e dramaturgos portugueses, fora da concepção lírica, da tirada oratória e da devaneação sentimental, poucas ou nenhuma qualidades têm de entrecadores de peças e romances”. Encontrava as suas justificações no facto do teatro requerer “uma concisão nervosa, uma intensidade de acção e um poder sintético e analítico que quase por completo faltam entre os predicados literários do Português” (Rebello, 2000). Cunha Leão, perseguindo a mesma

questão, afirmava que o português carece de propensão dramática, ao contrário do castelhano dado que para este povo “o dramatismo impregna tudo, literatura, arte, religião, coreografia. Extravasa do teatro para o mais. Aninha-se no cerne da alma espanhola a vis dramática. O idioma castelhano soa garboso, estalam as vogais abertas, nítido, propício à pergunta e à resposta cortantes” (Vasques, 1998, p. 219). Gino Saviotti, questionando o carácter intrínseco do ser português para a produção de textos dramáticos que as posições acima citadas dão conta, invoca aspectos de natureza estético-filosóficos, mais do que especificamente culturais. Assim, afirma: “eu por mim estou convencido [...] que se há um motivo, uma causa daquela falta de teatro [...] essa causa consiste avultadamente na confusão teórica, na fraqueza do pensamento filosófico e, por conseguinte, das teorias sobre a arte em geral e o teatro em particular, com que os críticos portugueses do século passado [século XIX] julgaram os produtos cénicos, a encenação e o desempenho deles” (*ibidem*). Seguindo a mesma dúvida Luiz Francisco Rebello afirma não estar convencido da “incapacidade atávica do português para o teatro” reconhecendo porém que “a poesia dramática não é o modo natural de o génio português se exprimir artisticamente” (*ibidem*). Rebello coloca também em foco a ausência de hábitos de público. Assim, “[...] o teatro [...] não pode conceber-se sem o público ao qual se destina a obra que para ele um poeta imaginou, actores interpretaram e um encenador animou sobre as tábuas de um palco. E a presença actual, viva e actuante desse público [...] pressupõe toda uma série de nexos económico-sociais que não podem ser ignorados ou postos de parte se quisermos apreender o problema na sua essência mais profunda. É através dessa presença, e em função dela, que a obra do teatro abandona o estádio de projecto e passa a ter existência própria. Ora é precisamente a compreensão disto que falta entre nós” (*ibidem*).

Os autores dramáticos do pós 25 de Abril de 1974 encarregaram-se de desmentir esta alegada incapacidade para a literatura dramática, criando obras pertinentes e interventivas, e trabalhando cada vez com maior proximidade das estruturas de produção. Do período que antecede a Revolução dos Cravos, transita ainda a obra de autores como Natália Correia, Luís de Sttau Monteiro, José Cardoso Pires, Bernardo Santareno ou Carlos Coutinho – autores muitas vezes censurados e constantemente vigiados pelo carácter político e/ou provocatório das suas peças. Mas transita também alguma dramaturgia de cariz absurdista ou surrealizante, caracterizada da seguinte maneira pela persistente estudiosa do teatro em Portugal, Sebastiana Fadda: “Romeu Correia, que investe nas farsas e comédias populares; Fiamma Hasse Pais Brandão, que abandona o anti-teatro para se dedicar a um metateatro erudito; Teresa Rita Lopes, que concilia absurdismo, denúncia e poesia; e Norberto Ávila, eclético revisitor de mitos clássicos e literários” (Fadda, 2009: 149).

A dramaturgia portuguesa do período que se segue ao 25 de Abril e até aos nossos dias só difícil e lacunarmente pode ser sumariada. Sebastiana Fadda arrisca afirmar que “revela-se a coexistência e a persistência de absurdismo e empenhamento político na geração mais madura, e uma propensão para a investigação de intimismo e do fragmento nos dramaturgos mais novos” (*ibidem*: 149). Mas, a mesma investigadora não hesita em reconhecer que esta dramaturgia se traduz num teatro “bem diversificado (...) estética e tematicamente (...) sujeito aos humores de políticas culturais discutíveis, de orçamentos insuficientes e mercados financeiros instáveis”. (*ibidem*, p. 149). Assim, a diversidade, a pluralidade

e a inventividade da dramaturgia portuguesa pode ser atestada pela obra de dramaturgos -encenadores-criadores como Luís Assis, Hélder Costa, Luzia Maria Martins, Isabel Medina, Jorge Silva Melo, José Peixoto, Carlos J. Pessoa ou Lúcia Sigalho; dramaturgos-escretores como Mário Cláudio, José Saramago, Mário de Carvalho, Agustina Bessa Luís, Luísa Costa Gomes, Hélia Correia, Jorge Guimarães, João Osório de Castro, António Torrado, Lídia Jorge, Maria Velho da Costa, Fernando Dacosta, Jaime Rocha, José Luís Peixoto, Gonçalo M. Tavares ou Valter Hugo Mãe. Mas também, e entre muitos outros, de Jaime Gralheiro, Miguel Rovisco, Pedro Bandeira Freire, Fernando Augusto, Eduarda Dionísio, Abel Neves, João Santos Lopes, Jacinto Lucas Pires, José Maria Vieira Mendes, Luís Mestre, Ana Leitão, Rui Tavares, Pedro Eiras, Miguel Castro Caldas, Tiago Rodrigues, Patrícia Portela, Armando Nascimento Rosa, Jorge Louraço Figueira, Mickael de Oliveira, Jorge Humberto Pereira, Joaquim Paulo Nogueira, Rodrigo Francisco, Paulo Castro, A. DaSilva. O, A. Branco, Ana Mendes, Filomena Oliveira, Miguel Real, etc., etc., etc...

Tentando destrinçar e dar um pouco de legibilidade a esta lista de nomes (incompleta, claro), talvez seja mais útil fazer a apresentação da dramaturgia portuguesa elencando alguns vectores temáticos, recorrentemente trabalhados ou visitados pelos dramaturgos lusos. Assim, há na dramaturgia nacional uma extensa linhagem de revisitação dos mitos – clássicos e literários – brilhantemente atestada pela trilogia de Hélia Correia, *Perdição* (1988), *Rancor* (2000) e *Desmesura* (2006) e que convoca as figuras mitológicas de Antígona, Helena e Medeia, respectivamente, sob o signo da tragédia, da feminilidade e da poesia. Mas também a disfórica dramaturgia de Armando Nascimento Rosa, autor com um forte pendor filosófico e paródico, que, em obras como *Um Édipo* (2003) ou *Antígona Gelada* (2008), entre outras, atravessa os mitos com fulgor fársico questionando a identidade dos géneros – sexuais e textuais. Mas também a singela obra de Eduarda Dionísio, *Antes que a noite venha* (1992), constituída por quatro monólogos (para Julieta, Antígona, Inês de Castro e Medeia), levantados como se de longos poemas se tratassem e discutindo o lugar da mulher no mundo.

Como dramaturgias que são exemplo de um interesse por matérias históricas, são paradigmas o texto *A noite* (1979), de José Saramago – numa das suas raras incursões dramáticas -, peça que trata da noite de 24 para 25 de Abril de 1974, tal como seria vista da redacção de um jornal, fazendo desse local a metáfora suficiente para todas as correlações de forças do Portugal de então; mas sobretudo, o magistral *António, um rapaz de Lisboa*, de Jorge Silva Melo (1995), texto que com fôlego arritmico pincelava o Portugal do final dos anos noventa - e das vidas dos jovens que o habitavam – vidas precárias, utópicas e corajosas, mas também desencantadas, cínicas e solitárias.

O universo do pós-dramático, ou aquele do drama contemporâneo que reinventa as tradicionais categorias dramáticas, tal como Jean-Pierre Sarrazac o apresenta – ou seja, aquele que se ergue pelo princípio da rapsodização e que se deixa definir pela “recusa do “belo animal” aristotélico e escolha da irregularidade; caleidoscópio dos modos dramático, épico e lírico; reviravolta constante do alto e do baixo, do trágico e do cómico; junção de formas teatrais e extrateatrais, formando o mosaico de uma escrita resultante de uma montagem dinâmica; passagem de uma voz narradora e interrogante” (Sarrazac 2002, p. 230), é também o lugar de grande parte da mais recente dramaturgia portuguesa. Textos

que colocam a noção de personagem em perigo, tais como *Repartição* (2008), de Miguel Castro Caldas; textos que se erguem por uma sinuosa via poética, tal como o *Recitativo dos livros do deserto*, de Pedro Eiras (2004); textos que assentam na descontinuidade narrativa e no fragmento dramático, tal como o estupendo *Além as estrelas são a nossa casa*, do experiente dramaturgo Abel Neves (1999), um hábil carpinteiro de diálogos e de situações teatrais e que neste texto, por detrás de narrações mais ou menos líricas, de monólogos introspectivos, de pequenas situações dialogadas, de exaustivas didascálias (e até mesmo de uma “Muito curta metragem com regador”), esconde um sinuoso denominador comum: a subliminar revelação de experiências traumáticas; ou toda a obra do intérprete-autor Tiago Rodrigues, que animado por uma forte pulsão auto-reflexiva, de inspiração borgesiana ou austeriana, vai compondo breves textos que formam um mosaico maior da uma obra que convoca as ruas da cidade e as páginas dos livros; ou a obra – única – de Patrícia Portela, artista frequentemente associada a trabalhos multimédia mas que também na escrita dramática revela invenção extraordinária, casos de *Escudos Humanos* (escrita para o projecto Panos – Palcos Novos, Palavras novas, promovido pela Culturgest, em 2008), ou de *Para cima e não para norte* (2008), inspirada no romance de 1884, *Flatland: A Romance of Many Dimensions*, de Edwin Abbott Abbott.

Mas é também o caso da “dissolência pós-moderna [d]o teatro de Jacinto Lucas Pires” (Fadda, 2009, p. 164), que, no entender de Sebastiana Fadda “assume toda a sua actividade artística como o exercício das interrogação permanente sobre os sentidos da vida e da realidade”. Assim, conciliando literatura com banalidade, rumor com acção, familiar com poético, onírico com quotidiano, texto com teatro, Lucas Pires tem vindo a constituir uma das mais singulares obras dramáticas portuguesas.

Um dos vectores temáticos mais expressivos da dramaturgia portuguesa será o da discussão e problematização da identidade nacional. Este é um dos temas mais sublinhados na obra de Carlos J. Pessoa, que analisa com humor e derrisão os costumes da vida urbana nacional (por exemplo, nos recentes *António e Maria ou Bela e o Menino Jesus*, 2008), com eles levantando um extenso comentário à vida social portuguesa. A esta atenção à evolução de Portugal, junta-se um modo de escrita derivativa, criando universos lunares e tremendamente imagéticos, que fazem de Pessoa um dos mais distintos dramaturgos nacionais. Luísa Costa Gomes partilha com Carlos J. Pessoa o interesse pela urbanidade, atestado particularmente na obra *Nunca nada de ninguém* (1991), onde se cartografam os modos de viver de uma Lisboa crescentemente urbana e cosmopolita, e, por isso, mais solitária e impessoal. Também Jaime Rocha, em *Morcegos*, sinaliza as rupturas que o Portugal urbano e citadino foi fazendo com a sua identidade rural. José Maria Vieira Mendes, sendo um dos mais jovens dramaturgos, apresenta já uma obra de significativa expressividade. Sendo também tradutor de Brecht, Beckett, Schnitzler, Pinter, Müller, Duncan McLean, Fassbinder, Kafka ou Jon Fosse, os seus primeiros textos partiam de adaptações ou inspirações de outros materiais (Kafka, Dostoievski, Schnitzler, Damon Runyon ou Pinter). Com T1 (2003) inicia uma trajectória original de questionamento sobre a especificidade da linguagem dramática, interrogando criativamente as habituais categorias dramáticas para compor obras rarefeitas e que parecem ruminar as vivências e leituras da contemporaneidade (tal como em *Ana*, 2009). *O avaro ou A última festa*, 2007, para além da inaugurar uma trilogia sobre pais

e filhos (continuada com *A minha mulher*, 2007 e *Onde vamos morar*, 2008, narrada com sóbria desconfiança para com os rumos que a modernidade vem traçando para Portugal), inicia também a colaboração de JMVM com o Teatro Praga, aproximando a sua escrita da vertigem cénica que caracteriza este grupo.

Esta é uma cartografia forçosamente incompleta, lacunar e parcelar, como qualquer mapa que tente tracejar os contornos de uma realidade tão rica e complexa como a da dramaturgia portuguesa contemporânea. Não obstante as suas óbvias deficiências, espero que este mapa possa promover a curiosidade e a discussão sobre o teatro em Portugal, campo fértil de criatividade, invenção e utopia.

Referências Bibliográficas

Carvalho, Paulo Eduardo, Ricardo Pais: *Actos e Variedades*. Porto: Campo das Letras, 2006.

Fadda, Sebastiana, “Dramaturgia Portuguesa Actual: Uma firme vontade de existir” in *Texto e Imagem: Estudos de Teatro*, Org. Maria Helena Werneck e Maria João Brilhante. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, pp.142-171.

Lourenço, Eduardo, *O Labirinto da Saudade*. Lisboa: Gradiva, 2000.

Rebello, Luiz Francisco, *100 Anos de Teatro Português (1880-1990)*. Porto: Brasília Editora, s/d.

--- *Breve História do Teatro Português*. Mem-Martins: Publicações Europa-América, 2000.

Sarrazac, Jean Pierre (2002), *O futuro do drama*, trad. Alexandra Moreira da Silva, Porto, Campo das Letras (1981).

Serôdio, Maria Helena, “Dramaturgia” in *Literatura portuguesa do século XX*, Coord. de Fernando J. B. Martinho. Lisboa: Instituto Camões, 2004.

Vasques, Eugénia, *Jorge de Sena. Uma Ideia de Teatro (1838/71)*. Lisboa: Edições Cosmos, 1998.

A EVOLUÇÃO NA FORMAÇÃO DE PRODUTORES CULTURAIS E ARTÍSTICOS

Conceição Mendes
Escola Superior de Teatro e Cinema
Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

Procurou-se, neste artigo, dar uma breve panorâmica da formação de produtores culturais e artísticos no Departamento de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema. Partiu-se da criação do Curso de Produção com a formação de produtores teatrais e explicou-se como, ao longo do tempo, e com a sua inserção como área científica específica na Licenciatura e no Mestrado em Teatro, a formação daqueles profissionais evoluiu, quer na teoria, quer na prática, de modo a permitir que o seu campo de trabalho se alargasse e os preparasse para lidar com as necessidades, cada vez mais exigentes, da construção e preservação do património cultural e artístico das comunidades onde irão estar profissionalmente inseridos.

Abstract

In this article we tried to give a brief overview of the formation of cultural and artistic producers in the Department of Theatre of Lisbon Theatre and Film School seen through the evolution of the basic conceptual framework used in the creation of the first course of production to its insertion, as a specific scientific area, either in degree or in the master's degree in theater, preparing in an extended but objective form, professionals able to handle the current and increasingly demanding needs of the creation and preservation of cultural and artistic heritage at the communities where they live.

Introdução

O presente artigo pretende refletir uma série de inquietações que, enquanto produtora cultural e artística, me têm ocupado, e têm determinado a forma como o meu pensamento tem vindo a ser estruturado de modo a constituir a coluna vertebral de um conhecimento que, desejo, se torne cada vez mais pragmático e útil na formação de profissionais. Estes profissionais devem estar aptos a trabalhar nos vastos territórios que definem e suportam o conceito de património cultural e artístico, material e imaterial, enquanto parte de uma ou de várias heranças e identidades culturais.

O tema

Vive-se hoje, tal como em outras épocas, momentos de uma imensa instabilidade social e económica. Alguns destes momentos têm sido provocados por uma rápida catadupa de fatos que têm empurrado diversos Estados com diferentes estruturas políticas e organizacionais, e a sociedade civil em geral, para uma tomada de posições que, por um lado, intervêm positivamente na resolução das crises mas que, por outro, não só não as diluem como, ao contrário, as prolongam no tempo. Alude-se, aqui, sobretudo, às consequências nefastas que se têm feito sentir no património cultural e artístico, material e imaterial, provocadas pela forma como alguns Estados ocidentais, particularmente os da União Europeia, reagiram, e continuam a lidar, com as sequelas culturais e civilizacionais despoletadas, por um lado, pelo ataque da organização terrorista al-Qaeda às torres gémeas do *World Trade Centre*, em Nova Iorque, em setembro de 2001, e, por outro, pelos desastres ambientais cada vez mais frequentes, intensos e complicados, que a transformação climática está a estimular por todo o mundo.

Pertença de uma memória coletiva que se pretende intacta na sua passagem de geração em geração, o património cultural e artístico, material e imaterial enquanto constituidor e produto de heranças e de identidades culturais, no nosso caso, de raiz europeia, necessita, como outros, de ser preservado por cidadãos que tenham, entre os seus objetivos, a defesa do legado que lhes foi sendo deixado ao longo dos séculos pelos seus antecessores.

Entende-se que a apologia do legado dos nossos antepassados, como parte do erário da humanidade, deve ser feita, em primeiro lugar, pelo poder político através de deliberações que promovam, institucionalmente, a sua defesa. Porém, em simultâneo, crê-se que deve procurar-se passar a outros, através da formação, a experiência e o conhecimento adquiridos por profissionais que, a trabalhar no terreno, os vão estruturando com o objetivo de os transformar num corpo único e de lhes conferir o estatuto necessário à sua aprovação, como ciência, pelas comunidades científica e educativa.

A formulação dos saberes que compõem esse corpo único deve passar, obrigatoriamente, na sua parte teórica, pela elaboração de uma série de conceitos abrangentes mas suficientemente permeáveis para aguentarem, na estruturação do seu *corpus* científico, as metamorfoses provocadas pela passagem do tempo.

O tema central deste trabalho versa sobre a necessidade de haver, no combate

à destruição de património cultural e artístico universal, material e imaterial, a formação e a reciclagem de profissionais e, ainda, o ajustamento constante de matérias científicas, práticas, artísticas e educativas, na formulação de soluções para a concretização dessa tarefa. As suas formações devem passar pelo conhecimento de novos conceitos e pelo refrescamento de outros mais antigos a fim de que estes os habilitem a movimentarem-se com destreza nos campos da cultura e da arte junto às comunidades com quem irão trabalhar. Nestas, terão a responsabilidade de preservar e reconstruir o património herdado e construído, reflexo da memória histórica e coletiva de cada uma delas, e de aprender a lidar com as resistências ou com as anuências às suas intervenções.

Atenta a esta situação, a direção do ramo de Produção da Licenciatura em Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) partiu da matriz inicial unicamente dirigida para a produção teatral e alargou-a a outras matérias ligadas à cultura e à arte sem que a identidade do curso se perdesse. Vejamos, brevemente, através da sua história, de que forma o curso nasceu e evoluiu até à atualidade.

A formação de produtores: do produtor teatral ao produtor cultural e artístico. Do espetáculo ao grande-evento

No final dos anos 90 do século XX foi criado na Escola Superior de Teatro e Cinema o Curso de Produção com o objetivo de formar profissionais tecnicamente habilitados para a realização e montagem de espetáculos. Este dividia-se em duas áreas: a área da produção e a área das técnicas (de palco e teatrais).

Na primeira, era ensinado o modo como os alunos poderiam organizar e gerir projetos e pequenas estruturas teatrais, e na segunda, era-lhes dado a conhecer os princípios das profissões técnicas associadas à montagem de espetáculos, nomeadamente, entre outras, a luminotecnia, sonoplastica, direção técnica, direção de palco, assistência de encenação, contraregra.

O Curso de Produção refletiu na sua estrutura e no seu funcionamento, com matérias largamente debruçadas para a resolução de questões técnicas e insuficientemente viradas para a formação artística, o espírito de uma época em que o desaparecimento da figura do empresário do espetáculo foi preponderante, fenómeno ligado, aliás, ao declínio da revista à portuguesa e ao predomínio de criadores nas direções das organizações culturais, quer públicas, quer privadas, e que tornaram a figura do produtor num mero organizador executivo dos eventos teatrais que eram, na época, produzidos.

Na mesma altura, contudo, o surgimento de grandes-eventos obrigou o Estado a criar grandes estruturas organizacionais, que, para poderem funcionar, foram obrigadas a contratar e formar, elas próprias, e rapidamente, uma imensa quantidade de profissionais em todas as áreas artísticas (cf. Comissariado da Exposição Mundial de Lisboa, 1998). Projetos de alguma complexidade porque, na maior parte dos casos, de cariz internacional, estes eventos necessitaram de pessoas com uma forte formação cultural e artística, jurídica, económica, técnica e de gestão. Assim, os seus organizadores entenderam que o perfil dos profissionais desejados para a concretização destas tarefas correspondia a um deles: o dos produtores culturais e artísticos.

Verificou-se, então, tanto no mercado de trabalho, como no meio cultural e artístico, que a formação académica de indivíduos com esse tipo de perfil, *i.e.*, capazes de conceber, negociar e executar projetos culturais e artísticos com eficácia, era necessária e pertinente.

Atenta a estas dinâmicas, a filosofia do Curso de Produção foi inovando e recriando os seus objetivos de modo a que o seu plano curricular absorvesse e espelhasse estas novas realidades.

No início deste século e na sequência da adaptação do ensino superior europeu ao Processo de Bolonha, o Curso de Produção transformou-se, tal como os restantes cursos do Departamento de Teatro, num ramo da Licenciatura em Teatro. Partilhou, com os restantes ramos do curso, a área científica da Teoria, mas no que se refere à sua prática cultural e artística, autonomizou-se através das suas especificidades, assentando-as em dois grandes eixos: o primeiro, dirigido à criação, produção e gestão de projetos culturais e artísticos, e o segundo focalizado nas atividades ligadas às técnicas e às tecnologias teatrais e de palco.

No que se refere ao primeiro eixo:

Preocupou-se com o ensino propedêutico do Teatro a todos aqueles que não tinham tido, até então, um contato assíduo e formativo nesta área artística, para que pudessem compreender, sentir e aprofundar as coordenadas do mundo ao qual iriam dedicar-se daí para a frente;

Inquietou-se com políticas culturais, com relações internacionais, com a importância da programação e da gestão cultural na elaboração de projectos culturais e artísticos, nacionais e internacionais e, ainda, com a necessidade do estudo de públicos e aplicação de técnicas de marketing e de tecnologia da comunicação na sua divulgação para que estes pudessem, ao ser vistos, concretizar-se;

Apoquentou-se com a defesa dos direitos dos artistas em geral, e dos profissionais do espetáculo em particular, ao debruçar-se sobre o estudo de toda a legislação que suporta o edifício jurídico-administrativo do Estado de Direito Democrático, sobretudo nestas matérias.

No que concerne ao segundo eixo:

No ensino da luminotecnia e na sonoplastia preocupou-se em mostrar aos alunos a coexistência das facetas técnica e artística na manipulação do parque tecnológico que suportava a lecionação destas matérias, com o cuidado de, ao longo do curso, os colocar bastas vezes em situações em que pudessem utilizar e experimentar, de facto, esses dispositivos;

O palco e a forma como se constitui a cena e se monta, tecnicamente, um espetáculo, foram organizados em direção de cena e de palco em estreita colaboração com a todas as áreas artísticas ligadas à preparação de espetáculos. Nestas, salientaram-se sempre a direção artística e o design de cena.

A ligação dos alunos ao ambiente profissional, em estágio curricular, no último ano da licenciatura, sob orientação de especialistas das várias matérias que constituíram o plano curricular, foi, desde início do curso, uma prioridade. As várias reuniões entre a direção do curso e os orientadores dos estágios, e a avaliação conjunta, quer da *performance* dos alunos, quer da eficácia da sua formação pelo curso, foram, e continuam a ser, fontes importantíssimas de reflexão e de atualização das matérias nele lecionadas.

Entendeu-se, assim, que o reajustamento das matérias constituintes da área científica, específica, da produção, deveria ser feita, embora lenta e gradualmente, com regularidade. Resolveu-se, dada a constatação da interação cada vez maior do teatro com diferentes tipos de comunidades, que a formação em produção deveria contemplar, também, a forma como estas tratavam a sua memória histórica e coletiva e a sua identidade e herança cultural, e como é que esta se repercutia na construção e na preservação do seu património cultural e artístico, material e imaterial.

Na proteção do património cultural e artístico, material e imaterial, a elaboração e a reavaliação de conceitos

Para que isso pudesse acontecer, foi necessário que houvesse, neste processo, por parte da direção do ramo e do corpo docente a ele afeto, tanto a reavaliação de conceitos já existentes nos programas do plano curricular do curso, como, ainda, o acolhimento e a validação de outros enquanto parte programática do curso.

Observemos, na sequência da breve análise de conceitos como os de cultura, civilização, cidadania, herança e identidade cultural de raiz europeia, interculturalidade e mediação cultural, como se dilatou a área científica do curso e se modificaram os programas-base do seu plano curricular.

Cultura e civilização

Costa (2007a, 38-40) citando Crespi (1997), refere-se a cultura como sendo um conceito complexo e multidisciplinar que podendo ser encarado, de forma genérica, como um "(...) conjunto de elementos que inclui conhecimentos (...) e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade", sofreu ao longo do tempo diversas mutações que foram alargando o seu significado e o associaram a outros. O mesmo autor afirma que o referido conceito teve como ponto de partida a ideia utilizada pelos gregos e pelos romanos de que a formação ou cultivo do espírito se concretizava aquando do enriquecimento das qualidades pessoais de cada um devido à absorção de valores e conhecimentos transmitidos, socialmente, com esse intuito. Diz, todavia, que a partir de o iluminismo o referido conceito evoluiu e ampliou as suas fronteiras na medida em que integrou na sua significação, como fonte constante de enriquecimento e experiência aberta a todos, enquanto memória coletiva, a herança universal de conhecimentos e valores formativos acumulados ao longo da história da humanidade.

Intrinsecamente ligado à noção de cultura, o conceito de civilização, segundo Costa, acompanhou-a até hoje, influenciou-a significativamente na expansão do seu conteúdo e transportou consigo a percepção de que os costumes de alguns povos evoluíram e se aprimoraram ao longo do tempo, em oposição às suas próprias origens e à rusticidade de outros. Para ele, a conceção de civilização introduziu, na análise destas questões, a importante noção de que as configurações culturais têm um carácter histórico relativo e que, por isso,

devem estudar-se em função de dois grandes eixos: a época em que se manifestam e o tipo de sociedade em que ocorrem.

Cidadania, herança e identidade cultural de raiz europeia, interculturalidade e mediação cultural

Todavia, tempo e espaço, dois sustentáculos essenciais para a edificação e consolidação de comunidades, requerem, para Moura (2013, 19-29), que três coordenadas os sustentem: a de cidadania porque integra em si a forma como, na sua relação jurídico-política com o Estado, entre direitos e deveres, o cidadão abraça um conjunto de valores, participa de uma identidade resultante de uma consciência coletiva e age, dentro da comunidade a que pertence, de modo a que a sua ação, nas áreas em que está integrado, seja útil e eficaz; a de herança cultural que, na sua opinião, abrange largamente o de património cultural por dar grande importância à passagem de valores e testemunhos, entre gerações, a fim de serem utilizados de uma forma responsável e identitária, pelas comunidades, na construção de uma realidade melhor do que aquela que foi sendo vivenciada, por elas, em diferentes épocas; a de identidade cultural porque, sob o seu ponto de vista, as afinidades que se cruzam entre gerações, no tempo e no espaço, embora de caracterização nem sempre muito fácil, acabam, de alguma forma, por tornar essas comunidades únicas e singulares.

Compreende-se assim, que os países mencionados como ocidentais, o sejam, porque possuem, no seu conjunto, tal como os conceitos acima expostos o explicam, uma série de referências e valores que os identificam como tal e os associam, por via da sua génese, do seu crescimento, do seu desenvolvimento, e da sua herança cultural, a um único agregado: neste caso, ao grupo de países cuja identidade cultural é de raiz europeia.

Para Moura (2013, 58-73), a identidade cultural europeia é enérgica e vive, dentro da sua unidade e da sua diversidade, em constantes ajustamentos. O autor sustenta esta afirmação citando a hipótese formulada por Tzvetan Todorov de que a unidade da cultura europeia está radicada na forma como gere “as diferentes identidades regionais, nacionais, religiosas e culturais que a constituem, atribuindo-lhes um estatuto novo e tirando proveito dessa mesma pluralidade” permitindo à Europa que a diversidade, no seu interior, se mantenha, que as memórias locais persistam, mas que, em simultâneo, se crie, no conjunto de regiões e de comunidades culturais e religiosas que a constituem, uma atitude única face à diversidade.

O mesmo autor caracteriza, ainda, a identidade cultural europeia e do continente americano – neste último por via da sua importação nos séculos mais recentes – com duas matrizes: a greco-latina, portanto proveniente da antiguidade clássica, e a judaico-cristã, logo de tradição e vivência religiosa. Moura afirma ainda que no quadro europeu e nas sociedades que dele derivam, a laicização, sem que os valores humanistas da tradição religiosa se tenham perdido, tem-se vindo a sobrepor na estruturação dos Estados enquanto princípio fundamental da democracia e das liberdades a ela associadas.

No caso de Portugal, país pertencente à Europa e atualmente à União Europeia,

com uma memória histórica e coletiva riquíssima no que diz respeito ao contato, desde o século XV, com outras culturas e civilizações, a longa e frutífera experiência na aprendizagem e na partilha de referências e valores que se foram entranhando no seu quotidiano e produzindo pontes de entendimento e de diálogo entre essas regiões do globo, colocam-no na vanguarda da aceitação multicultural da comunidade em que se insere tornando-o num mediador cultural e artístico, e num promotor, privilegiado, de ações que desenvolvam, entre as comunidades dessas regiões, o usufruto e a troca das suas riquezas patrimoniais, materiais e imateriais.

Ao defender a interculturalidade como sendo “(...) uma estratégia contemporânea para a ligação de comunidades diferentes (...) que conduza à construção de um projeto político de transformação de sociedades”, (Ribeiro, 2009, 27-39) sustenta que a interculturalidade, ao supor a diversidade, deve tornar-se numa das ferramentas utilizadas pelos Estados democráticos para a aceitação e para o entendimento do outro, gerando, no seu seio, face à movimentação constante de imigrantes, dentro e fora das fronteiras da Europa – circulação essa provocada quer por desastres ambientais, quer por ações políticas e religiosas – formas múltiplas de promoção da estabilidade e da paz, que conduzam, por meio de ações culturais e artísticas, à sua aceitação e à consequente inclusão, na nossa, das suas culturas.

Essas ações, sustentadas por estratégias políticas claras e objetivas, deveriam passar, na sua opinião, entre outras, pelo ensino das línguas tradicionais do sistema de ensino europeu e pelo ensino das línguas dos imigrantes, pelo ensino da história como sendo o repositório da memória coletiva de cada uma dos povos e das suas interações sem que nele seja abordada a temática do vencedor e do vencido, e na formação de profissionais competentes, aptos a lidarem, de uma forma capaz, com as heranças e as identidades culturais, de uns e de outros, de modo a que a receção do património cultural e artístico de todos seja valorizada, dignificada e partilhada.

O papel da produção cultural e artística neste repto, e a atualização da formação dos seus profissionais

Dada a importância destas matérias na vida atual da União Europeia e dos países ocidentais e porque estes enfrentam, mais uma vez, e desde o início do século XXI, graves crises provocadas, quer por dissonâncias culturais e civilizacionais com outras regiões do globo, nomeadamente as do médio oriente, quer por abalos económicos e políticos gerados no seu próprio seio, quer, ainda, por profundos desastres ambientais devido, sobretudo, a mudanças climáticas abundantes em todo o globo, entendeu-se que os profissionais mais habilitados para o trabalho da defesa do património cultural e artístico, e para a construção de pontes essenciais para o diálogo entre comunidades de diferentes pontos do globo, detentoras de referências e valores culturais e civilizacionais diversos, seriam, dado constituírem-se, pela sua ampla e sólida formação como mediadores entre o poder político e as restantes franjas da sociedade e como promotores e concretizadores das ações culturais e artísticas favoráveis à mudança e a uma nova construção social, os produtores culturais e artísticos. Assim, a direção do ramo de Produção da Licenciatura em Teatro introduziu,

desde o primeiro ano do curso, no plano curricular específico da sua especialização, embora não modificando, para já, a sua estrutura, o estudo destas matérias.

Esta atitude obteve frutos, de imediato, pois a participação tanto de alunos como de professores do ramo, em ações e debates para os quais foram, desde logo, solicitados, e em que o tema da interculturalidade, da tolerância, da partilha de valores entre comunidades foi a questão principal, foi absolutamente relevante.

Constatou-se desta forma, e mais uma vez, que a formação de profissionais ligados à cultura e à arte, sobretudo a dos promotores de trabalho naquelas áreas, deveria estar atenta ao seu tempo e às constantes mudanças das estruturas culturais, artísticas, políticas, económicas e religiosas dos seus países e do globo. Esta atitude mostrou-se fundamental na sua preparação e no estímulo para que, com as comunidades em que iriam trabalhar, lutassem pelo respeito pela herança e pela identidade cultural de cada uma delas, pelos seu património cultural e artístico, material e imaterial, e, pelo da humanidade em geral.

A globalização da instabilidade está a tornar a defesa do património cultural e artístico, material e imaterial, cada vez mais exigente e premente. Mais cedo ou mais tarde a formação dos promotores culturais e artísticos, sejam eles criadores, promotores ou intérpretes de património cultural e artístico, material ou imaterial, terá de modificar-se de raiz, e oferecer capacidades várias a uns e a outros, mediante a seleção, personalizada, de um plano de estudos, plano este orientado para o trabalho específico de cada um deles dentro das suas próprias realidades.

Entende-se que é às escolas artísticas que cabe a tarefa de ir ao encontro desta necessidade!

Bibliografia

Costa, P. (2007a). *A Cultura em Lisboa: Competitividade e desenvolvimento territorial*. Lisboa: ICS-Imprensa de Ciências Sociais.

Costa, P. (Org.) (2007b). *Estratégias para a Cultura em Lisboa*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

D'Orey, C. (Org.) (2007). *O que é a arte? A perspectiva analítica*. Lisboa: Dinalivro.

Comissariado da Exposição Mundial de Lisboa de 1998. (1998). *Espectáculos Permanentes*. Lisboa: Parquexpo.

Fundação do Museu do Douro. (2013). *Entre margens*. Peso da Régua: Fundação Museu do Douro.

Mateus, A. (Org.) (2013). *A cultura e a criatividade na internacionalização da economia portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais, Secretaria de Estado da Cultura.

Mendes, C. (2007). *Manual de Produção Cultural: Algumas reflexões sobre o tema*. Lisboa: Inatel.

Moura, V. G. (2013). *A identidade Cultural Europeia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ribeiro, A. P. (2009). *À procura da escala*. Lisboa: Edições Cotovia, Lda.

XXI Ter Opinião (2015). *Isto é Cidade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

CACURI: UMA ARTE DE PESCA COMO DISPOSITIVO PARA A CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Walter Chile R. Lima¹

Bolsista CAPES Brasil

Doutorando do Programa de Estudos Culturais UA/UMINHO.

Dra. Maria Manuel Baptista

Universidade de Aveiro, Portugal.

Dra. Wladilene Sousa Lima

Universidade Federal do Pará, Brasil.

1. Professor da Cadeira de Cenografia da Universidade Federal do Pará – Brasil. Membro da Sociedade de Preservação aos Recursos Naturais e Culturais da Amazônia – SOPREN e membro do Grupo de Estudos Culturais na Amazônia - GECA.

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o uso das artes de pesca como dispositivo para a criação artística. Define arte de pesca e a relaciona com a compreensão de Agambem sobre o conceito foucaultiano de dispositivo. Destaca obras artísticas que têm as artes de pesca como dispositivos e dá ênfase à criação do Teatro Cacuri. O trabalho constata que as artes de pesca revelam-se como dispositivos potenciais para a criação artística.

Abstract

This article has an objective to highlight the use of fishing gear as a device for artistic creation. The article defines the notion of fishing gear and connects it to the perception of Agambem about the Foucault's concept of a device; singles out the art work that involved using fishing gear as devices; emphasizes the creation of Cacuri Theatre. The research reveals that fishing gear can represent potential devices for artistic creation.

Artes de pesca

As artes de pesca consistem em armadilhas construídas e utilizadas por pescadores e pescadoras para a captura de peixes, crustáceos e moluscos. Constituem um conjunto muito diversificado quanto à forma, materialidade, estratégias de utilização, maneira como capturam o pescado e, particularmente, quanto à performatividade desempenhada por pescadores e instrumentos na atividade da pesca.

Encontrou-se, na literatura específica e em trabalho de campo, tanto no Brasil quanto em Portugal, as seguintes expressões para designar as artes de pesca: artefatos de pesca, armadilhas de pesca, estratégias de pesca, ciladas de pesca, apetrechos de pesca, dispositivos de pesca, utensílios de pesca, instrumentos de pesca, aparelhos de pesca e arreios de pesca.

Adota-se, neste trabalho, o termo arte de pesca, utilizado no universo da pesca em Portugal e no meio acadêmico, assim como nos documentos oficiais emitidos pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação - FAO, em referência a todo o arsenal de artefatos de captura de fauna aquática.

As artes de pesca são elaboradas por mestres detentores de saberes tradicionais que aprenderam sobre o ofício na convivência com os pais ou outros mestres de sua comunidade e na lida diária com a pesca.

Artes de pesca possuem formas, texturas e materialidades as mais diversas. Trata-se de um conjunto de artefatos elaborados em diferentes paragens líquidas do planeta com uma função pragmática, procedentes de uma cultura pouco visibilizada, como é a cultura da pesca, mas vistos aqui como objetos dotados de valores estéticos e considerados importantes dispositivos de procedimentos artísticos.

As artes de pesca são produzidas com materialidades extraídas da natureza e/ ou industrializadas, com origem em culturas urbanocêntricas, ou mesmo resultantes de materialidades de origens mescladas, como revelam Veríssimo (1970), Furtado (2006) e Maneschy (1993) sobre a pesca na Amazônia brasileira, e Martins (2014), sobre as artes de pesca em Portugal.

A elaboração e uso das artes de pesca são possibilitados pelo entendimento do homem e da mulher sobre o ecossistema que habitam e do conhecimento que possuem a respeito dos hábitos das espécies a serem capturadas.

Artes de pesca têm estética, têm poética, têm tecnologia. São dispositivos potenciais, fontes de inspiração a serem utilizados como desencadeadores de criação artística e, no caso das artes cênicas, poderão provocar - em encenadores, atores, bailarinos e performers - gestualidades, movimentos e performatividades diferentes daquelas conhecidas hoje neste universo artístico, características que conceituamos como potencialidade cênica.

A potencialidade cênica consiste nas qualidades inerentes presentes nas coisas do mundo material, possíveis de ser reelaboradas para a cena; passíveis de atuarem como disparadoras e sustentadoras de soluções cênicas, inovadoras ou tradicionais. Tratam-se, especificamente, de potencialidades ressignificáveis no contexto das artes dramáticas.

O objeto potencialmente cênico, transformável e transformador para atuar nas artes dramáticas se faz presente na cena na qualidade de elemento cênico, ambiente cênico,

instrumental técnico, visual e/ou espacial do espetáculo. Ao migrar de seu ambiente natural, este objeto transporta sua potencialidade intrínseca e emerge¹ no fazer artístico, levando suas qualidades determinantes, sua essência, sua potência enquanto dispositivo para este novo ambiente.

Artes de pesca são dispositivos

As artes de pesca são os dispositivos dos quais lançam mão pescadores em ambientes líquidos dos “quatro cantos do planeta” para capturar a fauna aquática que lhes garante a sobrevivência e dá sentido a suas vidas. São dispositivos desencadeadores de sentidos.

Artes de pesca e suas performatividades são dispositivos capazes de motivar a criação de outros dispositivos.

Enquanto conceito, o termo dispositivo pertence à esfera das reflexões de Foucault (1979). Segundo Agamben (2009), o filósofo francês o usa com frequência quando começa a se debruçar sobre aquilo que chamou de “governabilidade” ou de “governo dos homens”.

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (...) o dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no. Assim, o dispositivo é: um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por eles são condicionados (Foucault, 1979, p. 244-246).

Agamben (2009) compreende a palavra dispositivo como “um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault”, e acredita que esse conceito é importante para se compreender a maneira como operam os mecanismos políticos da atualidade, pois Foucault (1979) entendia dispositivo como “o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder” (Agamben, 2009, p. 32).

Agamben (2009), porém, convida o leitor a abandonar o contexto da “filologia foucaultiana” e propõe situar o termo em contexto mais abrangente, reelaborando-o da seguinte forma:

Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto

1. O termo emergente pode ser entendido como algo novo que está brotando no seio das práticas culturais onde “[...] novos significados e valores, novas práticas, novas relações e tipos de relação estão sendo continuamente criados” (Williams, 1979, p. 129).

as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos (...) (Agamben, 2009, p. 40-41).

A compreensão de dispositivo em Agamben (2009) - que o considera, entre outras funções, como um instrumento capaz de “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” - é oportuna, pois permite que se insira, nesse contexto, as artes de pesca e o próprio Teatro Cacuri que veremos a seguir.

Aceito o convite de Agamben (2009), assegura-se que as artes de pesca capturam pescados ao mesmo tempo em que orientam as performatividades de pescadores. Artes de pesca orientam e são orientadas pelo deslocamento de presas e determinam movimentações; elas interceptam a fauna aquática e as aprisionam. Artes de pesca asseguram gestos, condutas, opiniões e geram discursos corporais e estéticos em seres viventes.

Em consonância com Agamben (2009), é possível afirmar que as artes de pesca são dispositivos capazes de orientar processos criativos e investigativos em arte, como acontece com a arte de pesca Cacuri, utilizada como dispositivo para a criação do Teatro Cacuri.

Dispositivos para a criação artística

As artes de pesca possuem formas, cores e texturas muito particulares e vêm, ao longo do tempo, garantindo a sobrevivência de pescadores e pescadoras artesanais ou não. E por outro lado, vêm também emocionando pessoas com seus atributos e por isso, sendo utilizadas como dispositivos para a criação de trabalhos artísticos em diversas linguagens, tais como dança, teatro, performance, artes visuais, cenografia, iluminação cênica, design, entre outros.

No registro do processo de criação do cenário e iluminação da montagem *A Caivota*, de Tchekhov, vinculada à disciplina Interpretação e Montagem da Universidade de Brasília – Brasil, nota-se a apropriação da rede de pescar como dispositivo para a construção da visualidade da encenação.

Nesse espetáculo, o objeto real não é deslocado de seu lugar de origem para ambientar o espaço cênico; ele foi representado por uma outra materialidade, como descreve a artista: “uma estrutura de metal com fios entrelaçados que lembram uma teia, uma grade, uma... rede de pesca!” (Reis, 2013). Percebe-se aí, o princípio criativo adotado e o revelar do espaço da cena. A apropriação da trama formada pelo entrelaçamento de fios e espaços entre os fios, que se repetem simetricamente do início ao fim da estrutura, traz à cena a atmosfera da rede de pesca com a representação de seu elemento visual mais expressivo, a textura.

Outro artista visual a utilizar uma arte de pesca como dispositivo foi o designer de luminárias Ingo Maurer. Na obra *Lacrime del Pescatore* (Lágrimas do Pescador) de 2009,

“o artista criou uma instalação feita com redes de pesca, dispostas em três níveis com pequenas luzes a ela acopladas, assemelhando-se a gotículas de lágrimas feitas em cristal”.

As imagens da obra revelam uma instalação assentada no teto de uma sala em tom de azul ciano intenso. Os efeitos das luzes projetadas pelo objeto sobre a parede levam o contemplador a imaginar um fundo de mar triste e melancólico, expressado através da rede de pesca que chora.

Lacrime del Pescatore remete ao contexto da pesca artesanal em Portugal e no Brasil, cada dia mais pressionada pela legislação ambiental vigente na União Europeia e no Brasil, ao colocar aspectos dessa modalidade de pesca na ilegalidade e desconsiderar a importância da atividade para a reprodução das populações tradicionais.

A artista visual americana Janet Echelman, que atua no campo da instalação e da arte urbana, também utiliza as artes de pesca como dispositivo para a criação de seus objetos artísticos: monumentais esculturas a partir das técnicas de feitura das redes de pesca. Segundo Elchelman (2011), suas obras revelam formas “permanentes, ondulatórias e voluptuosas do tamanho de edifícios em cidades do mundo” (Elchelman, 2011). Ao imergir no universo da pesca, a artista revela que procurava por beleza em formas artesanais e as encontrou no produto do saber-fazer de pescadores artesanais.

A escultura intitulada *She Changes* (Ela Muda), instalada na praia de Matosinhos, no Porto, em Portugal, é um exemplo de trabalho que teve as artes de pesca como dispositivo. Esta obra consiste numa enorme rede de forma cônica, multicolorida em tons avermelhados, em sua maioria, suspensa por um grandioso anel. Apesar da dimensão avantajada, a obra transmite suavidade e leveza. Sua forma se altera sutilmente com a influência das correntes de ar, fazendo jus ao nome.

A obra remete às artes de pesca de estrutura flexível como o puçá de arrasto, utilizado para a captura de camarão na Reserva Extrativista de Maracanã, estado do Pará – Brasil, e ao galricho, usado na captura da enguia e do camarão em Alhandra, Vila Franca de Xira – Portugal.

O grupo Projectos de Intervenção Artística – PIA, tendo como dispositivo o “covo de chaiço”, uma arte de pesca “construída em varinhas de salgueiro de variados diâmetros, que entrelaçados, criam uma trama rígida e resistente, utilizada como armadilha para os peixes (barbos)” (Pia, 2013), deu vida ao projeto “Trama”, resultando na construção de uma obra artística que se encontra na fronteira estética da instalação com a escultura.

De acordo com Pia (2013), a obra é resultado de uma residência artística realizada pelo grupo no período de 14 a 20 de junho de 2013 em Santa Clara-a-Velha, uma freguesia portuguesa do conselho de Odemira. “Trata-se de uma abordagem contemporânea, sob a forma de Instalação, ao tradicional, e já quase esquecido, ‘covo de chaiço’, um objecto ovóide e vazio (...)” (Pia, 2013).

A obra é intitulada *Trama Instalação*. A partir das imagens postadas, foi possível perceber que é confeccionada com a técnica da cestaria e carrega consigo o modo de fazer empregado por povos tradicionais na elaboração de artes de pesca. *Trama Instalação* impressiona pela beleza, forma arquitetural e dimensão. Ela revela o diálogo da arte acadêmica com o fazer cotidiano de pescadores artesanais e tem, em seu processo criativo, uma arte de pesca como dispositivo.

Do dispositivo cacuri ao Teatro Cacuri

A palavra cacuri identifica uma arte de pesca fixa de grande proporção que tem a forma de um cercado e é assentada nas margens de rios, igarapés e praias. Caracteriza-se como um “instrumento de subsistência confeccionado na atualidade por indígenas, negros, afroindígenas, mestiços e brancos pobres” (Lima, 2012, p. 44) da Amazônia, e é destinada à captura da fauna aquática com a ajuda das correntes de maré.

O termo Cacuri, segundo os *curraleiros*² da zona do salgado paraense, no Brasil significa curral pequeno. Já Ribeiro (1987) dá conta de que é uma expressão pertencente à língua geral, correspondente a um apetrecho fixo de pesca de grandes dimensões. Na figura 1 apresenta-se a imagem de um Cacuri assentado em ambiente natural.



Figura 1: Arte de pesca *Cacuri*, assentado na “Costa Marapatá” em Abaetetuba-Pará-Brasil. Foto de atividade de campo, abril de 2011. Arquivo Pessoal.

O Cacuri possui um cercado em forma circular, o qual corresponde à câmara de retenção do pescado, e uma forma retilínea, que funciona como um paredão de interceptação do pescado que transita pelas correntes de maré. Ao se deparar com o paredão do Cacuri, a fauna aquática muda de direção e acaba por penetrar no interior do curral, onde permanece até o momento da despesca, ou seja, a coleta do pescado aprisionado na arte de pesca.

2. Curraleiro: expressão de autoidentificação dos pescadores que praticam a pesca de curral no litoral paraense - Brasil. Maneschy (1993) e Furtado (1987), estudiosas da antropologia pesqueira na Amazônia, utilizam a expressão curralista para designar os mesmos sujeitos.

O Teatro Cacuri, por sua vez, consiste em um teatro desmontável com serviços de palco, cujo dispositivo é a arte de pesca Cacuri, onde a potencialidade cênica da arte de pesca é transportada para o universo artístico. Para melhor visualização, apresenta-se a figura 2, que consiste em uma imagem reveladora do seu riscado.

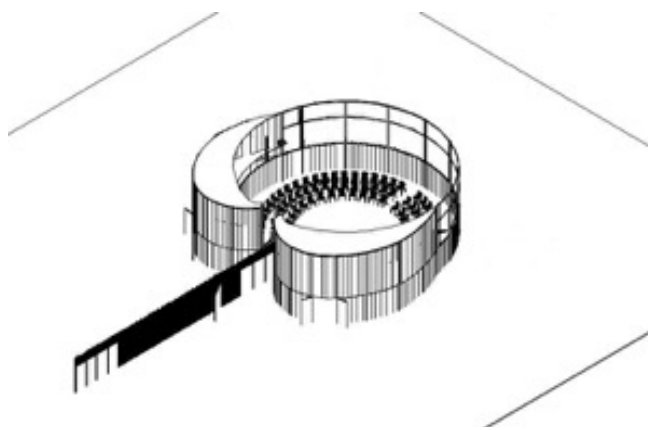


Figura 2: Teatro Cacuri vista lateral. Imagem executada pelo arquiteto Junyo Kostas em meio digital.

No interior da câmara do curral, agora chamada de área de ação cênica, é possível visualizar a organização do espaço cênico com a demarcação da área da plateia.

Vale ressaltar que no Teatro Cacuri é possível ter outras disposições espaciais, ou seja, alterar sempre que necessário a relação palco/plateia. Foram várias as disposições espaciais palco/plateia criadas por encenadores no decorrer da história das artes cênicas, tais como as que possibilitam a cena central, a frontal, a circular ou circundante e as cenas simultâneas. Devido à especificidade do Teatro Cacuri, todas essas organizações espaciais podem ser revividas no seu interior.

A espia ou paredão do Teatro Cacuri, que corresponde à parte retilínea de seu desenho (ver figura 2), terá uma medida variável, podendo ser expandida ou reduzida, de acordo com o espaço onde será instalado, visto que o Teatro Cacuri é pensado como um teatro itinerante. Suas partes serão articuladas de três em três metros, reproduzindo o movimento de abre e fecha executado pela porta da arte de pesca chamada de matapi, utilizada na captura do camarão de água doce na Amazônia. Essas partes articuladas da espia são pensadas com rodinhas em sua base, o que lhe dará maior liberdade de movimentação, e permitirá a atores/bailarinos criarem gestualidades a partir da performatividade das espias.

Na área de ação cênica se acomodará plateia e encenação. As suas paredes também serão articuladas, permitindo o rápido acesso e evacuação do público, além de servir de acesso para elenco e elementos de cena. A fim de uma melhor visualização da proposta do Teatro Cacuri, apresenta-se a figura 3, que demonstra uma vista aérea desse espaço com a disposição palco/plateia na forma arena $\frac{3}{4}$ de círculo.



Figura 3: Teatro Cacuri, vista da área de ação cênica sobre os mezaninos com o layout da disposição palco/plateia em arena $\frac{3}{4}$ de círculo. Imagem executada pelo arquiteto Junyo Kostas em meio digital.

Os camarins, espaço situado embaixo dos mezaninos, são destinados à preparação de atores e bailarinos antes de entrarem em cena, e também poderá ser utilizado para acesso de elementos e artistas à área de ação cênica. No seu interior haverá uma escada do tipo marinho, com o objetivo de facilitar o acesso ao alçapão situado no piso do andar superior. Esse alçapão terá a mesma função da quartelada dos palcos à italiana, ou seja, facilitar a realização de efeitos especiais como o aparecimento/desaparecimento de atores/bailarinos e elementos de cena.

Os mezaninos têm dupla função: abrigar a equipe técnica que fará a operação do instrumental do espetáculo e servir de espaço para as cenas. A frente será voltada para a área de ação cênica, mas terá na parede de fundo uma abertura tipo balcão voltada para a área externa, caso seja necessária a realização de cenas fora, antes da entrada do público no interior do Teatro Cacuri.

O Teatro Cacuri é pensado como um ambiente plural disponível a experimentações cênicas das mais diversificadas. Transita do ambiente real ao fictício, mas não surge como um trabalho artístico autônomo; trata-se de uma cenografia com “um pé na arquitetura” e, como tal, necessita da interação de atores, bailarinos, músicos e técnicos da cena em comunhão com o público para se completar, pois só a encenação poderá de fato afirmar sua potência enquanto objeto artístico.

O Teatro Cacuri procura expressar de múltiplas formas os valores culturais, simbólicos, estéticos, afetivos, ambientais e sociais, do contexto da pesca de currais para um contexto artístico, desejando contribuir para a visibilidade dos saberes e da poética desenvolvidos por diferentes sujeitos sociais amazônicos.

O Teatro Cacuri, ao acolher a cena em diversas formas de representação, pode revelar a concretização de aspirações, sentimentos, emoções, maneiras de sentir, agir e resistir a valores dominantes emanados pela contemporaneidade a partir de uma compreensão de cultura como “modo de vida” (Williams, 1977) e “de luta” (Thompson, 1998).

Conclusão

A convivência com o ambiente líquido da Amazônia Oriental, a população local e suas práticas de subsistência levaram ao conhecimento da pesca em cacuris e, consecutivamente, a associação do riscado desta arte de pesca com os espaços cênicos de “princípio esférico” (Souriau, 1964). Isso tudo resultou na utilização da potencialidade cênica do Cacuri como dispositivo para a criação do Teatro Cacuri.

O princípio criativo que transformou o Cacuri em Teatro Cacuri está em sintonia com a reflexão de Ostrower (2001), quando esta afiança que nosso mundo imaginativo é composto de associações, e “as associações são correspondências, conjecturas evocadas à base de semelhanças, ressonâncias íntimas em cada um de nós, com experiências anteriores e com todo um sentimento de vida” (Ostrower, 2001, p. 20).

Assim, o fruto do dispositivo Cacuri enquanto objeto artístico poderá proporcionar outros gestos, condutas, performatividades e discursos em relação aos já existentes executados em espaços cênicos tradicionais.

Por fim, as artes de pesca enquanto dispositivos de trabalhos artísticos podem contribuir com suas potencialidades para enriquecer o fazer em artes e valorizar o saber-fazer de mestres pescadores. Contudo, seguem seu curso normal como dispositivos potenciais à espera do olhar sensível e criativo dos artistas.

Referências

- Agamben, G. (2009). O que é um dispositivo? In *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó. Brasil. Argos.
- Bjorðal, Á. (2005). Uso de medidas técnicas en la pesca responsable: regulación de artes de Pesca. In: *Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación: Guía del administrador pesquero: medidas de ordenación y su aplicación*. Roma. Itália. FAO. Consultado em novembro 19, 2014 em: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/008/y3427s/y3427s00.pdf>
- Echelman, J. (2014). *Portfólio*. Consultado em abril, 08, 2014 em: <http://www.echelman.com/lectures/>
- Foucault, M. (1979). Sobre a história da sexualidade. In *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro. Brasil. Tradução e organização de Roberto Machado. Edições Graal.

Furtado, L. G. (2006). *Origens pluriétnicas no cotidiano da pesca na Amazônia: contribuições para projeto de estudo pluridisciplinar*. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Ciências Humanas. (v. 1, n. 2, p. 159-172). Belém. Brasil. Consultado em abril 27, 2014, em: <http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v1n2/v1n2a13>

Lima, W. C. R. (2012). *O Teatro Cacuri: Narrativas de vida e cenografia amazônica*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém. Brasil.

Ostrower, F. (2009). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis. Brasil. Vozes.

Maneschy, M. C. (1993). *Pescadores curralistas no litoral do Estado do Pará: Evolução e continuidade de uma pesca tradicional*. *Revista SBHC*, (n.10, pp. 53-74). Consultado em setembro 15, 2010, em: http://www.mast.br/arquivos_sbhc/104.pdf.

Martins, L. (2014). *Exposição temporária Artes de Pesca: Pescadores, normas, objetos instáveis*. Lisboa. Portugal. Museu Nacional de Etnologia.

Projetos de Intervenção Artística. (2013). Trama: *Um Olhar sobre o trabalho do Artesão Manuel Jacinto*. Consultado em maio, 09, 2014, em: <http://www.piacrl.com/page63.html>.

Reis, S. (2013). *Montagem A Gaivota de Tchekhov: Registro do processo de criação de cenário e iluminação da montagem da disciplina Interpretação e Montagem da Universidade de Brasília*. Consultado em abril, 05, 2014, em: <http://agaivotaencenacao.wordpress.com/category/cenas/>.

Ribeiro, B. (1987). *A Linguagem Simbólica da Cultura Material*. In *Suma Etnológica Brasileira III – Arte índia*. Petrópolis. Brasil. Vozes.

Souriau, E. (1964). *O Cubo e a Esfera*. In *O Teatro e Sua Estética*. Tradução Redondo Júnior. Lisboa. Portugal. Arcádia.

Tavares, A. (2012). *Ingor Maurer: O designer que ilumina o sentimento humano*. Fashion Forward, 27/02/2012. Consultado em abril, 05, 2014, em: <http://ffw.com.br/noticias/techno/ingo-maurer-o-de-signer-que-ilumina-o-sentimento-humano/>.

Thompson, E. P. (1998). *Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo.

Williams, R. (1979). *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro, Brasil: Ed. Zahar.

“TO BE OR NOT TO BE... *SEEN*: O REGIME DO (IN) VISÍVEL EM *HAMLET* (2000)”

Fátima Chinita

Docente na Escola Superior de Teatro e Cinema do IPL Lisboa
Investigadora do Labcom.IFP (UBI) e CIAC (Ualg)

Resumo

O presente ensaio aborda o filme *Hamlet* (2000, Michael Almereyda, EUA) como uma rescrita audiovisual da peça homônima de William Shakespeare. Neste caso, o campo semântico visão/olhar encontra a sua natural expressão num discurso metacinematográfico, envolvendo uma relação entre as instâncias autoral e espetatorial, mediadas pelo filme. Partindo de teorias fenomenológicas, psicossemióticas, psicanalíticas e narratológicas – congregadas num todo versando a natureza ótica e escópica do cinema - o artigo analisa a dimensão espetatorial contida na peça de Shakespeare (e mais ainda no filme de Almereyda), a qual funciona sempre em prol da manutenção do espetáculo, o que implica ser-se visto a ver e não apenas olhar e/ou ser-se olhado.

Abstract

This essay verses the film *Hamlet* (2000, Michael Almereyda, USA) as an audiovisual rewrite of the play by William Shakespeare. In this particular case the semantic field of vision/looking finds its natural expression in a meta-cinematic discourse which involves the relationship between the authorial and spectatorial roles, mediated by the film. Based on phenomenological, pycho-semiotic, psychoanalytical and narratological theories – all brought together in a whole about the optical and scopic nature of film – the article analyses the spectatorial dimension of the play (and even more so of the film), which works in favor of the maintenance of spectacle by means of being seen looking at something, rather than looking or being seen.

(Com) texto: da peça de Shakespeare ao filme de Almereyda

Desde a criação do cinema, a peça *Hamlet*, de William Shakespeare, já foi alvo de dezenas de apropriações (audio)visuais. Desde a curta-metragem de 2 minutos *Le Duel d'Hamlet* (1900, realizada por Clément Maurice e interpretada por Sarah Bernhardt, no papel do jovem príncipe) até às recentes adaptações efetuada por Bruce Ramsay (em 2011) e Sarah Frankcom/Margaret Williams (2015), que a história do cinema se tem vindo a escrever através da mais famosa peça manuscrita pelo mais canónico dramaturgo da cultura ocidental. Isto prova que a intermedialidade antes de existir nos estudos de cultura já existia na sua prática, como *rescrita* cinematográfica. A maior parte das obras assim concebidas e executadas são meras reproduções teatrais dos enredos e versos de Shakespeare, mas algumas tiram genuíno partido do *medium* cinematográfico para fazer algo mais.

É o caso das versões de Sven Gade e Heinz Schall (1921, ALE, com Asta Nielsen no papel da *princesa* Hamlet); de Laurence Olivier (1948, GB) e de Tony Richardson (1969, GB). A primeira assenta na montagem e na colocação da câmara, bem como na velocidade do corte; a segunda está impregnada de planos sequência e outros movimentos de câmara, cenários teatrais, iluminação por *follow spot*, profundidade de campo, efeitos óticos, cenas recriadas em *tableau*; o terceiro expressa a sua cinematografia intrínseca através de um fundo absolutamente negro, conjugado com planos de escala muito apertada, anulação de profundidade de campo e ritmo de montagem muito lento. Desta feita, as três versões conseguem operar com êxito uma transposição para a tela considerada quase impossível pelos especialistas shakespearianos. Todavia, é com o *Hamlet* de Michael Almereyda (2000) que a dramaturgia da peça homónima de Shakespeare adquire contornos discursivamente cinematográficos.

A dimensão ontológica da obra de Shakespeare é transposta com sucesso para o filme de Almereyda. O discurso sobre a natureza do homem vê, contudo, o seu âmbito dilatado, já que uma das mais célebres meditações do protagonista - "*What is this quintessence of dust?*" - ao ser transposta para o início do filme e inserida em voz *off* sobre imagens do próprio Hamlet por si mesmo captadas, é aplicável tanto à essência do homem que naquela circunstância se vê como ao suporte em que ele é visível. Dito de outro modo: reporta-se tanto ao sujeito que se pensa como ao meio artístico que o veicula. Neste gesto, o cineasta limita-se a seguir a orientação proposta pelo próprio Shakespeare, porventura aprofundando-a; o metateatro do Bardo transforma-se no metacinema do nosso contemporâneo.

O protagonista Hamlet, retratado como um aspirante a cineasta pode, e deve, ser entendido como um *alter ego* do realizador Almereyda, naquilo que é, a um tempo, sobeja evidência de reflexividade cinematográfica e de pós-modernidade cultural. A célebre referência hamletiana "palavras, palavras, palavras" transforma-se em "imagens, imagens, imagens". Não surpreende, portanto, que a representação teatral de *The Murder of Gonzago*, levada a cabo por uma companhia itinerante em *Hamlet*, dê lugar ao visionamento, em sala de cinema, de um produto experimental em vídeo manufaturado pelo próprio Hamlet em *Hamlet* (2000). No entanto, estou em crer que a reflexividade supera a pós-modernidade,

pese embora o caráter ambíguo do título, que, por extenso, se lê *Hamlet Dois Mil*.¹ O filme possui uma dimensão especular intrínseca e fundamental que é um verdadeiro discurso sobre a imagem, não como fator social, mas sim eminentemente cinematográfico.²

A própria imagética associada aos pares semânticos olhar/olho, fantasma/ilusão, sono/sonho, que têm por denominador comum o regime da imagem face ao real, encontra-se, aliás, presente na peça do dramaturgo isabelino e com a mesma prevalência. Logo na primeira cena do primeiro ato Horatio verga-se ao poder da imagem, negando parcialmente a sua “filosofia”: “*Before my God, I might not this believe / Without the sensible [sensível] and true avouch / Of mine own eyes*” (I.1. 56-58). A rainha, uma cena depois, manifesta uma extrema preocupação com o olhar: “*Good Hamlet, cast thy nighted colour off, / And let thine eye look like a friend on Denmark. / Do not for ever with thy vailèd lids / Seek for thy noble father in the dust*”.³ (I.2. 68-71) Almercyda limita-se a forçar estes limites, ao ponto de em *Hamlet* (2000) a imagem se sobrepor nalguns casos à realidade de que é pretensa cópia. São circunstâncias relativas sobretudo às duas personagens que se assumem como produtoras de imagens: Hamlet (realizador de *home movies*) e Ophelia (fotógrafa amadora). Assim sendo, o príncipe debita a maior parte dos solilóquios a partir de vários ecrãs/monitores e a rapariga destrói Hamlet em efígie (queima uma fotografia dele no lavatório do seu estúdio), vindo posteriormente a distribuir (a Laertes, Claudius e Gertrude) réplicas florais pictóricas.

O campo semântico relativo a deterioração biológica ou vegetal presente na peça é substancialmente minorado no filme. O corpo, físico e político, deixa em grande parte de ser entendido como uma fonte de doença e contaminação. O “cancro” é, em grande parte, extirpado; a assepsia predomina. “*Something is [no longer] rotten in the state of Denmark*” parece sugerir-nos a cena da lavandaria, onde Hamlet procura lavar o lençol que anteriormente manchara com o sangue de Polonius. Este saneamento generalizado ainda reforça mais a preponderância do campo semântico visual, não obstante o fantasma do pai mencionar a venenosa poção como lazarenta (“*leperous distilment*”) e o próprio Hamlet aludir ao mundo como daninho e pestilento (“*unweeded garden that grows to seed. Things gross and rank in nature possess it merely*”). Todavia, no primeiro dos casos, um televisor estrategicamente ligado nos aposentos de Hamlet mostra *imagens* de poços de petróleo a arder, evocação simbólica do inferno a que o fantasma faz suposta alusão; na segunda das ocorrências, os estímulos visuais no decurso do solilóquio de Hamlet, em que se inclui o comentário referido, são tantos (o príncipe visiona imagens dos progenitores, cuja velocidade manipula) que o espetador dá mais importância à ilustração do texto do que ao texto em si.

1. A data não faz parte do título, mas é-lhe sempre anexada, mesmo quando este surge num contexto não comparativo.

2. Nas palavras do próprio Almercyda, na *Interfilms*: “Hoje em dia, as imagens têm a mesma importância que as palavras e criam um tipo de irresistível realidade” (tradução minha).

3. As citações destacadas são retiradas da edição da Penguin Books. William Shakespeare, *Hamlet*, T.J.B. Spencer, ed. (Harmondsworth: Penguin Books, 1980). O sublinhado é meu. Outras referências em texto corrido e sem indicação de ato, cena e verso, embora ocorram também na peça de Shakespeare, reportam-se ao filme de Almercyda, tal como nele surgem.

A experiência do visível: para uma fenomenologia do cinema

Vivian Sobchak (1992, pp. 1-24) defende a experiência cinematográfica como um sistema de comunicação entre realizador, filme e espetador, cada um deles operando simultaneamente numa plataforma distinta mas em permanente contato com os outros. Esta relação tripartida atribui aos respetivos intervenientes, em bases equitativas, o estatuto de sujeitos da visão, ou seja, de participantes ativos numa economia de apresentação e representação do mundo através do olhar. Consequentemente, e na medida em que são dotados de uma fisicalidade intrínseca, todos eles manifestam competências percetivas e expressivas equivalentes; todos eles possuem sentido e geram sentidos; todos eles vêem e são vistos. Assim, o realizador subjaz ao filme que retrospectivamente o materializa como ser vivo e o representa enquanto regime intencional; o filme existe em si mesmo, como filme que é, e como latência de sentido, ou seja, como filme que pode vir a ser; o espetador interpreta o filme como significante e, ao fazê-lo, dá-lhe um novo significado.

Os constantes registo e visionamento de imagens de carácter autobiográfico por parte de Hamlet fazem dele um realizador-filme-espetador, evidência diegética das trocas fenomenológicas supramencionadas. A sintonia entre os vários patamares é-nos apresentada muito cedo na obra, servindo de introdução temática ao resto do filme. Hamlet surge numa imagem pré gravada a debitar diretamente para a câmara parte de um solilóquio. Surge, portanto, antes de mais, como filme, aspeto reforçado pela imagem pixelada e pelos contornos do enquadramento dentro do enquadramento, que deixam antever um ecrã. A sequência é denotativa da *mise en abyme* que impregna quase toda a obra, forma também ela de fazer conjugar num único local mais do que um olhar, porquanto Hamlet-filme, ao contemplar a objetiva/ecrã, olha para si enquanto realizador (foi ele quem colocou a câmara que o regista), para si enquanto espetador (aquele que mais tarde o irá ver e o está efetivamente no momento presente a observar), e para nós (representantes do espetador abstrato). A sequência em causa é a primeira de várias ocorrências de filme dentro do filme e dialoga com aquela que precisamente é conhecida como tal: a cena onde Hamlet faz projetar a sua obra *The Mousetrap*. Essa ligação é notória no próprio título da obra de Almereyda, o qual surge já no fim desta sequência em letras brancas sobre fundo vermelho, voltando a aparecer no genérico de *The Mousetrap*, aí como indicação do realizador, no que pode ter uma dupla e cumulativa leitura: todos os Hamlets são construções fílmicas; todos os filmes são construções de Hamlet. Personagem e realizador mais uma vez equivalem-se, sendo o mundo intradieético uma duplicação do mundo “real”. O efeito é tanto mais conseguido quanto neste caso Hamlet é personagem de um filme caseiro de cariz documental cujo assunto é a sua melancolia; ele não só este é o filme, como é o filme da *sua* vida.

As novas tecnologias digitais presentes em *Hamlet* (2000) são, como as suas antecessoras analógicas, representações metonímicas da utensilhagem de cinema, as máquinas que permitem, em primeira instância, que haja filme⁴. Entre estas Sobchak destaca a câmara

4. Na economia visual de *Hamlet* (2000) o vídeo digital deve ser entendido como um mero sucedâneo da película. Se a atualização geográfica e temporal da peça (Nova Torque princípio do século XXI) fosse o único imperativo, Almereyda ter-se-ia inclinado a rejeitar os arcaísmos linguísticos ou contextuais. Porém, o texto de Shakespeare foi zelosamente mantido na sua forma seiscentista (o *First Folio* data de 1623).

de registo e o projetor, que estabelecem com os seres humanos que as utilizam duas ordens de relações: (a) materiais, primárias, em que os aparelhos funcionam como meros veículos da visão; (b) hermenêuticas, secundárias, onde se percebe primeiro o instrumento e só depois a sua percepção do mundo (1992, pp.186-203). No primeiro dos casos, a câmara e o realizador constituem naturalmente um par, enquanto o projetor e o espetador formalizam inevitavelmente um segundo. Assim, Hamlet tanto surge empunhando a sua câmara Pixelvision na conferência de imprensa (na posição de realizador) como visionando o traíçoeiro filme *The Mousetrap* (no lugar do espetador). A dinâmica complica-se porquanto as novas tecnologias digitais, ao possibilitarem a execução de várias funcionalidades ao mesmo tempo, permitem fundir ambos os pares num só. A câmara de Hamlet é, com efeito, dotada de um ecrã onde corre a imagem que vai sendo captada, ecrã esse onde depois assistimos à sua manipulação, como se de uma segunda captura se tratasse. O realizador, que no processo analógico fica(va) circunscrito apenas à fase de produção, aqui pode intervir de forma direta a todo o momento, estendendo a produção a outras fases e contribuindo ainda mais para a sintonia da tríade fenomenológica.

No entanto, a existência de intervenção do autor arrasta-nos aqui para o campo das relações hermenêuticas negociadas por intermédio do equipamento cinematográfico. Nesse domínio, os instrumentos são próteses do olhar humano com uma dupla funcionalidade: permitem ao ser humano ver mais, realçando pela técnica aspetos que o olho anatómico não capta, e permitem-lhe uma visão diferente, onde aquilo que o sujeito vê não é o que é visto por si. Passo a exemplificar: a câmara Pixelvision grava o conteúdo visual dos monólogos de Hamlet a preto e branco, mas o referente é a cores. Esta manipulação não ocorre apenas no pequeno ecrã de Hamlet; sucede igualmente no grande ecrã do espetador de cinema, de que o primeiro é um reflexo. Logo, quando Hamlet afirma, em voz *off* sobre vários fotogramas de transeuntes em imagem acelerada, que o tempo se alterou e que lhe compete regulá-lo (*"Time is out of joint [...] Oh, that ever I was born to set it right!"*) está sobretudo a expor este fenómeno cinematográfico. A câmara lenta é de todas as técnicas recorrentes no filme a que mais contribui para o estabelecer definitivamente como produto reflexivo.

Em *Hamlet* (2000) quase todos os solilóquios do protagonista surgem como sequências de vídeo por si elaboradas. Isto é por demais evidente no desenlace do duelo. Alvejado de morte, Hamlet agoniza encostado à balastrada do terraço e vê a vida correr-lhe à frente dos olhos, como muito prosaicamente se diz que costuma acontecer momentos antes de todos os óbitos. Essas imagens, que Hamlet nunca teve oportunidade de gravar com a sua câmara, correspondem a instantes do filme de Almereyda, onde o protagonista foi visto por nós a atuar como personagem. Uma vez que os planos surgem em imagem pixelada e sem som direto audível, a ilação é óbvia: Hamlet atua na diegese simultaneamente como câmara que filma e projetor que projeta. Como câmara parece validar o célebre manifesto de Dziga Vertov: "Eu sou o cine-olho. Eu sou o olho-mecânico. /Eu, máquina, mostro-vos o mundo como só eu posso vê-lo" (Vertov, 1981, p.44). A conclusão da carta que na peça de Shakespeare o protagonista escreve a Ophelia, e que Almereyda mantém no seu filme, mais concretamente na cena da piscina, parece ecoar ainda aqui: "[...] whilst this machine

is to him ” – II. 2. 122-3)⁵. Hamlet é, pois, uma máquina no sentido literal do termo, uma máquina de registo. O olho de Hamlet, que vemos em grande plano numa das imagens, é, para todos os efeitos, uma objetiva. Como projetor, Hamlet corporiza da melhor maneira o processo de visão tal como concebido por Christian Metz em *O Significante Imaginário* (1980, pp. 60-61). Para o teórico francês a visão consiste num duplo movimento: projetivo (para o exterior) e introjetivo (para o interior); o que equivale na verdade a uma dupla projeção: para fora, à semelhança do que faz o aparelho que “debita” o filme, e para dentro, funcionando a consciência como uma superfície de registo, um ecrã. Assim o olho de Hamlet na cena do duelo é uma metafórica janela de projeção.

Hamlet faz, portanto, na cena da sua morte o “filme da sua vida”, uma *montage sequence* que é também um *flashback* mental e, acima de tudo, um filme de ação. Repare-se que dele constam três confrontos diretos, e os únicos de todo o filme: o confronto com a mãe, com Claudius, e com Laertes (no cemitério). Pelo meio, durante o resto do filme, Hamlet mata Polonius, mas não chega a confrontá-lo, pois a morte do conselheiro é acidental; procura matar Claudius por duas vezes, mas não consegue concretizar os seus propósitos, deparando-se na primeira ocasião com um escritório vazio e retraindo-se na segunda, ao ponto de abandonar a limusina onde o padrasto fica, supostamente, a rezar; esgrime com Laertes, mas no âmbito de uma aposta e numa altura do enredo em que busca reentrar nas graças deste último. Inversamente, também uma tônica relacional ali está figurada: o fantasma e Ophelia são os dois grandes focos de obsessão da vida de Hamlet que a projeção interior do próprio ali debita.

Aos poucos, vamo-nos apercebendo de que há em *Hamlet* (2000) toda uma teia de coexistências e relações que em muito transcende a ordem do biológico. O conceito de “*inter-be*” (“estar com”), tal como exposto pelo monge budista Thich Nhat Hanh,⁶ é antes do mais aplicável ao próprio regime fenomenológico. A *mise en abyme* é responsável por uma partilha de instâncias fílmicas, mais do que por um verdadeiro contato pessoal. Repare-se que a intervenção do monge começa por ser difundida no interior de um ecrã televisivo, vindo a ocupar momentos depois a totalidade do quadro fílmico de Almereyda. O postulado teórico budista é, assim, mediado por instrumentos, veiculado mediaticamente e tão orientado para o espetador que ligou o aparelho televisivo (Hamlet), como para o espetador externo ao filme (todos nós). Na medida em que o discurso é a maior parte do tempo ouvido em *off* sobre imagens de Ophelia, existe um natural subtexto de relação amorosa, mas a rapariga é vista da mesma forma que o monge: primeiro num ecrã dentro de outro e só depois ocupando o quadro por inteiro, o que lhe retira alguma importância biológica. Conclusão: em termos óticos, se o filme (Ophelia) é visto e vê, neste caso literalmente, pois fixa o centro da objetiva olhando para o espetador, o espetador também vê e é visto.

Ver ou não ver não é, portanto, a verdadeira questão de *Hamlet* (2000); a questão essencial é ser-se ou não visto, pois só isso comporta um esquema relacional e representa o regime fenomenológico. O cerne de todo o espetáculo cinematográfico, seja ele analógico

5. “Enquanto o eu corpo for dele”. Tradução minha.

6. Excerto do documentário *Peace Is Every Step: Meditation in Action – The Life and Work of Thich Nhat Hanh*, realizado por Gaetano Kazuo Maida em 1998.

ou digital, observado apenas por um indivíduo ou compartilhado socialmente por vários é a relação entre filme e espetador. Ver um filme é, antes de mais, uma experiência do espetador, embora mediada por instâncias várias, entre as quais o próprio filme. Tal deve-se ao facto de o olhar, sustentáculo primeiro e força estruturante da sétima arte, implicar tanto um visível como um vidente, encontrando-se o primeiro numa situação de dependência face ao olho do segundo (Merleau-Ponty, 1964, p.180). Nesta perspetiva, ver e ser visto são correlatos, pois o mundo e os seres estão genericamente submetidos ao olhar. No entanto, em minha opinião, é o segundo termo desta equação que valida o primeiro e confere ao espetador o seu real estatuto. O espetador de cinema é um vidente,⁷ mas um vidente de algo que se deixa ver e que se sabe visto (ainda que possa fingir o contrário). É esta dimensão de alteridade consciente que me parece fazer de um filme um “espetáculo”.

O espetador a ver e a ser visto

O espetador, enquanto instância fenomenológica, está direta e indiretamente presente no tecido fílmico de *Hamlet* (2000). Por via direta, através da temática e da narrativa; de forma indireta, na própria linguagem e seus códigos. Tão axiomática é essa presença que todas as dúvidas se desvanecem: *Hamlet* (2000) comporta uma dimensão de alegoria do espetador. O trocadilho contido no subtítulo do presente ensaio pretende, justamente, aludir ao facto de um filme desta natureza inscrever o espetador no seu tecido, quer de modo direto (no visível), quer figurado (não visível, camuflado).

Num primeiro nível, as personagens e os figurantes são representações metonímicas da dinâmica espetatorial grosso modo entendida, surgindo investidos nesse cargo, num ou em vários momentos da obra. Na cena que advém ao título do filme, e que na peça de Shakespeare corresponde à do banquete, Polonius, Laertes e Ophelia assistem a uma conferência de imprensa dada pelos monarcas. Polonius aplaude e assobia com um entusiasmo excessivo, para quem detém o cargo de conselheiro do “rei”; Laertes escuta com dedicada atenção o discurso proferido num evento a que foi sobretudo para pedir um favor a Claudius; Ophelia está manifestamente distraída, mas está (enquanto na peça só surge muito mais tarde e nunca na posição de espetadora). A família de Polonius e a de Hamlet encontram-se presentes na íntegra; assim se completa o naipe de vítimas mortais da tragédia, a qual se encerra com outro acontecimento de natureza mediática: a aposta. Pelo meio podemos ver espetadores “oficiais” na antestreia de um filme; numa discoteca (sendo que aqui quem observa é Hamlet, Rosencrantz e Guildenstern); no museu Guggenheim, e claro, na cena do filme no filme institucional onde participam também Horatio e Marcella. Contudo, as cenas da vida privada não se isentam também de assistência direta. Veja-se como à saída da conferência de imprensa Hamlet e Ophelia se isolam para conversar, sendo observados por Laertes e Polonius, ou como este último fica a ver a despedida dos seus filhos, ao fundo no mesmo enquadramento.

7. No sentido anglo-saxónico de *viever*.

Porém, o maior espetador de *Hamlet* (2000) é o próprio Hamlet, situando-se nesse âmbito acima de todos os demais. A sua apatia não é episódica, mas sim existencial e análoga à condição do espetador de cinema, de quem reproduz todos os mecanismos psíquicos, tanto de natureza ótica como de teor escópico. Não se observa só a si e a outros seres que da sua vida fazem de algum modo parte, o que constitui real evidência do seu narcisismo primário; consome igualmente imagens de todos os géneros, oriundas das mais diversas proveniências. Hamlet é um espetador compulsivo. Após a desilusão sofrida com Ophelia vemo-lo requisitar um avultado número de cassetes vídeo, provavelmente para afoagar as mágoas, enquanto na conferência de imprensa dada por Claudius e Gertrude filma o incestuoso casal, tal como anteriormente filmara o pai com a mãe.

Christian Metz compara a situação fílmica à situação onírica, com a diferença de que o espetador de cinema, ao contrário do sonhador, tem sempre consciência do seu estado, ele próprio provisório. Assim, enquanto a segunda das situações é uma verdadeira ilusão, a primeira é apenas uma ilusão de realidade. Ver um filme é, pois, uma forma de sonho, uma identificação com o universo ficcional, mas não absoluta nem definitiva (1980, pp. 106-107). Ideia algo parecida tem Edgar Morin. "As estruturas do filme são mágicas e correspondem à mesma necessidade de imaginário que as dos sonhos", diz o antropólogo que, no entanto, situa o cinema a meio caminho entre a vigília e o sonho, atribuindo-lhe mais o carácter do "sonhar acordado" (1980, p.177).

Em *Hamlet* (2000) o sonho parece comandar a vida do protagonista, cuja relativa passividade é resultado do efeito hipnótico que Morin atribui ao dispositivo cinematográfico. Hamlet fecha-se no seu quarto, isolando-se da maior parte das outras personagens, exceto quando vai ter com Ophelia ou é convocado para comparecer perante os monarcas; surge envolto numa tenebrosa melancolia ("*nighted colour*", como lhe chama a mãe);* remete-se à imobilidade do seu posto de espetador/montador; não age quando incitado à vingança pelo fantasma do pai. Ou seja, corporiza a maior parte das características do dispositivo cinematográfico.⁸ Está inebriado por um rol de imagens e mergulhado num mundo imaginário, que vai revivendo em grande parte sob a forma de *flashbacks*. Aparentemente, não distingue muito bem o mundo do imaginário do mundo real e não quer distinguir.

Para além do solilóquio "To be or not to be", a ideia de sonho consta da cena da discoteca ("*I could count myself king of infinite space... were it not that I have bad dreams*", diz Hamlet a Rosencrantz e Guildenstern) e do monólogo "Now I am alone", que Almercyda encena recorrendo a imagens de James Dean. Aí, Hamlet ao observar o ator, associa o trabalho deste a um "*dream of passion*", uma mera ilusão de sentimentos reais. Hamlet tem consciência de ser mais real do que James Dean e os seus objetivos (a vingança) mais meritórios ("*What would he do, had he the motive and cue for passion that I have?*"), mas a planificação de Almercyda, ao alternar planos do protagonista com outros de Dean e ao conferir a este último um maior destaque (é visto numa escala sempre mais

8. Repare-se que Almercyda optou por omitir a resposta à célebre pergunta de Claudius em I.2.66 – "*How is it that the clouds still hang on you?*", a qual seria: "*Not so, my lord, I'm too much in the sun*". Hamlet é, portanto, mantido numa metafórica escuridão, análoga à da projeção de um filme em sala de cinema.

9. Obscuridade da sala, solidão do espetador, segregação dos espaços (Metz); encantação através da imagem, passividade, impotência física (Morin).

aproximada do que o seu correlato humano), transmite visualmente a identificação do primeiro com o segundo e a supremacia que James Dean adquire aos olhos de Hamlet. Justamente porque os planos do ator são POVs do protagonista é que o imaginário sai valorizado. Hamlet almeja realmente assimilar-se ao ficcional, onde se age mais do que no seu próprio universo humano, o universo do espectador. Repare-se que James Dean surge logo empunhando um revólver que faz percutir, ao passo que Hamlet empunhará por três vezes arma semelhante, que só disparará na última das ocasiões, mas não com um revólver seu (é Laertes quem lhe empresta a arma mortífera).

A dualidade real/imaginário é o subtexto visual do monólogo “To be or not to be”, que por isso mesmo Hamlet profere numa loja da cadeia Blockbusters, a maior entidade de aluguer de imagens nos Estados Unidos antes do dealbar do século XXI. O famoso dilema que, à primeira leitura, parece ser a dificuldade de optar entre a vida e a morte, transforma-se na hesitação entre habitar o mundo real ou refugiar-se num seu equivalente imaginário. Neste filme a vida surge referida em termos negativos, ao passo que a morte é alvo de um enobrecimento estético. Viver é, nesta ótica, sinónimo de sofrimento, mas passivo (“*to suffer /The slings and arrows of outrageous fortune*”); ao passo que morrer é equivalente a descansar, mas não sem antes ter agido (“*to take arms against a sea of troubles/ And by opposing end them*”). O imaginário é, por conseguinte, um refúgio e o sono uma consequência muito desejada. A identificação com o universo ficcional, o momento em que a carne se faz espírito (“[having] *shuffled off this mortal coil*”), proporciona um adormecimento deleitoso. Porém, uma evolução nesse sentido, a concretizar-se, seria uma regressão. A passagem do sono ao sonho (do “*sleep*” ao “*dream*”) pode transformar este cenário num pesadelo (com o qual a palavra “*dream*” é conotada, tanto aqui como na cena da discoteca), pois pode comportar dois fatores de sinal contrário: o inevitável regresso ao real, aqui duplamente incomodativo porque acarreta a ausência da ilusão e a sua perda; e a impossibilidade desse regresso, o que implicaria permanecer *ad aeternum* num universo de alienação, onde a consciência é obliterada (ou seja, num espaço de loucura). O regime onírico preferencial de Hamlet é o de comunhão sem absorção nem rutura; um espaço de consciência mas sem excesso.

Patrick Fuery (2003, p. 2) defende que o cinema é uma forma de insanidade e que ser espectador de cinema é precisamente vivenciar a loucura. Para este teórico, o sentido que o espectador de cinema desta feita abandona é o sentido do quotidiano, passando a aceitar o imaginário como se ele fosse o real. Esta relação entre o filme e o seu vidente traduz-se numa violentação para o segundo, que não se encontra nunca na posição complacente de alguém apanhado nas malhas do prazer. É um espectador surpreendido contra sua própria vontade e não imediatamente pressuposto pelo dispositivo cinematográfico; não é espectador, *transforma-se* em espectador. Logo, nesta aceção, é por meio da resistência que o espectador adquire o seu estatuto.

Está assim aberta a via pela qual o dilema de Hamlet se instala: usufruir do espetáculo (e consequente ação), mas de fora, tendo consciência que se está a ver um produto construído; ou usufruir, num grau superior, do espetáculo por dentro, fazendo parte dele, mas com o risco de o perder como tal (por reforço do imaginário ou pelo seu estilhaçamento). O que Fuery vê como ganho e condição *sine qua non*, Hamlet sente como perda;

e vice-versa. "*To be or not to be*" é, pois, hesitar entre ser ou não ser espetador consciente. Identificar-se ou não, eis a questão genérica do espetador de cinema; sofrer ou não a desilusão de se ser apenas espetador, eis o problema de Hamlet.

A ação é apanágio do mundo ficcional e a observação a única possibilidade aberta ao seu equivalente real, onde espetadores de carne e osso se limitam a reagir ao que vêem na tela. Por isso, grandes feitos ("*enterprises of great pitch and moment*"), como aqueles que James Dean leva a cabo no excerto de *East of Eden* (Elia Kazan, 1955), ficam por realizar na vida de Hamlet. É por este motivo que no Blockbusters o protagonista olha entristecido para os escaparates onde se encontram filmes de "ação" e para a violenta sequência do filme *The Crow: City of Angels* (Tim Pope, 1996), reproduzida por vários monitores. Curiosamente, a morte de Hamlet corresponde a um momento de fusão entre real e ficcional, conseguida com a projecção do "filme da sua vida" e o assassinio de Claudius, metaforicamente enquadado numa janela, local de espectação por natureza como tela aparentada. Até ali Hamlet não conseguira matar Claudius porque este era visto por ele como um espetáculo (e assumia-se como tal junto dos *media*); o protagonista sabia que a anulação do espetáculo (do visto) corresponderia à frustração do vidente (que vê), com o qual o primeiro mantinha uma íntima relação. Matar o Outro equivaleria neste caso a destruir-se a si mesmo como espetador.

Na sua conduta dominante¹⁰, Hamlet resiste ao filme com receio de o perder, procurando situar-se prioritariamente numa posição espetatorial intermédia, a do "sujeito transcendental radicalmente iludido" de que fala Metz (1980, p. 62). Rejeita, portanto, a loucura. Esta surge no filme de Almereyda de um modo diverso daquele com que figura na peça de Shakespeare. Repare-se que são Rosencrantz e Guildenstern, numa conversa telefónica que mantêm com Claudius, os primeiros a imputar ao herói a sua alegada insanidade, para surpresa do espetador extradiegético que não vira no comportamento do herói nada que a denotasse. A própria Ophelia, ao contrário da sua homóloga isabelina, não possui até ao momento em que lhe é detetado um aparelho de escuta por Hamlet, nenhuma razão de queixa do rapaz. Já as restantes personagens adotam, de modo recorrente, a pseudoloucura do protagonista como um facto consumado. De certa forma, são elas que procuram inserir Hamlet na categoria de demente, que ele recusa. Com efeito, o protagonista chega a telefonar a Gertrude, após o homicídio involuntário de Polonius, para lhe dizer que não enlouqueceu mesmo (está apenas "*mad in craft*").

Tratando-se de um mero fingimento, é estranho que Hamlet não tenha veiculado esse propósito a Horatio ou a outras personagens que não sejam Rosencrantz e Guildenstern¹¹. Com efeito, na cena da discoteca o protagonista admite a sua loucura ("*I cannot make you a wholesome answer, my wits diseased*"), mas mais como uma forma de irrisão perante espíritos intelectualmente inferiores do que como uma verdadeira insanidade. Há duas situações no filme que podem ser lidas como manifestações de demência: o encontro com Polonius, sob o olhar da câmara de vigilância; e o interlúdio com Gertrude, sob a mirada

10. Logo no primeiro ato (1.2.129-159) Hamlet dá mostras de refletir sobre a morte. "*O that this too too sullied (solid) flesh would melt, / Than, and resolve itself into a dew; / Or that the Everlasting had not fixed / His cannon 'gainst self-slaughter. (...)*". Aqui a evaporação seria uma forma de entrar no regime onírico entendido como identificação parcial.

11. O que, mesmo assim ocorre num momento posterior ao telefonema feito a Gertrude.

do fantasma. No entanto, em ambas as ocasiões Hamlet está submetido ao olhar de outrem, destituído da sua função de espetador e por isso mesmo absorvido para dentro da ficção, onde é impelido a agir. Ambas as posturas demenciais ocorrem precisamente associadas a tentativas de homicídio de Claudius: a primeira delas no escritório, a segunda no quarto da mãe. São situações que, a ter êxito, implicariam a mais completa anulação de Hamlet como espetador. Homicídio em *Hamlet* (2000) rima sempre com suicídio.

Analisemos a primeira dessas tentativas. Hamlet profere o verso chave do dilema diretamente a partir do ecrã do seu monitor, ao mesmo tempo que aponta uma arma à cabeça. A morte é por ele encenada no “filme” e observada na “sala”, mas porque Hamlet tem o condão de manipular as suas imagens, fazendo-as retroceder, ela é igualmente namorada na cadeira do espetador. Logo, a morte é abordada na ficção (filme), mas também na “realidade” (espetador). O protagonista prepara o homicídio de Claudius, no entanto é com o seu suicídio que abre a dita sequência. Quando Polonius lhe pergunta se vai apanhar ar (“*Will you go out into the air, my lord?*”), Hamlet responde, de pistola na mão, antes de entrar no escritório do tio, que vai dali para a sua campa (“*Ay, into my grave!*”). Aquilo que na peça de Shakespeare é *nonsense* puro, aqui faz todo o sentido, reforçado mais à frente por tirada semelhante: “*You cannot take from me anything I will more willingly part withal. Except my life*”. Note-se que Hamlet repete por mais duas vezes a última destas frases, mas não para benefício de Polonius, que entretanto se afastara. O protagonista tem consciência de que na atitude seguinte vai jogar a sua vida. O POV do herói mostra literalmente o espetador (Hamlet) a tentar matar o filme (Claudius), *dentro* do próprio filme, contrastando com um plano ojetivo em que se vê o mesmo, mas de fora.

A identificação com o universo ficcional tal como tem vindo a ser descrita é, no entanto, parte de um processo psíquico evolutivo. Mais uma vez o ato espetatorial reproduz os mecanismos psicológicos de formação do sujeito *lato sensu* entendido. Segundo Jacques Lacan a criança de colo (*infans*) é caracterizada por escassa mobilidade e incremento da percepção. É neste estado, batizado por Lacan de “fase do espelho”, que se instala uma situação transitória na qual o indivíduo confunde o imaginário com o real, para se constituir como sujeito (2002, pp. 3-9). Tal como a criança dos 6 aos 18 meses se descobre a si própria como um outro, que vê refletido num espelho, também o espetador de cinema ao ver um filme estabelece uma relação entre si e o mundo que vê reproduzido no ecrã. Esta identificação é, na verdade, uma auto-alienação; a imagem do espelho (ou ecrã) é reconhecida mediante características que o sujeito corpóreo não possui, tais como autonomia e coordenação interna, sendo pois assimilada como uma imagem ideal do próprio. Logo, o indivíduo, criança ou espetador, começa por “julgar ser” o outro, para terminar crendo-se apenas parecido com ele. É o fim da dualidade intrínseca, que caracteriza a fase do espelho, e o advir do regime diferencial, que assinala a aquisição da linguagem e a passagem ao simbólico, onde a ficção é aceite como tal.

Em *Hamlet* (2000) o narcisismo do protagonista, patente logo na ilustração visual do monólogo que antecipa o título da obra, é desfeito por uma auto abjeção revelada em vários solilóquios (por exemplo, “*What a rogue and peasant slave am I!*”, II.2.547), numa demonstração clara das oposições binárias que caracterizam a fase do espelho. A mais famosa é a que consta do monólogo “*How all occasions do inform against me*”, que Almereyda

situa no avião em que Hamlet viaja para Inglaterra, presumivelmente a caminho da morte. Demonstrando ter consciência de que se encontra adormecido (“*let all sleep*”), com a vontade embotada, quando tudo o incita à ação, Hamlet dirige-se aos lavabos e olha-se ao espelho, não sem antes ter sido captado pela câmara de Almereyda a caminhar de frente e de costas, num cruzamento legal do eixo que tem por finalidade dar-nos as duas faces do protagonista, as quais depois se unirão numa única imagem frente à superfície especular. Antes disso é observado por uma criança de colo, aparentemente da idade correspondente à fase do espelho de Lacan. É para a sua própria imagem especular que Hamlet debita o final do solilóquio, numa espécie de despedida do seu reflexo e da dualidade (leia-se dilema e/ou ambivalência) que o caracterizara até àquele momento do filme. Até ali apenas matara Polonius e em circunstâncias muito especiais: o seu disparo é reação ao grito do conselheiro, que se oculta atrás de um *espelho*; quando Hamlet prime o gatilho, irrefletidamente (ou por reação), é ainda a sua própria imagem que vê. No entanto, após a cena em que se confronta a si mesmo ao espelho do avião passa a agir resolutamente, alterando o mandado de Rosencrantz e Guildenstern, provocando Laertes no cemitério e aceitando o duelo proposto por Claudius; rejeita também as imagens, sejam elas em movimento ou estáticas. Repare-se que imediatamente antes do duelo desfaz o mural pictórico, retirando da parede dos seus aposentos várias fotografias, e que não realiza mais nenhum *home movie*. O excerto do filme que sobrevém ao seu regresso de Inglaterra é, aliás, caracterizado por uma extrema sobriedade visual, não havendo sequer manipulação da cadência fílmica ou inclusão de quaisquer efeitos óticos por parte de Almereyda. Não só não há filmes dentro do filme, como o próprio filme global se expõe menos como artefato, o que comprova a passagem ao regime simbólico, onde ficção e realidade se distinguem plenamente.

A gradação emocional e psíquica do protagonista (e do seu objeto de desejo e duplo feminino - Ophelia) é-nos transmitida como um natural processo de maturação. Hamlet e Ophelia, a fazer fé nas palavras de Polonius, são muito jovens e tratados como tal pelas respetivas figuras paternas: Polonius aperta o atacador do sapato da filha, a quem mais tarde leva balões; Claudius, na cena da lavandaria, remove o cabelo da face de Hamlet depois de o “castigar” com um murro no estômago. Porém, enquanto Hamlet consegue transpor com êxito a fase do espelho, o mesmo não sucede com Ophelia, igualmente confrontada com um espelho (quando queima a *polaroid* de Hamlet ao som de duas mensagens telefónicas que ele lhe deixara). Incapaz de aderir definitivamente ao simbólico, Ophelia enlouquece, assumindo a ficção como realidade.

O espetador *in visível*: a presença ausente

Num filme que faz da natureza do cinema a sua pedra de toque a abundância de janelas, ecrãs e espelhos não surpreende. O filme principia e termina com duas “janelas” que são também dois “ecrãs”: o tejadilho transparente da limusina de Claudius e o teleponto da câmara televisiva. São superfícies de alojamento do olhar, metaforicamente denotativas do filme que o espetador constrói mentalmente, através do significado que lhe confere. Enquadramentos dentro do enquadramento, espelhos de água ou formas similares de ecrãs

líquidos, e janelas reais são, portanto, formas de manter sempre presente a economia do significante imaginário.

Os espelhos possuem em termos cénicos uma dupla dimensão: por um lado, funcionam como enquadramentos no enquadramento (sentido textual); por outro, operam como câmaras ou projetores, “efectuando projeções da imagem” (conotação psicanalítica) (Metz, 1991, pp. 79-83). A metáfora do cinema como espelho tem a vantagem de tomar em linha de conta as características gerais do aparelho psíquico e de fundir a percepção (significante) e a expressão (significado) numa única experiência. Porém, há outra dimensão que lhe é subjacente e que não pode ser descurada: a de “portal”. Devemos, portanto, entender o espelho como uma superfície de projeção, mas transponível; um ecrã, mas um ecrã onde dois sujeitos de esferas diferentes se reúnem. Deste modo, o confronto de Hamlet e de Gertrude em *Hamlet* (2000) ocorre frente a um gigantesco espelho de parede que é ao mesmo tempo porta de um roupeiro.

Na cena referida, o espelho reflete Hamlet, dividindo-o em corpo e imagem, mas divide igualmente o espaço do quarto em filme e atrás do filme. Quando o protagonista, embora não olhe para o centro da objetiva, aponta a sua arma ao roupeiro é o espetador de cinema quem ele indiretamente visa; não o que se situa no “lado de cá” da sala de cinema, mas um que figuradamente o representa do “lado de lá”, no plano fílmico. Hamlet, que não consegue matar o espetáculo, acaba num gesto irreflectido por matar simbolicamente o espetador, acertando em cheio no olho de Polonius, que assiste à cena escondido no roupeiro do quarto de Gertrude. Com o estilhaçamento da superfície especular e a obliteração do olho do vidente (Polonius), a cena passa a privilegiar a zona da cama, perdendo o seu cariz de duplicação imagética. No entanto, a ideia de espelho como portal, indicativa de que o espetador se pode introduzir no tecido fílmico, não se circunscreve a esta cena; encontra-se dispersa um pouco por toda a parte, nas inúmeras superfícies refletoras que em sentido literal abrilhantam os *décors*. O objetivo é duplo: mostrar o atrás da tela *na tela*, realizando uma síntese espacial, e procurar inserir o corpo do espetador no filme. Dos dois propósitos, só o primeiro é alcançável.

Através deste recurso, o espetador é fisicamente colocado no filme. Porém, esse observador é diegético; é uma das personagens da ação que ali se desempenha de funções de vidente. Também por diversas vezes o centro de uma objetiva é apontado à objetiva da câmara de registo, pressupondo uma verdadeira bipolaridade de olhares, instrumentalmente mediada. Estas câmaras atingem, por defeito, o espetador extradiegético, mas, dado que ao sujeito transfílmico se nega a visão do corpo próprio, ele tem de satisfazer-se com a visão do Outro. Lembremos que na base da pulsão escópica está o desejo de ver e o prazer daí resultante, o qual se usufrui em função do objeto observado. Ser espetador de cinema é, pois, mergulhar numa troca bilateral de fantasias, numa interação entre um “eu” que vê (*voyeur*) e um “tu” que se deixa ver (*exibicionista*). Não é por acaso que Ophelia é sobretudo usufruída por Hamlet à distância, sob a forma de *home movies*, mesmo quando o pode ser presencialmente, como por exemplo no encontro marcado para a fonte, onde a rapariga aguarda Hamlet, em vão. Na enigmática fotografia de Ophelia que Hamlet observa por diversas vezes, inclusive, a rapariga olha a câmara que se presume estar a ser manipulada pelo protagonista. Ophelia assume-se, então, como exibicionista consciente (é vista, dá-se

a ver e sabe-se vista), mas, na medida em que não está fisicamente presente no mesmo espaço que o olhar que sobre ela se abate, é também “algo que se deixa ver sem se dar a ver” (Metz, 1980, p. 73). A rapariga existe como memória do ato de registo (é uma presença ausente); é também um olho que no plano da representação devolve o olhar ao vidente. O *voyeur* não olha o seu olho, mas olha um olho equiparado ao seu; não se vê a ver-se (a si próprio) mas vê-se a ver (outrem) e no outro que ele vê está uma manifestação de que também ele é visto.

Para Lacan, o “olhar” é constituído por dois movimentos, opostos mas complementares: um olhar para (daqui para lá) e um ser-se olhado (de lá para cá) que, juntos, correspondem ao ver-se a ser visto. O sujeito do olhar é assim um sujeito dúplice, descentrado, constituído por eu+Outro, cabendo a este último legitimar o primeiro. Não se trata de um olhar imaginado no campo do outro, o que faria da coisa vista um objeto do olhar e não um seu sujeito, mas sim de um olhar que nos olha a nós ao mesmo tempo que o olhamos a ele. Tão-pouco esse sujeito é necessariamente dotado de privilégios humanos; todos os pontos do espaço, porque imbuídos de luz, são passíveis de devolver o olhar ao vidente. Veja-se o início da cena da lavandaria, onde Hamlet olha e é olhado... por uma máquina de lavar. A cena abre com um grande plano do olho do protagonista, o “ponto de mirada” lacaniano, o local exato de onde parte o olhar do vidente. O plano seguinte, mercê da profundidade de campo, acentua o ponto de fuga que serve de canal de contato entre o vidente e o sujeito visto, evidência de um espaço opaco atravessado noutros termos que não óticos, a que Lacan chama, muito significativamente, “tela” (*écran*, no original, 1973, p.111). Assim, é a tomada de consciência do olho do tambor no seio da imagem da máquina de lavar que faz Hamlet ver o “quadro” como tal e sentir-se *foto-grafado* a partir desse ponto.

A articulação entre os dois pólos do olhar proposta por Lacan subentende uma dupla economia, organizada também em termos escópicos. Para o psicanalista o desejo de alguém é o desejo pelo Outro, razão pela qual só o Outro pode corresponder ao olhar do *voyeur*. Assim se explica que, de todas as personagens do filme, Ophelia seja quem se encontra em melhor posição para devolver o olhar a Hamlet. Não só é produtora de imagens, como ele, chegando mesmo a fazer um filme mental quando intui o seu próprio suicídio, na cena da piscina, mas também se encontra obcecada com o objeto do seu desejo (Hamlet), que fotografa por diversas ocasiões. Hamlet observa-a em filme (imagem em movimento), ela contempla-o em fotografia (imagem estática).

Através de um olhar que se propaga no espaço, embora não de forma geométral, nos dois sentidos, verifica-se, portanto, um *con-tato* entre duas esferas de atividade, tanto no filme como fora dele, contrariando a ideia mantida por Metz de que a presença do espetador se verifica unicamente do “lado de cá” a ver o que se passa no “lado de lá” (1980, p. 64). Tudo em *Hamlet* (2000) sugere que o ato espetatorial envolve o simultâneo erigir de fronteiras e a sua dissolução. Assim, o espetador extradiagético tanto se encontra fora da obra, a dar-lhe coerência e inteligibilidade mediante a aplicação de certos códigos de linguagem, como no seu interior, imiscuindo-se no tecido fílmico como presença incorpórea e omnipercecionante, em sintonia com o olhar neutro da câmara. Arrisco falar numa “encarnação invisível” do espetador, pois onde parece não haver um corpo sente-se com toda

a certeza uma “alma”.¹² Desta feita o corpo do espetador extradiegético não é visto, mas a sua presença é tornada indiscutível pelo recurso a planos objetivos não destinados a criar inteligibilidade no seio da obra. Trata-se de imagens abstratas que provocam estranheza e que em termos narrativos e espaciais não têm a menor razão de ser. O seu único propósito é adotar coerentemente o espetador como presença fantasmática.

O Fantasma do defunto rei, essa incorporeidade por excelência, representa a imaterialidade do espetador de cinema, presente no interior do filme mas de modo virtual. Fantasma e espetador partilham a mesma situação existencial; ambos se encontram aprisionados num espaço entre espaços: o fantasma no purgatório, de onde só sairá uma vez expiadas as suas culpas; o espetador num “dentro do filme” alheio à ficção, até que consiga encarnar verdadeiramente, transformando-se em personagem (o que não é possível). Espetador a quem a morte tolheu toda a ação, o fantasma do rei surge como observador a uma janela do arranha-céus onde se situa o Hotel Elsinore. Separado de Hamlet pela ampla vidraça, que funciona como um ecrã, vai conseguir reunir-se ao protagonista transpondo a porta de correr nela inserida, tal como o espetador de cinema se introduz no universo fílmico através da transparência da objetiva, onde está alojado o olhar da câmara. É precisamente uma câmara (de vigilância) que melhor estabelece a analogia entre os dois pólos desta comparação. O fantasma é visto por espetadores diegéticos (Horatio, Marcella e Barnardo) através de um ecrã, mediado por um aparelho eletrónico que tanto capta imagens como as reproduz (o circuito interno). Ou seja, é visto num “lado de lá” que separa os espetadores diegéticos do espetador abstrato e singular (espetador de cinema), mas situado já dentro do filme. Note-se que o fantasma, ao tomar o elevador, vai reunir-se totalmente à ficção (corredor onde se encontra a máquina da Pepsi), deixando de ser mediado por instrumentos. Da segunda vez que o circuito interno surge no filme pressupõe-se que é o “fantasma” que assim olha para o mundo ficcional.

O fantasma existe em estreita associação com o regime onírico que enforma a obra. “As fantasias inconscientes são o ponto de partida dos sonhos” (Mijolla & Mijolla-Mellor, 2001, pp. 389-394), mas este *fantasma* é consciente porque é visto. Logo, estabelece-se, como diz Metz, num ponto intermédio entre a vigilância mínima (domínio do sono e do sonho) e a vigilância máxima (caraterística do pragmatismo da realidade). Aparece a Hamlet, e a quem mais o vê, de noite, ocasião em que lhe é permitido divagar pelo mundo, e amiúde na circunscrição de uma cama: no quarto de Gertrude, na sala de Hamlet (onde este adormeceu deixando passar a hora que combinara com os amigos) e em casa de Horatio (observando Marcella a dormir). Porém, nesta última situação o dia já vai alto, pois Hamlet e Horatio vieram do cemitério onde Ophelia acabou de ser enterrada, mantendo-se portanto apenas a condição do adormecimento.

Em termos psíquicos, os nossos fantasmas são fabricações (mentais), filmes de ficção em pequena escala, em tudo semelhantes aos filmes da indústria dita profissional. Na medida em que ninguém consegue produzir nada sem os seus fantasmas, o defunto

12. São “planos objetivos irreais”, no vocabulário que Francesco Casetti (1990, p. 89) vai buscar à gramática tradicional. Este teórico reforça a não coincidência de tais planos com um qualquer olhar diegético, mas também a sua natureza formal inusitada, que tende a subverter a realidade intrafílmica. Exemplo: um *travelling* feito rente a uma parede em casa de Polonius faz presumir que alguém assiste à cena.

rei Hamlet é também evidência da criatividade do filho e da sua dimensão de realizador. Contudo, o jovem produz filmes num ímpeto narcísico, para ver, ser visto e ver-se, o que denota da sua parte uma dupla sintonia com o fantasma, que é literalmente o fantasma do pai. De uma parte, o estado fílmico satisfaz menos o vidente do que o regime onírico *tout court*, onde as imagens produzidas são da autoria do sonhador e cotam-se como ilusões verdadeiras; de outra, enquanto cineasta, Hamlet difere do espetador comum - as suas obras são prolongamentos externos do fantasma próprio. Os dois motivos saldaram-se num único resultado: o protagonista não só deseja vingar a morte do pai, como o próprio lhe pede que o faça, porque aí instalar-se-ia definitivamente na realidade e a pequena ficção que para si próprio construiu (o seu fantasma) não teria mais razão de existir. Obedecer ao pai é matar duplamente o espetáculo: na dimensão física de Claudius e na dimensão espectral do fantasma. O insucesso de Hamlet na peça de Shakespeare transforma-se assim no duplo êxito do filme de Almereyda, que consegue enriquecer o subtexto original da economia (in)visível, o que não se afigurava nada fácil.

Bibliografia

Almereyda, M. (dir.) (2000). *Hamlet* [DVD]. Film Four.

Casetti, F. (1990). *D'un regard l'autre: Le film et son spectateur*. Jean Châteauevert e Martine Joly (trads.). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Fuery, P. (2003). *Madness and cinema: Psychoanalysis, spectatorship and culture*. New York: Palgrave Macmillan.

Interfilms, nº 145 (Outubro 2000), Hamlet, Tragedia en Nueva York.

Lacan, J. (2002). The mirror stage as formative of the I function, as revealed in psychoanalytic experience. In *Ecrits: A selection*. Bruce Fink (trad.). New York and London: W.W. Norton & Company, pp. 3-9. Original publicado em 1949.

Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Paris: Seuil.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Éditions Gallimard.

Metz, C. (1980). *O significante imaginário: Psicanálise e cinema*. António Durão (trad.). Lisboa: Livros Horizonte. Original publicado em 1977.

Metz, C. (1991). *L'énonciation impersonnelle, ou le site du film*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Mijolla, A., & Mijolla-Mellor, S. (2002). *Psicanálise*. Carlos Sousa de Almeida e Isabel Almeida e Sousa (trads.). Lisboa: Climepsi Editores.

Morin, E. (1997). *O cinema ou o homem imaginário*. António-Pedro Vasconcelos (trad.) Lisboa: Relógio d'Água. Original publicado em 1956.

Shakespeare, W. (1980). *Hamlet*. T.J.B. Spencer (ed.). Harmondsworth: Penguin Books. Original publicado em 1623 (first folio).

Sobchak, V. (1982). *The address of the eye: A phenomenology of film experience*. Princeton/New Jersey: Princeton University Press.

Vertov, D. (1981). Kinoks-Revolução. In Vasco Granja (ed.), *Dziga Vertov*. Lisboa: Livros Horizonte. Original publicado em 1923.

O *INTEGRATED DANCE MUSICAL* COMO “OBRA
DE ARTE TOTAL” NO CINEMA CLÁSSICO DE
HOLLYWOOD.

Jorge Manuel Neves Carrega
CIAC-Centro de Investigação em Artes e Comunicação

Resumo

O cinema musical constitui um dos géneros mais emblemáticos do chamado cinema clássico de Hollywood. Entre as suas variantes formais, destaca-se o chamado *integrated dance musical*, desenvolvido nas décadas de 1940 e 1950 por cineastas como Vincente Minnelli e Stanley Donen. Ao integrar de modo orgânico a dança, a música e o canto na dramaturgia, estes filmes, que se caracterizam pela exibição do estilo, através do virtuosismo e da hipertrofia do décor, representam uma corrente maneirista-barroca do cinema clássico americano que, pelas suas características formais, podemos classificar como “obras de arte total”.

Palavras-chave: Hollywood, cinema musical, *integrated dance musical*, obra de arte total, Vincente Minnelli.

Abstract

The film musical is an iconic genre of classical Hollywood cinema. Among its several sub genres the most acclaimed was the integrated dance musical, developed in the 1940s and 1950s by filmmakers like Stanley Donen and Vincente Minnelli. By organically integrating dance, music and song in the drama, these movies, with its highly stylized *mise-en-scène*, represent a mannerist-baroque stream of the classical Hollywood cinema and can be classified as “total works of art”.

Keywords: Hollywood film musical, integrated dance musical, total work of art, Vincente Minnelli.

Introdução

A estreia de *The Jazz Singer* (A. Crosland, 1927) representou o início de uma nova era na história da 7ª Arte. O nascimento do “sonoro” assinalou também a criação de um dos mais emblemáticos géneros do cinema de Hollywood, o filme musical. Tendo surgido numa íntima relação com a tradição do vaudeville, o teatro musical da Broadway, as estrelas da rádio e a música popular americana, este género cinematográfico apresenta variantes narrativas e formais que se diferenciam em larga medida pelo grau de integração da música, canto e dança na dramaturgia.

1. O Cinema Musical de Hollywood

Ao perceber o entusiasmo do público pelos “All Talking! All Singing! All Dancing! Movies”¹, os estúdios californianos rapidamente desenvolveram unidades de produção especializadas em filmes musicais, para as quais contrataram realizadores com experiência teatral e centenas de artistas (cantores, dançarinos, coreógrafos, compositores, letristas, músicos), cujo talento ficou para sempre imortalizado em centenas de filmes musicais.

Entre 1928 e 1932, a produção deste género cinematográfico foi dominada pelo pouco imaginativo *musical revue*, que explorava a novidade tecnológica do som, em estáticas versões hollywoodescas dos espetáculos de variedades da Broadway. Filmes como: *The Hollywood Revue* (C. Reisner, 1929), *Star Spangled Rhythm* (G. Marshal, 1942) e *Stage Door Canteen* (F. Borzage, 1943), caracterizavam-se pela quase inexistência de linha narrativa, limitando-se a apresentar uma sequência de números musicais. Contudo, a estreia de *42nd Street* (L. Bacon, 1933) e *Gold Diggers of 1933* (M. Le Roy, 1933) (ambos coreografados por Busby Berkeley), assinalou a ascensão do chamado *backstage musical*, um subgénero que dominou as décadas de trinta e quarenta, graças a títulos como: *The Great Ziegfeld* (R. Leonard, 1936), *The Broadway Melody of 1940* (N. Taurog, 1940), *The Dolly Sisters* (I. Cummings, 1945), *The Jolson Story* (A. Green, 1946) ou *Till the Clouds Roll By* (R. Whorf, 1946) (Altman, 1987: 200-205). Ao justificar os números musicais através da música diegética, e da sua integração em histórias fictícias ou de carácter biográfico que tinham como pano de fundo o mundo do espetáculo, o *backstage musical* procurou adaptar-se ao modelo narrativo e formal do cinema clássico. Apesar de introduzirem constantes pausas na narrativa, obedecendo a uma lógica de “atrações”², os momentos de puro exibicionismo formal que os números musicais representam neste filmes, tornam-se verosímeis graças à estrutura narrativa do *backstage musical*. Deste modo, em *Babes in Arms* (B. Berkeley, 1939), *The Gang’s all here* (B. Berkeley, 1943), *Down Argentine Way* (I. Cummings, 1940) e *The Dolly Sisters* (I. Cummings, 1945), *Footlight Serenade*

1. Frase promocional de alguns dos mais populares musicais da década de 1930, e cuja origem remonta ao filme *The Broadway Melody* de 1929.

2. No mesmo sentido exibicionista com que Tom Gunning definiu o conceito de “Cinema of Attractions” (Gunning in Strauven, 2006:381-388).

(G. Ratoff, 1942) ou *Million Dollar Mermaid* (M. LeRoy, 1935), os delirantes números musicais protagonizados por estrelas como Carmen Miranda e Betty Grable, e os bailados aquáticos que celebrizaram Esther Williams ³, correspondiam invariavelmente a números de um espetáculo teatral ou show musical, permitindo assim justificar o artifício da mise-en-scène e “naturalizar” a narrativa.



Figura 1: Frank Sinatra em *Pal Joey*. Foto do autor.

A necessidade de adaptar o cinema musical ao paradigma clássico de Hollywood explica, igualmente, a preferência dos estúdios por um conjunto de intérpretes da música popular norte-americana, que dominaram a comédia musical durante três décadas. Deste modo, cantores de estilo naturalista como: Bing Crosby, Betty Grable, Judy Garland, Frank Sinatra, Dean Martin, Doris Day e Elvis Presley, desenvolveram longas e bem-sucedidas carreiras, suplantando virtuosos (de estilo lírico) como: Jeanette McDonald, Nelson Eddy, Mario Lanza, Kathryn Grayson, Howard Keel e Gordon McRae, precisamente porque os seus estilos vocais eram mais adequados a uma conceção do cinema em que o artifício e a técnica estavam sujeitas a um ideal de “transparência”. Assim, em obras como: *Love Me or Leave Me* (C. Vidor, 1955), *Pal Joey* (G. Sidney, 1957) e *Jailhouse Rock* (R. Thorpe, 1957), o modelo do *backstage musical* permitiu retirar o máximo partido de cantores populares como Day, Sinatra e Presley (respetivamente), cujas interpretações musicais foram integradas em cenas de palco, ensaios ou sessões de gravação discográfica, nas quais os personagens destes filmes participavam.

3. Momentos musicais frequentemente coreografados e filmados por Busby Berkeley, que colaborou em diversos filmes realizados por profissionais como Richard Thorpe e Lloyd Bacon.

2. A “arte total” do *integrated dance musical*

O final da Segunda Guerra Mundial coincidiu com a consagração do *integrated dance musical* nos palcos da Broadway, graças ao trabalho de compositores como a dupla Richard Rodgers and Oscar Hammerstein II⁴, que exerceram uma profunda influência no cinema musical de Hollywood e, em particular, na chamada unidade de produção de Arthur Freed na MGM, estúdio que, juntamente com a FOX, foi o grande responsável pela afirmação deste modelo narrativo e formal no cinema do pós-guerra.

Ao contrário da maioria dos filmes musicais produzidos em Hollywood, o *integrated dance musical* caracterizava-se pela conjugação da música, texto, dança, décor e iluminação, de modo a que, os números musicais, constituíssem um prolongamento dramatúrgico da ação narrativa. Nesse sentido, os textos das canções funcionavam quase sempre como diálogos ou monólogos musicados, contribuindo para a caracterização psicológica das personagens e para a progressão do enredo (Langford, 2005: 85).

No cinema, as origens do *integrated dance musical* remontam às operetas musicais da primeira metade da década de 1930, filmes como *Monte Carlo* (E. Lubitch, 1930) e *The Smiling Lieutenant* (E. Lubitch, 1931) ou *Love Me Tonight* (R. Mamoulian, 1932), em que as cenas musicais deixaram de ser concebidas como números autónomos (Bénard da Costa, 1987: 40-42), mas também ao ciclo de comédias musicais protagonizadas pela dupla Fred Astaire-Ginger Rogers na RKO, nas quais a dança assumiu um valor orgânico no desenvolvimento da narrativa. No entanto, só nos anos cinquenta o *integrated dance musical* veio a ser institucionalizado pelas elites culturais como forma paradigmática do cinema musical de Hollywood. Juntamente com os musicais inteiramente desenvolvidos pela unidade de produção de Arthur Freed (na MGM) - obras aclamadas como *An American in Paris* (V. Minnelli, 1951), *Singing in the Rain* (G. Kelly e S. Donen, 1952), *It's Always Fair Weather* (G. Kelly e S. Donen, 1955) e *Gigi* (V. Minnelli, 1958), as décadas de 1950 e 1960, assinalaram uma forte aposta dos estúdios de Hollywood na adaptação de um conjunto de *shows* da Broadway que foram fundamentais no desenvolvimento do *integrated dance musical*, êxitos como *Show Boat* de Jerome Kern e Oscar Hammerstein II (G. Sidney, 1951), *Guys and Dolls* de Frank Loesser (J. L. Mankiewicz, 1955), *Porgy and Bess* de George Gershwin e DuBose Heyward (O. Preminger, 1959), *West Side Story* de Jerome Robbins e Arthur Laurents (R. Wise e J. Robbins, 1961), *My Fair Lady* de Alan J. Lerner e Frederick Loewe (G. Cukor, 1964), e os grandes sucessos da dupla Rodgers and Hammerstein II: *Oklahoma* (F. Zinneman, 1955), *Carousel* (H. King, 1956), *The King and I* (W. Lang, 1956), *South Pacific* (J. Logan, 1958), *Flower Drum Song* (H. Koster, 1961) e *The Sound of Music* (R. Wise, 1965).

No contexto do sistema dos estúdios de Hollywood, o cinema musical, e em particular o *integrated dance musical*, foi o que mais claramente aderiu ao conceito de arte pela arte, nascendo da conjugação de diferentes formas artísticas, sendo artes performativas como a dança, a música e o canto, os seus elementos estruturantes. Este facto permite-nos recorrer

4. A célebre dupla de compositores foi responsável por alguns dos maiores êxitos Broadway, tendo inaugurado a chamada era de ouro do teatro musical norte-americano com *Oklahoma* (1943) e *Carousel* (1945), este último encenado por Rouben Mamoulian.

ao conceito estético de *Gesamtkunstwerk* ou “obra de arte total”, desenvolvido no séc. XIX por Richard Wagner e alguns teóricos do romantismo alemão, para melhor definir este importante subgênero do cinema musical.

A emergência do *integrated dance musical* nos anos do pós-guerra, representou uma afirmação da natureza inerentemente “maneirista-barroca” do cinema musical, graças a um conjunto de filmes cuja *mise-en-scène*, assumidamente estilizada, utilizava o canto e a dança de um modo que era muitas vezes contraditório com o discurso realista da narrativa. Ao operar segundo um código de verosimilhança, distinto do modelo de representação naturalista do cinema de Hollywood, o *integrated dance musical* constituiu uma alternativa formal, que permitiu a vários cineastas maior liberdade para explorar subjetividades marginalizadas pelas convenções do cinema clássico de Hollywood (Langford, 2005: 93).

Ao contrário do tradicional *backstage musical*, e da grande maioria das comédias musicais (não integradas) produzidas pelos estúdios de Hollywood, o *integrated dance musical* adotou algumas das mais inverosímeis convenções do teatro musical da Broadway, substituindo personagens que eram profissionais do mundo do espetáculo (ou aspirantes a tal), por personagens “comuns” sem qualquer ligação ao *showbiz*. Deste modo, em filmes como *Oklahoma* (F. Zinnemann, 1955), *The Pajama Game* (S. Donen, 1957), *Damn Yankees!* (S. Donen, 1958), *West Side Story* (R. Wise e J. Robbins, 1961) e *My Fair Lady* (G. Cukor, 1964), protagonistas sem qualquer ligação ao mundo do espetáculo, substituem a fala pelo canto e o gesto pela dança, no decurso de atividades comuns, transformadas em elaboradas coreografias⁵, violando deste modo os princípios de verosimilhança e interpretação naturalista que presidiam ao cinema clássico, no qual os atores procuravam uma reprodução fiel do comportamento humano (Xavier, 2005: 41-42).

Uma das principais características do *integrated dance musical* é, sem dúvida, o papel predominante da dança (nas suas mais variadas formas) na dramaturgia. Destaca-se, nesse sentido, o importante contributo criativo de coreógrafos como Robert Alton, Hermes Pan, Jack Cole, Michael Kidd e Bob Fosse, que trabalharam com atores/cantores/dançarinos como Fred Astaire, Judy Garland, Ann Miller ou Doris Day, e estabeleceram frutuosas colaborações com os grandes realizadores do cinema musical, alguns dos quais, como Stanley Donen, Charles Walters e Busby Berkeley, iniciaram precisamente as suas carreiras como coreógrafos.

Eminentemente formalista, a arte do *integrated dance musical* assumiu a sua expressão máxima no trabalho de Vincente Minnelli, Stanley Donen e Gene Kelly (sem esquecer o contributo de Rouben Mamoulian, George Cukor e Joshua Logan), cineastas que conseguiram ultrapassar as convenções naturalistas do cinema clássico, e impor definitivamente o filme musical como um género estilizado, no qual já não era necessário qualquer pretexto realista para colocar os protagonistas a cantar ou a dançar. Nos seus musicais, estes cineastas exploraram os limites do género, fazendo uso da técnica e dos vastos recursos dos grandes estúdios na criação de um conjunto de obras, verdadeiros exercícios de estilo,

5. O artifício e a inverosimilhança acentuavam-se, quando os atores destes filmes não possuíam talento musical e eram dobrados por cantores profissionais, como aconteceu com Natalie Wood e Audrey Hepburn, dobradas por Marnie Dixon em *West Side Story* e *My Fair Lady*, respetivamente.

cuja principal motivação residia nos diversos *tours de force* com que, realizadores e intérpretes demonstravam todo o seu virtuosismo artístico aliado a um grande domínio da técnica cinematográfica⁶. Apesar do importante trabalho que desenvolveram em géneros como o melodrama e a comédia romântica, foi no cinema musical que a sensibilidade maneirista-barroca de Minnelli, Donen e Kelly, encontrou o seu veículo máximo de expressão, permitindo a estes cineastas desenvolver arriscadas apostas formais, através de uma *mise-en-scène* tendencialmente subjetiva, que se caracteriza pela proliferação do *décor* e o tratamento expressivo da cor e da luz, os vertiginosos movimentos de camera e o artifício da própria representação, num conjunto de obras cinematográficas concebidas para um público “erudito”, apreciador do género e conhecedor das diversas referências artísticas e culturais a que estes filmes por vezes aludiam.

Vincente Minnelli foi talvez o cineasta que mais contribuiu para a renovação formal do cinema musical de Hollywood no pós-guerra. Em filmes como: *Meet me in St° Louis* (V. Minnelli, 1944), *Yolanda and the Thief* (V. Minnelli, 1945), *The Pirate* (V. Minnelli, 1948), *An American in Paris* (V. Minnelli, 1951), *The Band Wagon* (V. Minnelli, 1953), *Brigadoon* (V. Minnelli, 1954) e *Gigi* (V. Minnelli, 1958), o realizador revelou-se um grande *metteur-en-scène*, cuja obra tem como tema recorrente, a inadaptação do indivíduo ao seu meio, problema que os personagens resolvem através da hipertrofia do *décor*, numa resolução expressionista dos conflitos interiores que define a abordagem maneirista do cineasta a toda a sua obra (Campan e Menegaldo, 2003: 101). Assim, o típico protagonista “minnelliano” é alguém que persegue um sonho, mas revela também uma necessidade de se esconder das dificuldades e desilusões da vida quotidiana, procurando refúgio num mundo artificial, baseado numa recriação do real bastante estilizada e de carácter subjetivo (McElhaney, 2009: 8).

A dimensão onírica dos musicais realizados por Vincente Minnelli permitiu a introdução de diversas sequências de sonho, através das quais o cineasta explorou as possibilidades do cine-ballet, segundo as conceções de coreógrafos russos como Mikhail Fokine e George Balanchine, cujo trabalho propôs uma rutura com o modelo de representação teatral do séc. XIX, tendo exercido uma enorme influência no teatro musical da Broadway, durante as décadas de 1930 e 1940 (McElhaney, 2009: 230-31). Amigo de Balanchine, com quem colaborou em Nova Iorque na criação dos ballets de *Ziegfeld Follies of 1936*, Minnelli aproveitou os vastos recursos da MGM, e a relativa liberdade criativa que a unidade de Arthur Freed lhe oferecia, para introduzir uma nova conceção da dança e da sua função narrativa no cinema de Hollywood. Nesse sentido, os *dream ballets* de filmes como *Yolanda and the Thief* (V. Minnelli, 1945)⁷, *The Pirate* (V. Minnelli, 1948), *An American in Paris* (V. Minnelli, 1951), *The Band Wagon* (V. Minnelli, 1953) e *Brigadoon* (V. Minnelli, 1954), constituíram a expressão máxima de um trabalho de experimentação formal com que o cineasta procurou estabelecer uma relação direta entre o cinema de Hollywood, os grandes pintores do passado e correntes artísticas de avant-garde (McElhaney, 2009: 231-36). A sua obra revela

6. Veja-se por exemplo “a dança com o alter-ego” em *Cover Girl* (1944) a primeira colaboração cinematográfica de Gene Kelly e Stanley Donen (num filme realizado por Charles Vidor).

7. O realizador considerava que, em *Yolanda and the thief*, concebera o primeiro ballet surrealista do cinema de Hollywood (Griffin, 2010:100).

assim características pictóricas, patentes no gosto de Minnelli pela criação do *tableau vivant* ou na obtenção do efeito pintado, numa acumulação de efeitos que se traduz, por vezes, num excesso estilístico que, aliado a uma componente fantasiosa, pode ajudar a explicar o fracasso comercial de alguns dos seus filmes (Griffin, 2010: 100-101).



Figura 2: *tableau vivant* em *An American in Paris*. Foto do autor.

A carreira de Gene Kelly representa, provavelmente, o *epítome do integrated dance* musical. Ao contrário de Fred Astaire, que nunca excedeu as suas funções de ator-dançarino, Kelly foi um dos grandes autores do cinema musical. Dançarino, coreógrafo e ator, Gene Kelly chegou a Hollywood em 1942, tendo-se estreado em *For Me and My Gal* (B. Berkeley, 1942), e rapidamente começou a colaborar com os seus realizadores, elaborando coreografias em musicais como *Cover Girl* (C. Vidor, 1944), *Anchors Aweigh* (G. Sidney, 1945) e *The Pirate* (V. Minnelli, 1948). Reconhecido pela qualidade e inovação do seu trabalho, Kelly estreou-se como realizador em *On the Town* (G. Kelly e S. Donen, 1949), numa parceria com Stanley Donen, um jovem coreógrafo com quem trabalhara na Broadway, e com o qual corealizou também os célebres *Singing in the Rain* (G. Kelly e S. Donen, 1952) e *It's Always Fair Weather* (G. Kelly e S. Donen, 1955). No auge da sua criatividade, Gene Kelly assumiu as funções de ator-dançarino, argumentista, coreógrafo e realizador, em *Invitation to the dance* (G. Kelly, 1956)⁸, transformando-se no *total filmmaker* de uma verdadeira “obra de arte total”.

O que distinguiu o trabalho de Gene Kelly e cineastas-encenadores/coreógrafos como Busby Berkeley, Vincente Minnelli, Stanley Donen e Rouben Mamoulian foi, não só o facto

8. Realizado entre finais de 1952 e meados de 1953, *Invitation to the Dance* teve estreia adiada para Maio de 1956, uma vez que os responsáveis da MGM consideraram o filme uma arriscada aposta formal, destinada ao fracasso na bilheteira.

de procurarem integrar plenamente o canto e a dança na narrativa, mas também o de terem sabido criar coreografias que exploravam as potencialidades estéticas e formais da camera (e da grua), distinguindo assim a experiência da dança no palco, da dança no grande ecrã, ao contrário do que se verifica nos musicais de realizadores como Walter Lang, Norman Taurog e Roy Del Ruth, cuja camera demasiado estática, parecia meramente registar os números musicais. A arte do musical integrado, atingiu deste modo a máxima expressão em números inesquecíveis como “The Pirate ballet” em *The Pirate* (V. Minnelli, 1948), “A Day in New York ballet” em *On The Town* (G. Kelly e S. Donen, 1949), “The American in Paris ballet” em *An American in Paris* (V. Minnelli, 1951), “The Broadway ballet” em *Singing in the Rain* (G. Kelly e S. Donen, 1952) ou “The Girl Hunt ballet” em *The Band Wagon* (V. Minnelli, 1953)⁹ “Fated to be mated” em *Silk Stockings* (R. Mamoulian, 1956) ou “America” em *West Side Story* (R. Wise e J. Robbins, 1961). Esta exploração do potencial expressivo da dança no musical de Hollywood, atingiu o ápice em *Invitation to the Dance* (G. Kelly, 1956), um filme composto por três episódios representados em pantomina e inteiramente coreografados por Gene Kelly, que contracenou com bailarinos de formação clássica como Igor Youskevitch e Tamara Toumanova. No último episódio, “Sinbad”, largamente animado (17 minutos dos 29 totais), o cineasta superou o seu próprio número de dança com Tom e Jerry, em *Anchor Aweigh* (G. Sidney, 1945), articulando imagem real com animação (uma vez mais com a colaboração dos animadores Hanna-Barbera), num belíssimo ballet coreografado ao som da “Scheherazade” (1888) de Nikolai Rimsky-Korsakov e no qual teve como parceira...uma Xerazade animada.



Figura 3: “The Broadway Ballet” em *Singing in the Rain*. Foto do autor.

9. Importa contudo notar que estes ballets não foram exclusivos do *integrated dance musical*. Em *Words and Music* (N. Taurog, 1948) Kelly e Robert Alton criaram uma nova versão do célebre “Slaughter on Tenth Avenue” de Richard Rodgers, e em *Hans Christian Andersen* (C. Vidor, 1952) o conceituado coreógrafo Roland Petit foi responsável pelo “The Little Mermaid ballet”.

Conclusão

Entre os géneros emblemáticos da chamada era de ouro do cinema de Hollywood, o musical é o que, dadas as suas características formais, suscita mais facilmente leituras maneiristas e barrocas, em larga medida porque, de todos os géneros clássicos, foi aquele que “para sobreviver mais precisou de inovar e de se aventurar em pesquisas formais esteticamente vanguardistas” (Bénard da Costa, 1987: 24). A partir de meados da década de 1940, os musicais realizados por cineastas como Vincente Minnelli, Stanley Donen, Gene Kelly, Rouben Mamoulian, George Cukor ou Joshua Logan, caracterizam-se por uma unidade orgânica que resultou da integração da música, canto e dança na dramaturgia, através de coreografias e partituras que são fundamentais no desenvolvimento da narrativa. A conjugação, por vezes bastante sofisticada, de diferentes expressões artísticas no *integrated dance musical*, permite-nos concluir que, no contexto do cinema clássico de Hollywood, este subgénero do filme musical, constituiu a mais elaborada e expressiva forma do chamado cinema “clássico” americano, representando uma verdadeira “obra de arte total” que, à semelhança da arte barroca (e em particular da ópera), se distingue por um dinamismo cénico, cujas formas, ritmos e sonoridades, despertam as emoções e os sentidos do espectador, através de um estilo elaborado e por vezes excessivo, cuja beleza sensual traduz uma verdadeira paixão pela vida e pela arte.

Referências bibliográficas:

- ALDARONDO, Ricardo; BELTRÁN, José Miguel (Coord). (2013). *El cine musical USA*. San Sebastian: Donostia Kultura/FilMOTECA Vasca.
- ALTMAN, Rick. (1987). *The American Film Musical*. London: Indiana University Press.
- AUMONT, Jacques. (2008). *O Cinema e a encenação*. Lisboa: Edições Texto e Grafia.
- BÉNARD DA COSTA, João. (1987). *O Musical, volume I*. Lisboa: Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema.
- BÉNARD DA COSTA, João. (1989). *O Musical, volume III*. Lisboa: Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema.
- BORDWELL, David; STAIGER, Janet; THOMPSON, Kristin. (1985). *The Classical Hollywood Cinema: Film Style & Mode of Production to 1960*. N.Y: Columbia University Press.
- CAMPAN, V, e MENEGALDO, G (edit.). (2003). *Du Maniérisme au Cinéma*. Paris: La Licorne.
- CASPER, Drew. (2007). *POSTWAR HOLLYWOOD 1946-1962*. Oxford: Blackwell Publishing.

FEUR, Jane. (1993). *The Hollywood Musical (second edition)*. London: BFI/Macmillan Press.

GRIFFIN, Mark. (2010). *A Hundred or More Hidden Things: The Life and Films of Vincente Minnelli*. Da Capo Press.

HAUSER, Arnold. (2003). *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes.

JANSON, H.W. (1998). *História da Arte (6ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LANGFORD, Barry. (2005). *Film Genre: Hollywood and Beyond*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

LANGFORD, Barry. (2010). *Post-Classical Hollywood: film industry, style and ideology since 1945*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

LOURENÇO, Frederico. (1996). *George Cukor, cineasta das mulheres*. Lisboa: Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema.

MCELHANEY, Joe (ed.). (2009). *Vincente Minnelli: The Art of Entertainment*. Detroit: Wayne State University Press.

MORDDEN, Ethan. (1989). *The Hollywood Studios: House Style in the Golden Age of the Movies*. N.Y: Fireside.

NACACHE, Jacqueline. (2005). *O Cinema Clássico de Hollywood*. Lisboa: Edições Texto e Grafia.

ORTIZ, Áurea y PIQUERAS, Mária Jesús. (2003). *La pintura en el cine*. Barcelona: Paidós.

TAVARES, Mirian. (2010). “Compreender el cine: las vanguardias y la construcción del texto fílmico”, In Revista Comunicar nº 35, vol. XVIII, pp. 43-51.

THOMAS, Tony. (1991). *The Films of Gene Kelly*. New York: Citadel Press.

TORRES, Mário Jorge, “O Mamoulían Touch ou a Arte Suprema do Musical Integrado” in FERREIRA, Manuel Cintra (org). (2006). *Rouben Mamoulían*. Lisboa: Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema.

XAVIER, Ismail. (2005). *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência (3ª edição revista e ampliada)*. São Paulo: Paz e Terra.

INTERAÇÕES NA CENA DA DANÇA CONTEMPORÂNEA: DUETOS, SOLOS E GRUPOS

Maria José Fazenda
(ESD-IPL / CRIA-IUL)

Resumo

Na dança, criadores e intérpretes estabelecem modelos de interação através dos quais exprimem o modo como se veem a si próprios na sua relação com os outros. Que ideias sobre os corpos feminino e masculino emergem quando uma pessoa dança com outra? Que conceções do “eu” adquirem visibilidade quando um só intérprete se revela em cena? Como se relaciona o indivíduo com o grupo e que valor lhe é atribuído no seu seio? Estas são algumas das questões a que nos propomos responder, reportando-nos à dança contemporânea cujo nascimento situamos, seguindo a historiadora e filósofa Laurence Louppe (2012), no final do século XIX, com a atividade de Isadora Duncan. As intervenções desta bailarina dariam ainda início, no campo da dança contemporânea, ao que a filósofa designa por a grande modernidade. A grande modernidade reporta-se ao grupo dos bailarinos que, desde o final do século XIX-início do século XX, e até aos anos 1960, inventaram, simultaneamente, uma prática e uma teoria de e para a dança. Ao quadro das diferentes poéticas instauradas pelos grandes protagonistas da dança contemporânea, de Isadora Duncan ao Judson Dance Theatre, passando por Mary Wigman, Martha Graham ou Merce Cunningham, entre outros, sobre as quais Louppe incide, permitir-nos-íamos alargar este período aos anos 1970, nele incluindo o contact improvisation cuja invenção é atribuída a Steve Paxton. E onde Louppe encontra uma diversidade de ferramentas e teorias que alteraram a maneira de os artistas verem e refletirem sobre o mundo, propomo-nos, no seu filão, evidenciar que estes artistas incluem também nas suas novas visões do mundo novas formas de se representarem e posicionarem, interagindo, em duetos ou em grupos, na dança e fora dela.

Abstract

In dance, choreographers and performers establish models of interaction through which they express how they see themselves in their relationship with others. Which ideas about the female and male bodies emerge when a performer dances with another one? Which ideas of the “self” get visibility when a performer appears on the dance stage? How does the individual relate with the group and which values are assigned to it? These are some of the questions that we propose to answer, referring to contemporary dance, the birth of which we place, following the historian and philosopher Laurence Louppe (2012), at the end of the nineteenth century, with Isadora Duncan's activity. The interventions of this dancer would mark the beginning of the great modernity. The great modernity refers to the group of dancers who, from the late nineteenth-early twentieth century, and until the 1960s, invented both a practice and a theory of and for dance. To the different poetics brought by the founders of the great modernity in dance — Isadora Duncan, Mary Wigman, Martha Graham, Merce Cunningham, among others — upon which Louppe focuses, we extend this period to the 1970s, to include contact improvisation, the invention of which is attributed to Steve Paxton. And where Louppe found a variety of dance tools and dance theories that changed the way artists see and think about the world, we propose, in her vein, to stress out that these artists also include, in their new visions of the world, new ways of self-representation and positioning, interacting, in duets or groups, in dance and beyond it.

Na dança, criadores e intérpretes estabelecem modelos de interação através dos quais exprimem o modo como se veem a si próprios na sua relação com os outros. Pela forma como se dispõem espacialmente e interagem, confrontando-se ou distanciando-se, tocando-se ou afastando-se, eles reproduzem ou criticam os modos de organização intergrupar ou interpessoal no mundo exterior à própria dança e os valores e ideias implícitos a essa organização. Para além das modalidades de exploração espacial e de interação entre os indivíduos, são ainda determinantes na definição coreográfica da visão do mundo que o artista deliberadamente constrói em cena as linguagens de movimento a que recorre como meio de reflexão, de expressão e de comunicação, as quais, contudo, não desenvolvemos aqui.

Que ideias sobre os géneros emergem quando uma pessoa dança com outra? Que conceções do “eu” adquirem visibilidade quando um só intérprete se revela em cena? Como se relaciona o indivíduo com o grupo e que valor lhe é atribuído no seu seio? Estas são algumas das questões a que nos propomos responder, centrando-nos na dança contemporânea cujo nascimento situamos, seguindo a historiadora e filósofa Laurence Louppe (2012), no final do século XIX, com a atividade de Isadora Duncan. As intervenções desta bailarina dariam ainda início, no campo da dança contemporânea, ao que a filósofa designa por a grande modernidade. A grande modernidade reporta-se ao grupo dos bailarinos que, desde o final do século XIX-início do século XX, e até aos anos 1960, inventaram, simultaneamente, uma prática e uma teoria de e para a dança¹. O trabalho de Duncan é efetivamente um marco, pois é representativo, na dança teatral de tradição ocidental, da passagem de uma antiga ordem dominada pelo *ballet*, que tinha por modelo de corpo as configurações verticais, projetadas para o alto, cuja expressividade se centrava nas suas extremidades, fixado pela dança clássica ao longo do século XIX, e das convenções estéticas dominantes no romantismo — o corpo feminino esvoaçante, desmaterializado —, para uma nova ordem, aberta à invenção de novos estilos e novas ideias de corpo mais adequados à expressão dos modos de vida e das conceções de género contemporâneos, em que o corpo se dobra em direção ao chão, à terra, e em que o tronco é explorado em todas as suas potencialidades expressivas.

Ao quadro das diferentes poéticas² instauradas pelos fundadores da dança contemporânea, de Isadora Duncan ao Judson Dance Theatre, passando por Mary Wigman, Martha Graham ou Merce Cunningham, entre outros, sobre as quais Louppe incide, permitir-nos-íamos, aproveitando a abertura dada pela própria autora ao conjugar no condicional o verbo com que delimita cronologicamente os últimos grandes fundadores — “[...] e cujos últimos representantes pertencem talvez à geração de 1960, nos Estados Unidos, no célebre contexto do Judson Dance Theater” (2012, p. 46) —, alargar este período aos anos 1970, também nos Estados Unidos, de modo a incluirmos o *contact improvisation* cuja invenção

1. Louppe distingue, cronologicamente, a grande modernidade da época atual. Esta última reporta-se ao conjunto das múltiplas proposições coreográficas que, a partir dos anos 1970-80, resultam de descobertas fecundas e enriquecem a cena da dança contemporânea, mas a cuja atividade não subjaz, contudo, segunda a investigadora, a invenção de ferramentas técnicas ou de um pensamento. Neste texto não nos detemos sobre a época atual.

2. Usamos o termo poética no sentido que Louppe confere ao termo, ou seja, o que numa obra “nos pode tocar, estimular a nossa sensibilidade e ressoar no imaginário, ou seja, o conjunto das condutas criadoras que dão vida e sentido à obra” (2012, p. 27).

é atribuída a Steve Paxton, em 1972, pois este estilo de movimento baseia-se na invenção de um novo corpo em dança que promove a individualização da expressão, uma movimentação espacial a 360 graus e cuja percepção de si se centra na sensação do tocar no corpo do outro durante um processo de improvisação contínua.

É sobre a dança contemporânea, a que recusa seguir um modelo exterior e que é elaborada a partir da individualização de um corpo e de um gesto, que nos debruçamos. E onde Louppe encontrou uma diversidade de ferramentas e teorias que alteraram a maneira de os artistas verem e refletirem sobre o mundo, propomo-nos, no seu filão, evidenciar que estes artistas, tais como Isadora Duncan, Doris Humphrey, Mary Wigman, Martha Graham, Merce Cunningham, ou Steve Paxton, incluem também nas suas novas visões do mundo formas inéditas de pensar o indivíduo, as suas experiências intersubjetivas e a sua relação com os outros, com a realidade física e social, isto é, com o mundo em que o próprio sujeito está compreendido. Nas palavras de Bourdieu: “O ‘eu’ que compreende praticamente o espaço físico e o espaço social (...), está englobado, inscrito, implicado nesse espaço: ocupa aí uma posição (...) que se encontra regularmente associada a tomadas de posição (opiniões, representações, juízos, etc.) sobre o mundo físico e o mundo social” (1998, p. 115).

Na dança teatral, há sobretudo três grandes tipos de composição, através dos quais o artista se relaciona com o mundo, que reproduzem, refletem ou atualizam as situações de interação³, ou de introspeção, de “diálogo” do sujeito consigo próprio, que ocorrem fora do mundo da dança, e pelas quais uma importante parte das experiências pessoais, sociais, culturais, afetivas, emocionais e sensoriais do indivíduo são vividas: a solo, a par ou em grupo. É sobre eles que aqui nos debruçaremos.

Conceções e representações dos géneros: duetos

Designamos por dueto a situação física e relacional de dois corpos, de sexo diferente ou do mesmo sexo, colocados um ao lado do outro, face a face, tocando-se, apoiando-se ou segurando-se mutuamente, ou relacionando-se, mas sem estabelecerem contacto físico.

O dueto é uma figura coreográfica através da qual são atualizadas ideias sobre os géneros, sobre as modalidades de interação entre eles e sobre as conceções de amor e de sexualidade. Ou seja, também na dança, que é uma prática social concreta, atualizam-se ideias e significados atribuídos aos géneros.

Esta figura coreográfica, em que estão envolvidas duas pessoas, independentemente do sexo, é comumente designada por *pas de deux*. Contudo, deve estabelecer-se uma diferença entre o *pas de deux*, em sentido estrito, e o dueto.

O *pas de deux* é um termo usado sobretudo na tradição do *ballet* e da dança neoclássica e que se refere a uma estrutura coreográfica dançada por um par heterossexual. Historicamente, o *pas de deux* designa uma secção coreográfica cuja sequência exprime

3. Usamos o conceito de “interação” tal como ele é definido por Erving Goffman, ou seja, uma situação em que as características da presença de um indivíduo determinam as ações dos outros face a ele: “interaction (...) may be roughly defined as the reciprocal influence of individuals upon one another’s actions when in another’s immediate physical presence” (1969, p. 26).

o desenvolvimento e o clímax da relação entre o par. O *pas de deux*, tal como foi e é dançado nos *ballets* originalmente criados no século XIX, começa com as entradas da bailarina e do bailarino, a que se segue uma dança entre os dois, geralmente um *adagio*. Depois, cada um deles dança uma variação e uma coda. Estes solos são momentos de exibição do seu virtuosismo técnico e das suas competências interpretativas. O *pas de deux* culmina com uma dança de novo entre os dois cujo envolvimento exprime a intensidade da vivência amorosa.

Mais do que uma diferença ao nível formal entre o *pas de deux* e o dueto, esta diferença comporta importantes significados sobre as representações coreográficas do que significa ser mulher e ser homem num determinado contexto. No *pas de deux* há uma diferença essencial entre homem e mulher a vários níveis: 1) do vocabulário de movimentos — os movimentos dele tendem a ser fortes, amplos e centrados nos grandes saltos; os dela, mais leves, centrados na elevação das pernas, nas *batteries* e nos equilíbrios sobre as sapatilhas de pontas; 2) das posições que cada um ocupa relativamente ao outro — ele tem um importante papel em equilibrá-la e transportá-la, colocando-a em quadros que sugerem leveza, fragilidade, uma certa graça, modéstia e sensualidade física; 3) dos figurinos — ele usa *collants* ou calças e ela saias em roda. Segundo Ann Daly, esta assimetria assenta na expressão do “poder” masculino e da “fragilidade” feminina (1997, p. 114), mas tende sempre para a procura e a manutenção de um equilíbrio e uma complementaridade entre os dois elementos do par.

A dança contemporânea rompe com estas convenções, propondo novas imagens de relação e de sexualidade, em que a tensão, o desequilíbrio e o desajuste matizam as qualidades da interação entre os elementos do par, podendo mesmo confrontar-se a partir de posições simétricas ou alternar os papéis e as posições.⁴ E mesmo quando é ele que continua a suportá-la, a segurá-la, as conceções de homem e mulher alteram-se: ele já não é só necessariamente o homem viril, devotado, apaixonado, que suporta, e ela a delicada, charmosa e vibrante, que é suportada; ele pode exibir fragilidade e insegurança e ela ser determinada, voluntariosa e autónoma; ou as forças entre si serem de sinal igual, como acontece, por exemplo, nos duetos das danças de Merce Cunningham.

Esta emancipação dos elementos do par dos seus papéis estereotipados decorre de uma outra conceção de amor, diferente do amor romântico cujos ideais estão ligados ao transcendente, e do papel ativo na vida pública que no século XX é reservado também à mulher. Segundo o sociólogo Anthony Giddens, “na nossa época, os ideais de amor romântico tendem a fragmentar-se sob a pressão da emancipação sexual e da autonomia feminina” (1996, p. 41), e as assimetrias nas relações ao nível do poder esbatem-se. É neste novo contexto que se abrem as condições para a vivência do que Giddens designa por “amor confluyente”, um amor “activo”, “contingente”. O “amor confluyente” desenvolve-se “como um ideal numa sociedade na qual quase todas as pessoas têm a possibilidade de se realizarem sexualmente”, e “cujos ideais de romance se estendem ao amor homossexual” (*ibid.*, p. 44).

4. Sobre a grande variedade de interações e significados suscetíveis de serem gerados através dos duetos, ver Fazenda (2003; 2012, pp. 131-144).

A autonomia e a anulação das assimetrias de poder entre os elementos dos pares são valores do “amor confluyente”, heterossexual ou homossexual. Estes são também os valores que algumas das formas contemporâneas da dança teatral decretam através dos duetos, predominantemente igualitários. As relações igualitárias adquirem expressão quer pela semelhança dos movimentos, quer pelos posicionamentos dos indivíduos no espaço, quer pelas ações de cada um dos elementos do par relativamente ao outro.

Não quero com isto dizer que a dança deixa de exibir diferenças de género. Pelo contrário, as diferenças de identidade dos géneros continuam a ser decretadas através de formas muito diversas: do vocabulário do movimento, de acordo com os caracteres representados, dos figurinos, ou do tipo de interação expressa — harmonia, complementaridade, ou, pelo contrário, dificuldade de relação, conflitualidade aberta, contradição. O que digo é que estas diferenças não se traduzem em assimetrias e desigualdades permanentes de poder entre os elementos do par e que os papéis estereotipados do homem viril e da mulher submissa e sensível perdem espaço de representação na cena coreográfica.

Acrescente-se que a interação entre duas pessoas não é exclusivamente pautada pela expressão da sexualidade ou por uma conceção de amor. Duas pessoas de sexo oposto ou do mesmo sexo podem estar envolvidas num dueto coreográfico sem que a sua relação seja coreograficamente a expressão de um envolvimento amoroso ou cujas ações comportem as qualidades suscetíveis de exprimirem tensão amorosa. Ou seja, a interação entre duas pessoas, qualquer que seja a combinatória — um homem e uma mulher, dois homens ou duas mulheres —, e quer a dança atualize diferenças de géneros quer tenda a neutralizá-las, pode estabelecer-se e decorrer sem qualquer troca de sinais que expressem amor ou desejo. Estas possibilidades são trazidas para o palco pela dança contemporânea num contexto social de conquista de igualdade de direitos entre os sexos e de combate às assimetrias sociais entre homens e mulheres, géneros e orientações sexuais.

Um género de movimento, nascido nos anos 1970, cujo núcleo estilístico não evidencia diferenças significativas entre homens e mulheres é o *contact improvisation*. A sua estrutura não impunha diferenças de género, podendo ser dançada quer por um homem e uma mulher, quer dois homens, quer por duas mulheres, sem diferenciação de papéis ou posições, num contexto de relações interpessoais e grupais igualitárias, em que ninguém dominava, como explica a bailarina e antropóloga Cynthia Novack:

Many of the early participants, audience members, and critics felt that the movement structure of contact improvisation literally embodied the social ideologies of the early '70s which rejected traditional gender roles and social hierarchies. They viewed the experience of touching and sharing weight with a partner of either sex and any size as a way of constructing a new experience of the self interacting with another person. (1990, p. 11)

Posições dos indivíduos e percepções do “eu”: solos

Na dança, a partir do início do século XX, as múltiplas possibilidades de expressão do indivíduo, cuja expansão está associada ao entendimento do sujeito enquanto “projecto

reflexivo” (Giddens, 1991), indissociável das transformações sociais e da posição dinâmica dos indivíduos, são bastante contrastantes com os solos nos *ballets* do século XIX.

Os solos na dança teatral euro-americana são, até ao início do século XX, números para os bailarinos solistas, para personagens com caracteres e características claramente definidos, que se distinguiam pela posição social que ocupavam, e que reforçavam através da dança. A identidade de classe e o etos que a esta se associava são assim claramente definidos e sublinhados. O carácter extraordinário dos movimentos e do vocabulário usados e o virtuosismo da execução, o seu carácter exímio, reafirmam a sua posição.

Estes solos, que reconfirmam a posição de chefes e de líderes encontram a sua filiação nos solos do *ballet de cour*, nos séculos XVII e XVIII, em que os reis se representavam a si próprios, ou faziam das figuras de topo da hierarquia divina os seus papéis titulares, como Luís XIV no *Ballet Royal de la Nuit* (1653), decretando, deste modo, ou reiterando, a sua posição social, o seu poder, o seu prestígio.

É precisamente contra este antepassado cortês, real, do *ballet* — que desde o século XVIII vinha dominando a cena teatral da dança quer na Europa quer, posteriormente, nos Estados Unidos da América — que Isadora Duncan (1877-1927) preconiza uma “nova dança” que fosse “verdadeiramente americana”. O novo corpo de Duncan impunha-se contra o que a artista considerava ser o artificialismo, o lado mecânico e as poses do *ballet* e contra o constrangimento imposto pela sua indumentária. A “nova dança” reivindicava ser “natural” e estar em consonância com as leis da natureza — os movimentos deveriam ser orgânicos, contínuos, livres e ondulantes.

Em oposição ao *ballet*, considerado artificial, inexpressivo, opressor da “alma” e dos corpos, Duncan propunha, através dos seus solos, uma “nova dança” que, em vez de fazer “sofrer a alma” com os instrumentos que “torturavam” o corpo (referia-se às sapatilhas de pontas e aos corpetes), unisse harmoniosamente a alma e o corpo (Duncan, 1927; 1928). O *ballet*, pela técnica e virtuosismo que exigia, não só era considerado um inimigo da expressão das emoções como um instrumento de opressão do corpo. Duncan desafiou a técnica da dança clássica e os seus utensílios com o corpo “natural”⁵: dançou descalça; envergou uma túnica larga de inspiração grega; instituiu um vocabulário baseado em movimentos elementares do corpo humano, como andar, correr, saltar.

Os desenhos corporais, que imitavam as poses dos frisos gregos, e os percursos espaciais do seu movimento, solto e fluido, tinham por núcleo as linhas em onda, assimilando-se às formas e movimentos ondulados da natureza, em oposição às linhas direitas, aos ângulos e às poses da dança clássica (e do *ballet*).

Isadora Duncan, uma das primeiras mulheres bailarinas e coreógrafas solistas, que desenvolveu a sua atividade na Europa — Paris, Berlim, São Petersburgo, etc. —, acreditava que a dança era um modo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências da mente, de preservar um espírito saudável, um meio de promover a saúde física, a expressividade e de adquirir graciosidade. As suas teorias ecoavam os estudos sobre as relações entre a mente e o corpo de Descartes e as ideais de Rousseau sobre a educação (Daly, 1995).

5. O conceito de corpo natural na dança contemporânea é discutido em Fazenda (1996).

Duncan encontrou no *ballet* o argumento negativo para defender a sua nova ideia de dança antielitista e aberta a todos os que a quisessem praticar; e, defendendo a função social e espiritual da dança, para além das questões de ordem estética, encontrou uma arma contra o puritanismo que reprovava a expressão do corpo feminino na esfera do espetáculo.

Idêntica conquista, a de legitimar a dança como forma de arte, associando-a à noção de espiritualidade, foi também conseguida pela norte-americana Ruth St. Denis (1879-1968), contemporânea de Duncan. Inspirando-se em outros contextos culturais em que o corpo e a dança participam nos rituais religiosos, como acontece, por exemplo, na Índia, contribui para redefinir, na tradição judaico-cristã, o lugar do corpo na comunicação e na relação com o divino e o lugar da mulher-bailarina no espaço público (Shelton, 1981).

Por volta dos anos 1930, e na sequência dos desenvolvimentos da investigação psicanalítica, a bailarina norte-americana Martha Graham (1894-1991) desenvolve a ideia de que o corpo é uma superfície apta a exprimir os estados da “alma”. Esta expressão da interioridade, que percorre toda a dança de Graham, apoiava-se num treino extremamente rigoroso do bailarino que visava, precisamente torná-lo apto a exprimir essa realidade interior e que Graham designa pela “alma humana” (Graham, 1991). Nas suas obras, o corpo alude à variedade das paixões e à dificuldade inerente à sua expressão — tensões psicológicas com tradução no seu próprio movimento, como a tensão física, as torções, as espirais e os movimentos opostos.

A motivação psicológica do movimento da dança na conceção de Graham está explicada no seu supracitado aforismo “movement never lies” (*ibid.*, p. 20), que, por sua vez, terá sido pronunciado pelo pai, um médico, quando a filha, após ter assistido a uma crise nervosa de um doente seu, lhe perguntou por que é que este se comportara assim. O pai explicou-lhe então que aquela pessoa estava doente e que o seu corpo comunicava daquele modo, sem ter de falar.

Uma outra conceção de “eu”, um eu múltiplo, fragmentário e frequentemente contraditório, aparece sobretudo com Mary Wigman (1886-1973), uma das protagonistas da dança de expressão alemã (*Ausdruckstanz*). Nos seus solos, Wigman procura em si uma personagem que a conduz ao encontro de um “outro” que acaba por a dominar e que através do seu corpo se revela. A forma como descreve a o modo de aproximação à personagem “revelada” no seu solo *Hexentanz* (A Dança da Bruxa), criado em 1914, é exemplar deste modo de operar:

Parfois la nuit, je me glissais dans mon studio et cherchais à provoquer en moi un état d'intoxication rythmique qui m'eût rapprochée de ce personnage qui se réveillait lentement. (...) Lorsqu'un soir je rentrai dans ma chambre, complètement hagarde, par hasard je me regardai dans la glace. Elle reflétait l'image d'une possédée, sauvage et lubrique, repoussante, fascinante. Échevelée, les yeux enfoncés dans les orbites, la chemise de nuit de travers, le corps sans forme: la voilà, la sorcière — cette créature de la terre, aux instincts dénudés, débridés, avec son insatiable appétit de vie, femme et bête en même temps. (Wigman, 1990, p. 42)

Nos solos de Wigman há, ainda, por vezes, um “parceiro invisível”, mas presente na sua imaginação: “o amante ideal”, “um sentimento de ser chamada”, como a morte, que vinha de uma profunda obscuridade. As tensões são geradas por um conjunto de oposições, entre o responder ao apelo e o resistir-lhe. E neste ato de dar o lugar ao outro, dar-lhe campo de expressão, no que Wigman designa por “relação irracional consigo própria” (*ibid.*), a máscara desempenha um papel fundamental. A máscara não só desnaturaliza o corpo como lhe atribui uma outra identidade, temporária.

Disposições e ações dos sujeitos no espaço: grupos⁶

No *ballet* do século XIX, à hierarquia de personagens correspondia uma paralela hierarquia no interior do próprio grupo de bailarinos, ainda hoje preservada nas companhias de repertório clássico, sob diferentes designações que se foram transformando ao longo dos tempos, mas que, *grosso modo*, separam os bailarinos principais e solistas dos bailarinos do corpo de baile (*corps de ballet*) — os que dançam em coro e formam um conjunto homogêneo (os corpos têm configurações físicas semelhantes e movimentam-se rigorosamente ao mesmo tempo). Aos primeiros, são dadas as interpretações das personagens protagonistas; aos segundos, as frequentemente anónimas, ou melhor, homogeneizadas, interpretações das personagens secundárias.

A massa anónima de pessoas que, nos *ballets* do século XIX, o corpo de baile representa, contribuindo para dar visibilidade e valorizar a função dos bailarinos solistas, dá lugar, na dança do século XX, aos grupos em que a singularidade de cada pessoa é colocada em destaque. Os valores expressos na dança do século XX exaltam o sentido democrático de participação dos indivíduos no grupo, estabelecendo entre eles relações de igualdade, de modo a que cada um deles possa exprimir com autonomia as suas diferentes características e potencialidades, respeitando as dos restantes.

Isto relaciona-se, como vimos já, com uma nova conceção de indivíduo, de sujeito, a que se assiste no século XX. Se os solos já não são só marcadores da posição social do indivíduo, cujo lugar de destaque, o grupo, homogeneizado e uniformizado, contribuía para destacar, também os grupos já não representam uma massa de pessoas indiferenciadas.

Convém, por isso, distinguir os agrupamentos, no *ballet* do século XIX, representados pelos corpos de baile, dos grupos, na dança contemporânea, recorrendo à diferenciação feita por uma das mais importantes coreógrafas da primeira metade do século XX, a norte-americana Doris Humphrey (1895-1958).

Humphrey defende que a noção de “grupo”, quer no sentido de estrutura de criação formada por um conjunto de artistas, quer no sentido de relacionamento dos intérpretes em cena, só começa a ser aplicada à dança com o aparecimento das companhias de dança moderna cujo funcionamento, organização e mobilidade interna se baseiam em princípios democráticos e se afastam claramente da rígida hierarquia que as companhias de *ballet* estabelecem entre as pessoas:

6. Neste subcapítulo, retomamos ideias já trabalhadas, designadamente em Fazenda (2012, pp. 94-100).

“Group” is a word which, as applied to dance, came in with modern-dance companies. Ensembles, before that, were known as the corps de ballet, or just dancers, as distinguished from principals. There is an implicit social difference here, which made the word “group” emerge to define a new relationship between the participants in a dance form geared to a democratic idea. Rank in the ballet world was and is still derived from the hierarchy of the court, beginning with the king and queen, then the nobles, the commoners, and lastly the lackeys and servants. Dancers progressed from their school days through exactly this sort of social strata, which only differed from the real thing in the fact that commoners could become kings. Once a young woman became a prima ballerina assoluta, she was assured of her queenly position until she could function no longer, and there was no question of her ever again mixing with the common people. But it is commonplace nowadays to find dancers serving as both soloists and ensemble performers at various times. No only does this democratic procedure alter the functioning of the dancers, but it changes the very shape of choreographic form as well. (Humphrey, 1959, p. 91)

A conceção de grupo expressa por Doris Humphrey realça a ideia de igualitarismo subjacente às relações entre os intérpretes no interior da instituição-companhia de dança moderna e consequente alteração do padrão da forma coreográfica em si, no que diz respeito às organizações e disposições espaciais e à valorização da singularidade do corpo e do modo de expressão de cada bailarino.

As várias modalidades de representação do grupo e de relação dos indivíduos uns com os outros são indissociáveis da conceção do espaço que o coreógrafo exprime e da forma como o trabalha e lhe dá visibilidade através do movimento dos bailarinos.

Na primeira metade do século XX, a *modern dance*⁷ recusa a tradicional ocupação hierarquizada do espaço do palco, definida em função dos grupos sociais representados e do estatuto dos bailarinos. Contudo, herda a ideia da perspetiva renascentista de que certas partes do palco são mais fortes do que outras, pelo que, bailarinos, cenários e luzes se dispõem em função dessa graduação. O valor conferido ao espaço varia consoante o significado que o coreógrafo pretende atribuir ao movimento e o tipo de comunicação que pretende estabelecer com o espectador. Ou seja, as áreas do palco são agora diferenciadas de acordo com o seu significado.

A moderna Doris Humphrey identifica estas diferentes áreas da cena. O centro do palco é a área mais “poderosa” e “forte”. Esta é também a área para onde convergem um conjunto de forças e se estabilizam as configurações simétricas. Humphrey atribui ainda um significado psicológico às deslocações dos bailarinos no espaço cénico — consoante avançam, recuam e realizam traçados bidimensionais ou direções diagonais, estabelecendo uma hierarquia entre as direções e percursos em função do seu poder comunicativo,

7. A expressão *modern dance* aparece nos Estados Unidos, no início do século XX. É usada pelo crítico de dança John Martin, em 1933, para classificar a danças de vários bailarinos e bailarinas, entre os quais Martha Graham e Doris Humphrey que, apesar da diversidade de estilos, se encontravam ligadas por certos princípios e objetivos comuns (Martin, 1989, p. 2), designadamente o uso de um vocabulário de movimento individualizado e mais apto a exprimir as emoções e tensões da vida humana. Diferente do vocabulário da dança clássica, que Martin diz ser “artificial” e estar “estandardizado”, a *modern dance* visava “to externalize personal, authentic experience” (*ibid.*, p. 19).

considerando, por exemplo, que em frente é a direção mais poderosa porque “the body and the whole dynamic of the dancer make a direct communication” (*ibid.*, p. 81).

Os significados e valores atribuídos aos pontos do espaço, às direções e aos percursos espaciais são, no quadro das obras muitos criadores da *modern dance* hierarquizados de acordo com a sua capacidade de comunicação, no contexto de uma dança que tem como propósito a expressão de estados emocionais e psicológicos.

Merce Cunningham (1919-2009), também bailarino e coreógrafo norte-americano, e que dançou com Martha Graham, distancia-se, a partir da década de 1950, de forma categórica da motivação emocional e psicológica que percorria a *modern dance* e, concomitantemente, rompe com os cânones quer da perspectiva quer da hierarquia significativa do espaço.

Cunningham descentrou, des-hierarquizou o espaço cénico, passando a considerar todos os pontos importantes e significativos. A revolução cuninghamiana teve, ao nível da organização do espaço cénico, consequências até então sem precedentes nos modos de representação coreográfica da posição do indivíduo, nas relações entre os vários elementos do espetáculo e no papel atribuído ao espectador.

As hierarquias analisadas anteriormente baseiam-se numa distinção em níveis (Dumont, 1966, p. 400) entre os vários grupos e elementos do espetáculo. Nas obras de Cunningham, pelo contrário, os valores atribuídos aos indivíduos e aos vários elementos do espetáculo são iguais. Dito de outro modo, a oposição assimétrica característica das relações hierárquicas (Dumont, 1983, p. 248) estabelecidas entre os grupos, as personagens e suas posições espaciais é substituída com Cunningham por uma relação em que todos os termos ou elementos (bailarinos e elementos do espetáculo) têm estatuto idêntico.

As ideias e os valores representados nas danças de Cunningham e adotados pelo coreógrafo são os de uma ideologia igualitária e democrática. A democracia, assente, segundo Giddens (1996, pp. 129-132), nos ideais de liberdade, reconhecimento da pluralidade, da autonomia e da expressão individuais, é um sistema que estabelece uma relação de igualdade de direitos entre os indivíduos. Nas danças de Cunningham, estes ideais perpassam nas posições igualitárias de uns indivíduos relativamente aos outros no espaço; no facto de as posições ocupadas pelos bailarinos poderem ser invertidas, ou seja, um bailarino que num momento está mais à frente e lidera o movimento de um trio ou quarteto pode, no momento seguinte, colocar-se atrás e seguir os restantes; na autonomia conferida, nos processos de criação, aos vários elementos do espetáculo; e na liberdade percetiva conferida aos espectadores, enquanto grupo de indivíduos livres e iguais.

A herança da teoria renascentista da perspectiva, visível no *ballet*, e a hierarquia dos valores atribuídos às zonas do espaço pela *modern dance* foram, com Merce Cunningham, substituídas por uma visão descentralizada do espaço do palco e do mundo nele evocado, ou melhor, por uma visão que reconhece a existência de múltiplos centros, cada um dos quais correspondendo a um bailarino, a um indivíduo. Cunningham passou a valorizar a especificidade das direções e sentidos dos movimentos realizados por cada bailarino e a sua livre mobilidade e rejeitou as interpretações anónimas e secundarizadas dos corpos de baile ou dos grupos.

Parafraseando uma imagem que o coreógrafo utiliza habitualmente para falar do seu trabalho, as suas danças habitam o palco como uma rua é habitada por muitas pessoas:

livremente, podem avançar, mudar imprevisivelmente de direção ou retroceder; podem aproximar-se umas das outras, olhar-se ou ignorar-se; cada uma ocupa um espaço próprio e traça um percurso diferenciado, podendo, por sua vez, ser vista por vários observadores, de várias perspectivas.

“Não há pontos fixos no espaço” é a célebre máxima de Albert Einstein que Cunningham costumava citar porque nela sustentava a sua conceção des-hierarquizada da dança.

[...] in classical ballet as I learned it, and even in my early experience of the modern dance, the space was observed in terms of a proscenium stage, it was frontal. What if, as in my pieces, you decide to make any point on the stage equally interesting? I used to be told that you see the center of the space as the most important: that was the center of interest. But in many modern paintings this was not the case and the sense of space was different. So I decided to open up the space to consider it equal, and any place, occupied or not, just as important as any other. In such a context you don't have to refer to a precise point in space. And when I happened to read that sentence of Albert Einstein's: "There are no fixed points in space", I thought, indeed, if there are no fixed points, then every point is equally interesting and equally changing. (1991, pp. 17-18)

Com a rutura com os imperativos de um uso do espaço-tempo tributário de uma tradição clássica, Cunningham transforma a dança numa materialidade em expansão, e com a des-hierarquização das disposições dos indivíduos uns em relação aos outros e estabelecendo entre eles relações de igualdade, de modo a que cada um possa exprimir com autonomia as suas diferentes características e potencialidades, respeitando as dos restantes, transforma a dança num universo onde sobressai a expressão dos valores democráticos.

Coda

Mapeámos um conjunto de diferentes formas de a dança contemporânea se reportar ao mundo e de atualizar valores associados às relações entre os géneros, à formas de o indivíduo se ver a si próprio e se relacionar com os outros, recorrendo a uma análise dos principais paradigmas que a grande modernidade introduziu na prática e na teoria da dança, designadamente sobre três das suas principais figuras: o dueto, o solo e os grupos. No caso do dueto, sublinhámos uma essencial mudança de representação da diferença entre os corpos femininos e os masculinos marcada por uma assimetria de poder entre homem e mulher, como se verificava no *ballet* do século XIX, para a representação de uma diferença entre ambos, ou até uma tendência para a sua anulação, assente na expressão da igualdade social das suas posições. Por sua vez, os solos traduzem as múltiplas possibilidades de expressão do “eu” e das identidades que ao longo da primeira metade do século XX destronam a figura do solo enquanto reafirmação do poder de um líder, como acontecia nos *ballets* do século XIX. No caso da participação do indivíduo nos grupos, cada um deixa de se fundir num todo homogéneo que neutraliza as diferenças, uma espécie de massa anónima de gente, visível nos *corps de ballet*, para passar a ser representado enquanto

sujeito que interage e se posiciona de forma singular, distintiva.

Esta arqueologia da expressão dos duetos, solos e grupos na dança contemporânea, que nos permite identificar alguns dos seus principais paradigmas, com inquestionáveis repercussões na atualidade, sobre as quais não nos coube, contudo, aqui debruçar, evidencia que à dança contemporânea, nas suas múltiplas proposições coreográficas, subjazem um conjunto de ideias, pressupostos teóricos e representações que sustentam uma determinada visão e um determinado discurso sobre o mundo e um conjunto de novas ferramentas técnicas e instrumentos adequados a fazer participar o corpo dos novos sentidos trazidos pelas mutações sociais e culturais que ao longo do século XX o foram, por sua vez, reposicionando e reconfigurando.⁸

Obras Citadas

Bourdieu, P. (1998). *Meditações Pascalianas* (M. S. Pereira, Trad.). Oeiras: Celta.

Cunningham, M. (1991). *The Dancer and the Dance: Merce Cunningham in Conversation with Jacqueline Lesschaeve*. New York: Marion Boyars Publishers.

Daly, A. (1995). *Done into Dance: Isadora Duncan in America*. Indianapolis: Indiana University Press.

Daly, A. (1997). Classical Ballet: A Discourse of Difference. In J. C. Desmond (Ed.), *Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance* (pp. 111-119). Durham: Duke University Press,.

Dumont, L. (1966). *Homo Hierarchicus: Le Système des Castes et ses Implications*. Paris: Gallimard.

Dumont, L. (1983). *Essais sur l'Individualisme: Une Perspective Anthropologique sur l'Idéologie Moderne*. Paris: Éditions du Seuil.

Duncan, I. (1927). *Écrits sur la danse*. Paris: Éditions du Grenier.

Duncan, I. (1928). *The Art of the Dance*. New York: Theatre Arts.

Fazenda, M. J. (1996). *Corpo Naturalizado*. In M. V. de Almeida (Org.), *Corpo Presente: Treze Reflexões Antropológicas sobre o Corpo* (141-153). Oeiras: Celta.

Fazenda, M. J. (1996). Duetos. *Cadernos Rivoli*, 1, 73-76.

8. Vários estudiosos têm contribuído para o conhecimento e a reflexão sobre as formas e os significados dos solos, duetos e grupos, na dança contemporânea. Assinalem-se a história da modernidade de Suquet (2012), que aborda o campo da dança, entre 1870 e 1945, numa perspectiva da história cultural, analisando as proposições criativas dos artistas à luz das mudanças culturais e sociais suas contemporâneas; os valiosos contributos compilados por Rousier sobre a multiplicação dos solos a que se assiste no século XX (2002); e os sentidos de “comunidade” implícitos a várias configurações dos bailarinos interagindo em grupo (2003).

Fazenda, M. J. (2012). *Dança Teatral: Ideias, Experiências, Ações* (2ª ed. revista e atualizada). Lisboa: Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1996). *Transformações da Intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas* (R. M. Perez, Trad.). Oeiras: Celta Editora.

Goffman, E. (1969). *The Presentation of Self in Everyday Life*. 1959. Middlesex: Penguin Books. (Obra original publicada em 1959.)

Graham, M. (1991). *Blood Memory: An Autobiography*. New York: Washington Square Press.

Humphrey, D. (1959). *The Art of Making Dances*. Princeton: Princeton Book Company.

Louppe, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea* (R. Costa, Trad.). Lisboa: Orfeu Negro.

Martin, J. (1989). *The Modern Dance*. Princeton: Princeton Book Company. (Obra original publicada em 1933.)

Novack, C. J. (1990). *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*. Madison: University of Wisconsin Press.

Rousier, C. (Direc.). (2002). *La Danse en Solo: Une Figure Singulière de la Modernité*. Paris: Centre National de la Danse.

Rousier, C. (2003). *Être Ensemble: Figures de la Communauté en Danse depuis le XXe Siècle*. Paris: Centre National de la Danse.

Shelton, S. (1981). *Ruth St. Denis: A Biography of the Divine Dancer*. Austin: University of Texas Press.

Suquet, A. (2012). *L'éveil des modernités: Une Histoire Culturelle de la Danse (1870-1945)*. Pantin: Centre National de la Danse.

Wigman, M. (1990). *Le Langage de la Danse* (J. Robinson, Trad.). Paris: Chiron.

A (IN)VISIBILIDADE DOS PROFESSORES
DE TÉCNICA DE DANÇA:
O RECONHECIMENTO QUE SE IMPÕE

Vanda Nascimento
Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa
Portugal

Resumo

Delimitada ao ensino especializado da dança, esta reflexão aborda, especificamente, o “agente” que, a longo prazo e de forma menos visível para o público, participa e contribui, de forma “oculta” para o ato de dançar – o professor de dança.

Fundamenta-se a importância e a especificidade do corpo na Dança - enquanto arte performativa – e nos processos de aprendizagem, expressão e representação. Defende-se a prática sistemática das técnicas de dança, enquanto meio de adestrar o corpo, tornando-se imperiosa a sua valência na formação de bailarinos.

O ensino especializado da dança em Portugal é brevemente referido. São identificadas as Escolas em funcionamento no ano letivo de 2014/2015, apresentando-se a cronologia de criação de cada uma, os diferentes níveis de ensino ministrados, assim como a sua localização geográfica.

Apontam-se algumas singularidades que se entende serem indispensáveis a um professor de técnica de dança, explicitando as suas valências no processo de ensino/aprendizagem e, justifica-se a legitimidade da “reivindicação”.

Conclui-se reafirmando a dimensão e a abrangência do professor de técnicas na formação de bailarinos, valorizando as dimensões afetiva, pedagógica, técnica e artística.

Palavras-chave: Dança; Técnicas de Dança; Ensino Especializado; Professor de Técnica de Dança

Abstract

Framed to Specialized Dance Teaching, this reflection approaches, specifically, the “agent” that, in a long term and in a less visible way to the audience, participates and contributes, in an “occult” way for the act of dancing – the Dance teacher.

The importance and the specificity of the body in Dance gets established – as performative art – and in the learning processes, expression and representation. It is pleaded that the systematic practice of Dance Technique, as a way to train the body, becomes an imperative asset in the dancer’s education.

Specialized Dance Teaching in Portugal is referred in a shorten form. The functioning Schools in the 2014/2015 school year are identified by presenting the creation chronology of each one, its different levels of teaching and its geographic localization.

Some singularities are identified as essential to a dance technique teacher, explaining their valences in the teaching/ learning process and justifies the legitimacy of “claim”.

It concludes reaffirming the significance and scope of a technique teacher to the dancers training valuing affective, educational, technical and artistic dimensions.

Keywords: Dance; Dance Technique; Specialized Teaching; Dance Technique Teacher

1. Nota prévia

Falar de educação artística passa, natural e incontornavelmente – por defeito de formação, profissão e, assumidamente, por paixão pela Dança - por falar de educação artística vocacional enquanto “formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área específica” tal como consignado no Decreto-Lei nº 344/90, de 2-11 – Bases da Educação Artística, Artº11. Ou seja, uma formação vocacionada para indivíduos que revelem potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos aprofundados e profissionalizantes.

Esta afirmação encontra legitimidade numa vivência pessoal da, e na, Dança durante quase quarenta anos, primeiramente como estudante e como bailarina e, desde há 30 anos, como docente, maioritariamente no ensino artístico especializado, mantendo contato direto, ao longo destes anos, com várias Instituições e com os vários níveis de ensino.

A necessidade de circunscrever a temática e o objeto de estudo (os professores de técnicas de dança no ensino especializado) enquadra-se e justifica-se, quer pela experiência e vivência pessoal e profissional mas, também, pela indispensável prudência de balizar o discurso, ao abordar uma área vasta de reconhecidas particularidades, cujo tipo de ensino se constitui ele próprio como:

(...) um território de formação complexo onde se cruzam e entrecem, entre outras, as problemáticas da vocação e do talento, do dom e da excelência, da individualidade, do risco e do prazer e onde confluem e se interpenetram conceitos e representações, nomeadamente em matérias de educação, cultura, concepção de artista, papel da arte, públicos e consumos, relação arte-profissão. (Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado [versão para discussão pública] Ministério da Educação, 2003, p.12).

Delimita-se, assim, o âmbito do estudo ao ensino especializado da dança com enfoque específico no “agente” que, a longo prazo e de forma menos visível para o público, participa e contribui, de forma “oculta” para o ato de dançar – o professor de dança.

Impondo-se evidenciar a importância e imprescindibilidade deste agente, torna-se necessário descrever a sua intervenção intensa e específica no processo de formação do bailarino – enquanto detentor de um corpo adestrado pelas técnicas de dança.

Tendo como fonte o enquadramento teórico da Tese de Doutoramento, defendida em 13 de Dezembro de 2010, na *Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*, intitulada: “Os Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu Perfil Académico e Profissional e Análise da sua Prática Docente” pretende-se que este texto reflita um manifesto pessoal, com sentimento coletivo, numa tentativa de evidenciar a importância e imprescindibilidade dos professores de técnicas de dança e o seu reconhecimento enquanto classe social, no âmbito da educação artística, nomeadamente do ensino especializado, e no domínio da dança.

Refere-se ainda que este texto reproduz um discurso comum resultante da análise de discursos, decorrentes dos grupos de discussão, e dos 48 inquiridos respondidos pelos

professores que lecionavam no ano letivo de 2008/2009, as disciplinas de Técnica de Dança Clássica, de Técnica de Dança Moderna e de Técnica de Dança Contemporânea, nas doze Escolas de Ensino Vocacional Artístico em Portugal – ensino básico, secundário e profissional, distribuídas geograficamente por vários Concelhos do País. Estes dados foram recolhidos através da aplicação das técnicas e instrumentos referidos no âmbito do doutoramento supracitado.

2. O ensino especializado da dança em Portugal: Contexto de abrangência

As instituições onde se ministra o ensino especializado são denominadas escolas de ensino artístico vocacional ou escolas de ensino artístico especializado na área da Dança e, na generalidade, visam, para além da aquisição de técnicas de dança, uma formação cultural e artística na área.

O ensino artístico especializado, até ao nível secundário, comporta os ensinos artístico e académico e é ministrado quer em escolas de ensino público, quer em escolas de ensino particular/ou cooperativo e podem funcionar em regime de ensino integrado, articulado e supletivo. No primeiro caso, os alunos frequentam as três componentes de formação (geral, específica e técnica/artística) no mesmo estabelecimento de ensino. No segundo caso, os alunos frequentam a componente de formação geral no estabelecimento de ensino básico e/ou secundário, algumas das disciplinas da componente de formação específica e toda a formação técnica/artística num estabelecimento de ensino artístico especializado. No terceiro caso, os alunos frequentam as disciplinas da componente de formação vocacional numa escola de ensino artístico especializado, independentemente das habilitações que possuam.

Esta articulação, implementada entre as escolas de ensino artístico especializado e as escolas de ensino básico do 2º, 3º ciclo e secundário, permite aos alunos uma maior dedicação às matérias de carácter artístico.

Atualmente, em Portugal, o ensino artístico especializado da dança é ministrado em várias escolas, distribuídas por várias cidades do país e abrangendo os vários níveis de ensino: básico, secundário, profissional e superior.

No ano letivo (2014/2015) encontravam-se em funcionamento dezoito (19) escolas de ensino especializado da dança, reconhecidas pelo Ministério da Educação, abrangendo os ensinos básico, secundário e profissional. Assinalam-se, ainda, duas (2) escolas do ensino superior.

Apresenta-se no quadro abaixo um quadro síntese desta informação:

Início do Curso	Designação da Instituição de Ensino	Níveis de Ensino	Concelho
1971	Escola de Dança do Conservatório Nacional	Básico (2º e 3º ciclos) Secundário	Lisboa
1983	Academia de Dança Contemporânea de Setúbal	Básico (2º e 3º ciclos) Secundário	Setúbal
1986	Faculdade de Motricidade Humana Departamento de Dança	Superior	Lisboa
1986	Escola Superior de Dança	Superior	Lisboa
1987	Ginasiano Escola de Dança	Básico (2º e 3º ciclos) Secundário	Vila Nova de Gaia
1987	Ana Manjerição - Escola de Dança	Básico (2º e 3º ciclos)	Cascais
1989	Balletteatro	Profissional	Porto
1999	Escola de Dança Orfeão de Leiria	Básico (2º e 3º ciclos)	Leiria
1999	Conservatório Regional do Baixo Alentejo	Básico (2º e 3º ciclos)	Beja
2000	Conservatório Escola de Artes <i>Eng.º Luiz Peter Clode</i>	Profissional	Funchal / Madeira
2000	Escola Vocacional de Dança do Centro de Formação A. Gualdim Pais	Básico (2º e 3º ciclos)	Tomar
2003	Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha	Básico (2º e 3º ciclos)	Caldas da Rainha
2004	Conservatório de Música David de Sousa	Básico (2º e 3º ciclos)	Figueira da Foz
2004	Academia de Música de Vilar de Paraíso	Básico (2º e 3º ciclos) Secundário	Vila Nova de Gaia
2005	Conservatório de Música da Jobra	Básico (2º e 3º ciclos) Profissional	A da Branca
2008	Academia de Música de Alcobaça	Básico (2º e 3º ciclos)	Alcobaça
2009	Centro Cultural de Amarante - Maria Amélia Laranjeiro - Escola de Música e Dança	Básico (2º e 3º ciclos)	Amarante
2010	Academia de Dança do Vale do Sousa	Básico (2º e 3º ciclos)	Paredes- Porto
2011	Conservatório de Música de Coimbra	Básico (2º e 3º ciclos)	Coimbra
2011	Escola de Dança Ana Luísa Mendonça	Básico (2º e 3º ciclos)	Oliveira de Azeméis / S. João
2014	Lugar Presente - Escola Vocacional de Dança	Básico (2º e 3º ciclos) Profissional	Viseu

Quadro 1 - Escolas de ensino especializado da dança em funcionamento no ano letivo 2014/2015
Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

Partindo da observação dos planos de estudo destas escolas, pode verificar-se que as técnicas de dança (clássica, moderna e ou contemporânea) ocupam uma parte substancial da sua carga letiva semanal. Justifica-se esta particularidade - num ensino com características próprias e especificidades assinaláveis - pela importância que tem o corpo na Dança, enquanto instrumento primeiro e principal de quem dança e, pela natural obrigatoriedade do seu adestramento, através da prática regular e sistemática das técnicas de dança. Como defende Fazenda (2007, p. 49)

São as técnicas de dança que proporcionam ao corpo o conhecimento necessário para se movimentar de modos que são culturalmente relevantes. As técnicas são um conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins.

Entende-se, deste modo, que as técnicas de dança, nas escolas de ensino especializado, são imprescindíveis e incontornáveis e que serão os professores de técnicas os responsáveis pela transmissão destas matérias, com a máxima qualidade pedagógica, técnica e artística.

3. Que reivindicação? Que legitimidade?

A legitimidade desta reflexão sobre os professores de técnicas de dança e a “reivindicação” da necessidade de ver reconhecido o seu valor e especificidade tem, por base, três razões fundamentais:

A primeira prende-se pela ligação direta e emocional com a Dança e pelo percurso pessoal, enquanto professora de técnica de dança em escolas de ensino especializado, quer a nível do ensino básico (Academia de Dança Contemporânea de Setúbal – de 2002 a 2008) quer atualmente, a nível do ensino superior (Escola Superior de Dança- desde 2001).

Corroborar-se este argumento citando duas professoras de técnicas de dança - participantes nos grupos de discussão realizados no âmbito do doutoramento que norteou esta reflexão - porque, sem retirar ou acrescentar alguma palavra, estas refletem um pensamento e percurso comum.

SS – ... fiz com toda a serenidade e paixão a minha formação para professora! ... E, com toda a humildade, quis ser professora!

SC – ... estou completamente realizada com aquilo que faço, (...) já dancei, já tive experiência de palco. Não sou bailarina, não me considero bailarina, considero-me professora de dança e sou muito feliz naquilo que faço e, ainda bem!

A segunda razão relaciona-se com a consciência da importância e indispensabilidade social e política, cada vez mais pertinente, de uma formação de professores de dança com qualidades técnico-artísticas mas, também, apoiada e consubstanciada em bases teórico-científicas adequadas a uma formação académica cada vez mais exigente e ampla, de forma a dar respostas cada vez mais eficazes para a qualidade do ensino/aprendizagem

das técnicas de dança. Defende-se a ideia de que educar passa, também, por ações éticas e políticas e, por isso, os professores devem assumir compromissos com a comunidade que pretendem servir – os alunos.

A terceira razão prende-se com a necessidade e o interesse de dar a conhecer melhor os professores de técnicas de dança - sobre os quais se verifica uma quase total ausência estudos sobre si que se poderá justificar pelo “carácter invisível” do seu trabalho a nível do produto final, o espetáculo - reconhecendo a sua importância como agentes que garantem a qualidade do ensino da dança e, consequentemente, a qualidade da formação de bailarinos. Entende-se, pela plenitude que o conceito de “bailarino” reflete, ser merecedor a evocação de Louppe (2012, p. 69): “Ser bailarino é escolher o corpo e o movimento do corpo como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão.”

4. A importância do professor de técnica de dança

A importância atribuída aos professores de técnicas de dança advém, entre outras razões, da identificação pessoal e profissional com a posição de Coelho (2004, p. 115):

(...) pertenço ao núcleo de pessoas que acredita que a formação de um bailarino contemporâneo... – Implica o acesso a uma aprendizagem que lhe permita dominar um leque alargado de vocabulário motor e responder às infinitas possibilidades de dinâmicas e movimentos corporais. Ou seja, à formação do bailarino profissional deverão presidir dois aspectos essenciais: o moldar e afinar o corpo enquanto instrumento e meio de Dança, e uma formação artística num sentido mais alargado, que lhe permita estruturar a sua acção de forma a responder à solicitação coreográfica.

A aprendizagem e domínio das técnicas como “meios que nos auxiliam a elaborar objectos complexamente extraordinários, complexamente arrebatadores, complexamente simples com a intenção de comunicar algo.” (Batalha & Xarez, 1999, p.61) é, na fase de formação, proporcionada e da responsabilidade dos professores que ministram as disciplinas artísticas e, nomeadamente dos professores das técnicas de dança mais formais, nas opções dos planos de estudo das diferentes escolas e dos diferentes níveis de ensino – Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna e ou Técnica de Dança Contemporânea.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Artigo 34º, ponto 6, p.5133, referente à formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário: “A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada”.

Acrescenta-se a esta qualificação profissional o atual Curso de Mestrado em Ensino de Dança, ministrado pela Escola Superior de Dança (ESD) e que outorga, por regulamentação legal, a profissionalização, no âmbito da docência, no Ensino Artístico Especializado.

Face a este breve enquadramento legal, acredita-se que, aliada a uma formação inicial adequada, realizada em instituições acreditadas para o efeito, a formação deve ser, ainda, contínua e ativa ao longo da vida, baseando-se em tomada de decisões autónomas dos professores e da opção dos seus próprios caminhos. Apesar de, historicamente, o ensino da Dança se basear na repetição do modelo do bem-fazer, “ensino do tipo artesanal” (Gray, 1983; Sims, 2010), a formação de professores e o processo de ensino aprendizagem deverão ser pensadas num plano mais vasto, em concordância com Day (2001, p.17) “Os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.”

Entende-se, por isso, que qualquer que seja a formação dos professores - incluindo-se a dos professores de técnicas de dança - ela deve corresponder a tomadas de decisão autónomas e vitais sobre o sentido e as expectativas da sua própria aprendizagem. A qualidade do ensino será assim, também, o reflexo do seu “bem-estar” e dos seus “eus” equilibrados e serenos.

Na mesma linha de pensamento, Batalha (2007, p.14) afirma que “consideramos que só um formador com acesso a uma educação contínua, culto e aberto à contemporaneidade pode partilhar esta vitalidade aos seus estudantes.”

Deste modo, é importante valorizar, como contributos para a construção da função docente e da identidade profissional, a capacidade de estabelecer relações entre os saberes fornecidos pela formação e os saberes que se vão adquirindo na atuação (praxis) já identificados por vários autores (Silva, 2009; Monteiro, 2003; Vieira, 2002; Fontana, 2000; Guarnieri, 1996), e que permitem realizar reflexões e avaliações sobre a dimensão de todos os saberes que convergem para a formação ao longo da vida: os contributos da experiência pessoal como estudantes e das histórias pessoais (influências e memórias positivas e ou negativas dos seus próprios professores e colegas); os saberes teóricos, adquiridos durante a formação para professores (planificação, questionamento e reflexão sobre a prática docente); os desafios vividos nos estágios profissionais; a partilha com outros colegas de profissão e a enriquecedora aprendizagem através da vivência de novos desafios colocados diariamente pelos alunos.

Estas premissas, relativamente às necessidades de formação dos professores (inicial e ao longo da vida), associam-se à paixão que o professor deve ter pela disciplina que ensina e o prazer com que transmite esses conhecimentos, enquanto produtor do seu saber e protagonista da sua prática pedagógica, de forma a garantir um ensino cuidadoso e eficaz das técnicas de dança.

Como afirma Day (2004, p, 37), “Os professores só conseguirão obter sucesso quando forem capazes de alimentar e expressar a sua paixão pelo seu campo de conhecimento e pelo ensino (...)”. Sublinha-se, em concordância com o mesmo autor, que “ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores.” (Day, 2004, p. 36).

De forma a legitimar o que se consideram ser qualidades importantes do professor de técnicas de dança, citam-se as palavras de Minden (2005, p. 3):

The instructor with the most glamorous and prestigious performing credentials may not be the best teacher: The ability to dance brilliantly is different from the skills that make a great teacher: the ability to analyze, to break down steps, to explain, to inspire. Some people possess both performing and teaching abilities; some don't.

Tendo em conta o âmbito restrito da área, poder-se-á, assim, compreender e conhecer melhor estes agentes de ensino, tornando-os mais “visíveis” e legítimos da sua especificidade, considerando a ideia subjacente à importância do corpo na dança, onde o corpo funciona simultaneamente como agente, instrumento e objeto.

Sublinhando a análise de Fazenda (2007, p. 49), “Na dança, qualquer movimento do corpo eficaz e significativo pressupõe uma aprendizagem que resulta de um processo de treino ou incorporação”, entende-se que são os professores de técnicas de dança, em primeira instância, que garantem este processo, que se entrelaça, complementa, que se constitui como o suporte de outras disciplinas da dança (repertório, composição, interpretação, criação...) e que se prolonga ao longo de toda a vida ativa do praticante de Dança.

São os professores de técnicas de dança que asseguram - entre outros recursos didáticos e pedagógicos - através do [seu] “corpo demonstrativo” (Foster, 1992, p. 483), uma transmissão direta, correta, eficaz e eficiente das técnicas, proporcionando através desta e da repetição (de exercícios, movimentos e sequências) a absorção e o registo corporal de códigos, regras e princípios que, independentemente da técnica ministrada, dotarão o corpo de competências excepcionais de movimentação/ação (postura, ritmo, força, flexibilidade, velocidade, equilíbrio, resistência, coordenação...) que o distinguem do “corpo e do movimento normal”.

Reconhece-se que as técnicas devem ser encaradas como “sinónimo de uma disponibilidade e plasticidade motora, para distintas exigências coreográficas, em que a proficiência de um corpo instrumento constitui apenas um pré-requisito.” (Monteiro, 1995, p.55). No entanto, sustenta-se que um corpo trabalhado por técnicas regista em si capacidades estruturais, competências de execução, de transformação e adaptação que outros corpos não possuem. “I know the body only through its response to the methods and techniques used to cultivate it.” (Foster, 1992, p. 480). Fala-se, assim, de um corpo (de bailarino) versátil na incorporação - fruto do treino do corpo e da memória - das várias linguagens coreográficas e dos desafios de criação e de interpretação com que se confrontará ao longo da sua vida profissional.

5. Singularidades fundamentais do conhecimento do professor de técnicas de dança

Pelo atrás exposto e legitimando o que se entendeu como “manifesto reflexivo” sobre os professores de técnicas de dança, destacam-se algumas singularidades que lhes são indispensáveis e que se enquadram nas categorias de conhecimento dos professores de dança já sistematizadas por vários autores (Shulman, 1987, 2005; Fortin & Siedentop, 1995).

Apesar de datado dos anos oitenta, o estudo de Shulman (1987) - onde apresenta três

categorias para o que considera ser a base do conhecimento de conteúdo dos professores – justifica-se como um referencial importante.

Mais tarde, partindo das três categorias de conhecimento do conteúdo, Shulman (2005) “desdobra-as” em sete, organizando o que considera as bases do conhecimento dos professores: *content knowledge; general pedagogic knowledge; pedagogic content knowledge; curriculum knowledge; knowledge of learners and their characteristics; knowledge of educational contexts e knowledge of educational ends, purposes and values and their philosophical and historical grounds.*

Sem pretender fazer uma correspondência direta do que se intitulou como “singularidades fundamentais do conhecimento dos professores” às categorias referidas, entende-se, no entanto, apresentar uma “listagem” do(s) conhecimento(s) e das ações que consideramos indispensáveis ao professor de técnicas de dança no desempenho pleno da sua atividade docente e porque se entende que estas extrapolam as categorizações supracitadas:

- Formação académica e técnico-artística, na sua área de lecionação;
- Domínio da terminologia e vocabulário específico da/as técnica/as que leciona;
- Domínio de metodologias, didáticas e pedagogias, próprias do contexto educativo, da disciplina que leciona e do programa que tem de aplicar;
- Conhecimento do desenvolvimento psicomotor das idades correspondentes às turmas que lhe são distribuídas;
- Conhecimento de matérias relacionadas com a anatomia e cinesiologia de forma a poder exigir uma maior qualidade e rigor na execução de exercícios de esforço articular e muscular, evitando e minimizando lesões e desenvolvimento deficiente, reflexo, muitas vezes, de trabalho pouco correto;
- Conhecimento do repertório artístico da técnica que leciona de forma a poder fazer a ponte entre o que executa na aula e o produto final: o espetáculo, estimulando o aluno para o “futuro desejado”, ajudando-o a ultrapassar as dificuldades que se apresentem;
- Domínio do ensino baseado na demonstração física e numa análise teórica do movimento de forma simultânea, eficaz e dinâmica, necessitando por isso de ter de fazer a demonstração prática e a exposição verbal clara explicitando a matéria, em que se incorporam informações várias, designadamente, composição do exercício, ritmo, mudanças de direções ou o apelo à expressividade e à “artisticidade” na apresentação;
- Capacidade de analisar e fracionar os exercícios antes de ensinar sequências mais elaboradas socorrendo-se da construção das aulas em “*build up ou break down*”;
- Capacidade de dar diretrizes claras e correções justas, inequívocas e assertivas (verbais, demonstrativas, ou através do recurso ao toque) para que o estudante possa, ao entender o erro, incorporar a correção e repetir o movimento/ exercício consciente do que tem que melhorar, obtendo com isso, mais e melhores resultados;
- Capacidade de avaliar os conhecimentos e aprendizagens do grupo e de cada aluno individualmente, fornecendo-lhes informação (*feedback*) sobre a sua prestação que o ajude superar dificuldades, a atingir os objetivos e os resultados esperados, fomentando desta forma, através do processo de “atenção prestada individualmente”, a motivação para a aprendizagem e o interesse na repetição;

- Capacidade de estimular a expressividade e o “sentir do corpo”, utilizando-o no máximo das suas potencialidades técnicas e artística, encorajando a procura da individualidade e da melhor *performance*;

- Ser capaz de lecionar com criatividade, socorrendo-se de imagens, estímulos vários e outros recursos facilitadores da aprendizagem de forma a potenciar sensações e a estimular a expressividade;

- Capacidade de inculcar o gosto pela dança e especialmente pela técnica que leciona, valorizando as mais-valias da sua prática, como meio para desfrutar de um corpo adestrado e disponível;

- Manutenção da sua condição física para uma demonstração mais correta e ideal, justificada por um tipo de ensino em que a “cópia” é uma das formas de transmissão de conhecimento, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem, permitindo ao aluno a percepção do que se pretende que realize, através da comparação/reprodução do modelo que lhe é apresentado.

- Usar de atenção especial na demonstração dos exercícios relativamente à diferenciação em relação ao género - justificado pelo trabalho por cópia de exercícios e de atitudes - especialmente nos primeiros anos da aprendizagem;

- Utilização de vestuário que permita, por parte dos alunos, uma visualização clara e inequívoca dos movimentos e/ou passos pretendidos, principalmente em classes de iniciados que, não dominam o vocabulário e a aprendizagem se basear na reprodução da demonstração feita pelo professor (marcação do exercício).

- Capacidade de esclarecer, estimular e motivar os alunos a ultrapassar as “mazelas físicas” resultantes do esforço físico diário e das repetição que resultam por vezes em dores musculares, articulares, bolhas, queimaduras de fricção, nódoas negras, etc.;

- Capacidade de elaborar trabalho diferenciado e específico - dentro da própria aula ou recorrer a programas extra escola - para alunos com dificuldades, necessidades particulares ou em casos de recuperação de lesão ou doença, como por exemplo: treino específico para Dança, aulas de *Pilates*, ou *Yoga*;

- Sensibilidade na gestão de efeitos resultantes da insatisfação dos alunos face a resultados menos positivos, versus esforço despendido, que leva a desmotivações de várias ordens, a ansiedades, incertezas e dúvidas quanto ao futuro, nomeadamente, em épocas decisivas da sua formação;

- Capacidade para “ler” as alterações no corpo em crescimento (pré e adolescência) que, na procura do corpo “ideal” de bailarina/o, levam os alunos a práticas pouco saudáveis, nomeadamente no que diz respeito a distúrbios alimentares e de sono, exercício físico excessivo e nem sempre controlado, que resultam, na maior parte dos casos, em problemas graves de saúde física e mental;

- Sensibilidade para “visualizar” a importância da motivação e do estímulo musical na qualidade do movimento em cada aluno e tirar partido destes elementos para as qualidades de interpretação individual (acelerações, *staccatos*, respirações, pausas...);

- Capacidade de relacionar harmoniosamente um trio indispensável no bom funcionamento de uma aula de técnica: Professor/acompanhador musical/ aluno, ou seja, marcação do exercício por parte do professor (conteúdo e forma), com o tempo/dinâmica e ritmos

corretos e perceptíveis para que o músico acompanhador possa tocar, e para que os alunos o possam executar e interpretar com clareza e eficácia;

- Estimular nos estudantes a autonomia na aprendizagem e a experimentação das suas capacidades físicas e artísticas fomentando a sua aplicação e articulação a outras disciplinas da escola inculcando os valores da auto estima e da valorização e, a potenciação das valias da sua própria vivencia e experiência pessoal.

6. Reflexão final: Dimensão e abrangência

Apesar da imprescindibilidade da aprendizagem das técnicas, da importância da sua incorporação e do reconhecimento que “no ensino-aprendizagem de dança, transmiti[r]mos o conteúdo essencialmente, por meio da combinação da demonstração com instruções verbais” (Alves, 2007, p.83), ressalva-se de forma convicta que o ensino-aprendizagem das técnicas de dança não se deve limitar e confinar ao estúdio e à cópia do momento puro e simplesmente.

Sustenta-se que as técnicas de dança, independentemente do tipo ou contexto, exigem formalidades e regras na aprendizagem e transmissão, colocando-as numa dimensão própria e com especificidades assinaláveis. Estas devem, contudo, articular, para além da dimensão prática característica e intrínseca de cada uma, outros conhecimentos e saberes complementares e transversais à Dança.

Pela complexidade inerente ao ensino artístico especializado da dança, referido em citação no início deste texto, e pela importância do professor de técnicas na formação de bailarinos, nas suas dimensões afetivas, pedagógicas técnicas e artísticas, o professor de técnica deve associar na sua prática diária, o rigor e a exigência - inerentes a este tipo de ensino - com o entusiasmo, a motivação, o incentivo e a esperança, no sentido de fornecer aos alunos aulas lúdicas, com repetições profícuas e *feedback* claros mas positivos, para que, face às “adversidades” vividas no seu quotidiano, os alunos as possam superar com segurança, serenidade, autonomia e responsabilidade.

Os professores de técnica de dança garantirão, assim, em ligação com outras dimensões, um ensino eficaz que abarque, também, o encorajamento das diferentes formas de aprendizagem e da sua relação com a experiência. Estimular os alunos a responsabilizarem-se pelas suas próprias opções de formação e pela salvaguarda de espaços “pessoais” é imprescindível para o desenvolvimento de uma personalidade ativa, autónoma e consciente.

Reforçam-se as reflexões anteriormente expostas, recorrendo às palavras de Hansen (1999), citadas em Day (2001), que ao refletirem globalmente sobre o ensino, abrangem, necessariamente, o âmbito do ensino da dança.

O ensino é uma actividade contínua de encorajamento e de fortalecimento de atitudes, orientações e compreensões que permite aos alunos progredirem como seres humanos em vez de regredirem, de crescerem em vez de se tornarem limitados na sua visão do mundo e no seu conjunto de capacidades... Caso o resto se mantenha, a pessoa com um sentido de vocação viverá o seu papel de professor mais plenamente do que um indivíduo que o

vê unicamente como um emprego... e conseguirá mais facilmente exercer uma influência intelectual e moral mais ampla e dinâmica sobre os seus alunos... Quando é uma vocação, o ensino é um serviço público que também proporciona como recompensa a realização pessoal do indivíduo. (Day, 2001, p.42)

Numa perspetiva do ensino especializado da dança e defendendo que o professor de técnicas de dança deve reunir condições específicas de formação inicial e ao longo da vida mas, também, muita vocação entendeu-se finalizar este “manifesto reflexivo” reproduzindo as palavras de Wong, and Wong, (1998, p.1) “*Some people go into teaching because it is a job. Some people go into teaching to make a difference*”.

7. Bibliografia

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2013). *Escolas públicas com cursos de Ensino Artístico Especializado de Dança*. Consultado em dezembro 4, 2015, do website da ANQEP: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2014). *Escolas particulares e cooperativas com cursos de Ensino Artístico Especializado de Dança*. Consultado em dezembro 4, 2015, do website da ANQEP: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

Alves, M. J. (2007). Demonstração em dança: Aprender com sucesso. In E. Monteiro e M. Moura (Eds), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 83-91). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Batalha, A. P., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da dança I, projecto taxonómico*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Batalha, A. P. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. In E. Monteiro & M. Moura (Eds.), *Dança em contextos educativos* (13-22). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Coelho, M. H. (2003). Mercado de trabalho e formação de bailarinos. In *Actas do Encontro Nacional. A dança no sistema educativo português* (pp.113-121). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Fazenda, M. J. (2007). *Dança teatral: Ideias, experiências, acções*. Lisboa: Celta Editora.

Fontana, R. A. C. (2000). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.

Fortin, S., & Siedentop, D. (1995). *The interplay of knowledge and practice in dance teaching: What we can learn from a non-traditional dance teacher*. *Dance Research Journal*, 27 (2), 3-15.

Foster, S. L. (1992). Dancing bodies. In J. Crar & S. Kwinter (Eds.), *Incorporation*. New York: Urzone.

Gray, J. A. (1983). The dance teacher: A computerized behavioral profile. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 54 (9), 34-35.

Guarnieri, M. R. (1996). *Tornando-se professor: O início da carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese de Doutorado em Educação, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.

Loupe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro

Minden, E. G. (2005). *The ballet companion*. New York: Fireside.

Ministério da Educação (2003). *Documento orientador da reforma do ensino artístico especializado* [versão para discussão pública] Lisboa: ME, consultado em abril, 02, 2008, disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/ReformaEnsinoartístico.pdf>

Monteiro, E. (1995). *As qualidades expresso-formais na técnica de dança: Construção, validação e aplicação de um instrumento de avaliação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Monteiro, F. M. A. (2003). *Desenvolvimento profissional: Uma experiência em um curso de licenciatura em pedagogia*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Nascimento, V. M. S. (2010). *Os professores de técnicas de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Tese de Doutorado, Universidad de Sevilla, Sevilla.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, nº 1, vol. 57, pp. 1-22

Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada, pp. 9-22.

Silva, M. (2009). *Complexidade da formação de professores: Saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Editora UNESP.

Sims, M. E. (2010). How does background and training effect dance pedagogy in higher education? Paper 2. University of Kentucky Master's Theses. Consultado em agosto, 05, 2015, disponível em http://uknowledge.uky.edu/gradschool_theses/2.

A (in)visibilidade dos professores de técnica de dança: O reconhecimento que se impõe . Vanda Nascimento

Vieira, H. M. M. (2002). *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: Análise do tornar-se professora na prática da docência*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Wong, H. K., Wong, R.T. (1998). *How to be an effective teacher: The first days of school*. Mountain View: CA.

MIGRAÇÕES: CORPOS QUE DANÇAM NOS MEDIA

Paula Varanda
Middlesex University, Inglaterra
e Escola Superior de Dança de Lisboa, Portugal
paulavaranda.pt@gmail.com

Resumo

Embora no senso comum e nos circuitos institucionais prevaleça a noção de que a dança só preenche a sua natureza como 'arte viva' vários profissionais têm empreendido experiências criativas notáveis que desafiam esse entendimento. Além disso, técnicas de animação, processamento de dados e captura de movimento permitem expandir a coreografia para além do corpo humano, pondo em causa o argumento de que a dança é sempre uma manifestação corporal. Embora teoricamente a dança seja definida como sistema articulado de vários elementos, também é comum enfatizar-se o papel do bailarino para representar a disciplina. Este artigo propõe rever como têm os coreógrafos resolvido desafios da migração para diferentes media, mantendo o papel central do corpo para pronunciar identidade e conhecimento artístico; iremos observar experiências pioneiras que transferiram a dança teatral para o cinema e criaram danças com novos media que estimulam interacções sensuais entre humanos e computadores.

Palavras chave: corpo, dança, digital, filme, interactividade, media, tecnologia

Abstract

Although in public common sense and institutional circuits a notion prevails that dance only fulfils its nature as a live art form, several practitioners have explored remarkable and creative endeavours that defy that understanding. Furthermore, stop animation, data processing and motion capture technologies enable choreography to expand beyond the human body, challenging the reasoning that dance must have a corporeal manifestation. While theoretical discussions define dance as a system that combines various elements, they also emphasize the role of performer to represent the discipline. Looking at early experiences that have transferred theatre performance to the cinema and new media dances that encourage sensual human-computer interactions, this article reviews how choreographers resolve the challenges of migration and keep the body as a central medium to articulate artistic knowledge and identity.

Introdução

Este artigo faz parte de uma investigação mais alargada sobre o que acontece a características essenciais da dança quando os trabalhos artísticos performativos são concebidos para apresentação no cyberspaço¹ - em que medida se transferem? Como se transformam? Neste projecto de análise sobre manifestações artísticas, que agora é focado na discussão do corpo e do *performer*² de dança, utilizo metodologicamente a migração como metáfora para conceptualizar um fenómeno novo. Os novos media introduzem possibilidades de mobilidade para as artes que acarretam, para além da transferência de convenções estabelecidas, transformações nos componentes, estrutura, narrativa e modo de fazer, que afectam inevitavelmente a identidade dos trabalhos e das próprias disciplinas. É um processo de migração diferente da forma como ele é concebido nas ciências das computação - onde se espera uma transferência incorrupta de dados, sem alterações – e que considero estar mais próximo das migrações humanas e territoriais que originam alterações na identidade cultural.

A literatura proveniente de Estudos sobre Media providencia fontes chave para analisar processos através dos quais o que é físico se torna digital e para compreender como têm evoluído os media com sistemas electrónicos que respondem à acção humana³. Com o termo “remediação”, Bolter and Grusin (1999) examinaram como os velhos media se actualizaram para novos media⁴ e a sua abordagem analisa historicamente a evolução destes modos de mediação na representação. Por seu lado, o escrutínio realizado por Manovich sobre os princípios dos novos media – que ele identifica como representação numérica, modularidade, automatização, variabilidade e transcodificação cultural (2001) – permite-nos ligar processos computacionais digitais a formas culturais que têm valor estético e aspiram a transacções⁵ poéticas com públicos potenciais.

1. Utilizo aqui o termo cyberspaço – cunhado na literatura como cyberspace por William Gibson (1994) - para contemplar o espaço navegável que é concretizado e acedido por dispositivos de computador, seja em instalações com conteúdos 2D e 3D interactivos ou seja na configuração de páginas web com hiperligações.

2. Mantenho neste artigo a utilização do termo performer em inglês para enfatizar a ideia de uma acção temporal especializada e destinada a um público, que é comum às artes performativas, mesmo quando representadas num suporte televisivo ou cinematográfico. Da mesma forma irei recorrer ao termo Performance para poder assimilar a ideia de um evento criado pelos performers que pode ou não ser um espectáculo, ao vivo, no teatro. A utilização destes termos contribui ainda para manter um projecto conceptual, que desenvolvi em outros textos (Varanda, 2012, ou 2013), de que as práticas performativas integradas em meios materializados ou digitais de apresentação devem ser consideradas no campo dos Estudos de Performance.

3. Em inglês são conhecidos como responsive systems porque são programados para dar resposta a determinadas acções dos utilizadores.

4. Bolter and Grusin apropriam-se do termo remediation para discutir este processo e a sua teoria tem sido aplicada a estudos sobre tipos de performance digital como o teatro virtual (Giannachi, 2004) e dança em páginas web ou hyperdance (Bench, 2006). Utilizo media como termo plural de meio (do latim medium) e aplicável a quaisquer materiais de mediação como o fazem Bolter and Grusin, permitindo com ele identificar media pré-computador e pré-ecrã.

5. Adopto aqui a expressão transaction que Preston-Dunlop (2002) defende como adequada para descrever a relação obra-espectador, enfatizando a ideia inerente de troca entre os dois, em detrimento da ideia de espectador passivo e obra fechada.

Para as artes que vêm de uma tradição de *performance* – concebida como uma actuação em tempo real e ao vivo - os novos media são um enorme desafio pois apresentam condicionantes tecnológicas que alteram consideravelmente a forma como os trabalhos são feitos e apresentados. Esta equação é bastante complexa para a dança e tem inibido as explorações neste campo, como explica deLahunta: “As tecnologias de computador não conseguiram, no campo da dança, um nível de integração como se viu em outras formas de arte pela razão óbvia de que enquanto material o corpo em movimento não se dá naturalmente à digitalização” (deLahunta, 2002, p. 66)⁶.

A migração para tecnologias digitais destabiliza campos disciplinares e convenções que orientam o desenvolvimento e avaliação das práticas bem como a produção teórica decorrente. Neste artigo vou rever a assunção de que o corpo humano é tanto uma fonte como um meio de exposição para a dança, com o intuito de verificar se, e como, esta relação se mantém axiomática para a identidade da dança. Numa cultura em que, como apontou Hayles, “a informação perdeu o seu corpo” (1999, p. 4), continua o corpo a ser um meio essencial da dança? Poderá uma prática de dança digital contrariar a afirmação de Hayles? Proponho examinar variações na forma como corpos dançantes migram através dos media e irei sublinhar a importância da antropomorfia para a representação, identificação e interacção na obra de dança. Esta tarefa implica relacionar-me com práticas especializadas inovadoras e rever como o discurso académico tem implicado e relacionado os termos corpo, dança e meio.

Variações do meio

Meio (do latim *medium*), é uma palavra frequentemente utilizada para referir uma substância material como o papel, a tinta, o ecrã, ou o instrumento. O termo também remete a formas diferentes de fazer: podemos aprender algo através do movimento ou através da linguagem verbal; e a coreografia, por exemplo, pode ser entendida como um arranjo de passos de dança ou como um desenho espacial de movimento. Outra noção é a de que um meio corresponde a um território que compreende convenções específicas sobre processo, referências disciplinares e modos de exposição; neste sentido uma novela pode ser articulada na forma de um livro, uma série de TV, um *ballet*, uma peça de teatro ou um videojogo.

Se o corpo é tanto fonte como lugar de exposição de conteúdo na dança, como é que as palavras “meio” e “media” encaixam na forma como a conceptualizamos? Na discussão filosófica sobre dança desenvolvida por Sparshott considerar o corpo como meio é redutor e enganador; pois na dança, ele aponta, “Uma pessoa não se usa a si própria, e se realmente uma pessoa usasse o seu corpo não o faria como um ser incorporado mas sim como uma entidade espiritual ou cerebral para quem o corpo seria algo externo” (Sparshott, 1995, p. 5).

Este sentido material do termo meio - como substância intermediária - manifesta-se na afirmação de Langer de que o corpo humano é animado para dançar pela força motriz de

6. Todas as citações foram traduzidas para o presente artigo pela sua autora.

“poderes virtuais” (Langer, 1983). O entendimento de Langer aproxima-se da famosa noção de McLuhan dos “media como extensões” (1994) - tal como o corpo é para Langer um meio para o conteúdo da dança, o conteúdo da fala é, para McLuhan “um processo de actualização do pensamento, que é em si não-verbal” (1994, p. 8). O corpo é assim visto como um veículo para exteriorizar informação pré-existente à sua manifestação física, e que, segundo McLuhan, se pode expressar de diferentes maneiras, como por exemplo na escrita.

O movimento e a coreografia são elementos constituintes no meio da dança que sublinham o aspecto determinante da acção de quem a pratica para exprimirmos especificidade disciplinar e estilística. Esboçando uma definição de dança digital, Rubidge afirmou que conceitos coreográficos deveriam ser os princípios de organização dominantes nestes trabalhos, e que estes não requeriam necessariamente “imagens ou representações de um corpo humano ou antropomórfico” (Rubidge, 1999, p. 43). Ao mesmo tempo que tenciona enfatizar a noção de dança como uma acção especializada, Rubidge alberga aqui também a possibilidade de desincorporação⁷ que está implícita na percepção de Hayles sobre a cybercultura e na conceptualização de McLuhan sobre os media.

Outras definições sobre a natureza da dança sublinham a importância de articular componentes, considerando este meio como ramificado e multifacetado (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2002)⁸, ou como um sistema (Melrose, 2009; Thomas, 1995), que integra outros elementos teatrais, visuais ou auditivos (Copeland & Cohen, 1983). Nestes discursos está implícita uma noção territorial de meio; de acordo com McFee (1992) o que caracteriza o meio da dança é um grupo de elementos, convenções e procedimentos que melhor servem a sua natureza e que são integrais à sua compreensão.

Do teatro ao cinema

Gerar dança a partir de materiais inanimados e apresentar dança em ecrãs não são procedimentos novos; mas as técnicas usadas em pesquisas mais antigas para media mais antigos têm uma importância renovada porque ajudam a compreender o que é realmente novo nos esforços de criação com dança e computadores. Além disso, o debate académico sobre os impactos da mediação através de máquinas e materiais evoluiu exponencialmente com o uso de tecnologia vídeo e informática na dança contemporânea (ou Dixon, 2007; como vemos em Dodds, 2001). Estas perspectivas recentes estão mais bem equipadas para percebermos hoje o que foi alcançado antes, com media mais antigos.

Os *ballets* de marionetes de Alexander Shiryayev (1906-1909),⁹ são uma ilustração exemplar de como diferentes componentes podem ser articulados quando a dança

7. Utilizo aqui desincorporação como tradução de disembodiment – uma palavra chave nos Estudos de Novos Media para as práticas e teorias que preconizam ou a criticam a desvalorização e desmaterialização do corpo humano com as tecnologias de informação.

8. Preston-Dunlop e Sanchez-Colberg referem-se a multistranded medium, para caracterizar um meio de componentes interligados e interdependentes que interferem na definição uns dos outros (2002 p.39).

9. Os filmes de Shiryayev foram re-descobertos em 1995 e compilados por Bocharov no documentário *A Belated Première* (2003), que vi no festival Mostra em 2009 na Fundação Calouste Gulbenkian.

migra da experiência de um teatro, ao vivo, para o cinema. Nos seus filmes os elementos constituintes da dança são todos envolvidos numa produção que se assemelha ao espectáculo num palco convencional com proscénio. Shiryayev replica literalmente a moldura do teatro com o enquadramento da câmara (figura 1), e reproduz as narrativas da dança clássica russa; ele distribui papéis do elenco por bonecos animados e respeita o desenho de figurinos, frases coreográficas ao ritmo da música e espacialização em cena, tal como eram usadas nas produções para palco quando ele era bailarino principal no Ballet Maryinsky.



Fig. 1. Alexander Shiryayev *dança de marionetas* (circa 1906)

Ao utilizar o cinema e o ecrã como um meio novo para criação e apresentação, Shiryayev operou uma “remediação” inédita do espectáculo de dança em relação ao palco. A sua prática inovadora dá assim forma ao conceito de Bolter and Grusin, introduzido um século mais tarde, para explicar a conversão de media mais antigos em novos media. A “remediação” é bem conseguida porque o processo foi desenvolvido considerando especificidades do meio; para pôr um ballet em cena, Shiryayev utilizou a técnica de *stop motion*¹⁰ para animar vários bonecos que são, provavelmente, os primeiros casos da nossa história de bailarinos virtuais no ecrã. Não obstante interrupções na fluidez do movimento, consequências da técnica utilizada, estes bonecos materializam, devido à sua antropomorfia, uma partitura coreográfica complexa, conseguindo assim uma migração exemplar do corpo dançante para o ecrã.

10. Técnica de animação que consiste em filmar por fotogramas, com evolução da posição de um objecto, que sucedidos na reprodução criam a ilusão do objecto animado em movimento.

As danças de bonecos de Shiryayev têm uma posição disciplinar inequívoca, conseguida por um processo que transfere literalmente para o cinema as convenções teatrais da dança do seu tempo, permitindo assim que esta forma de arte seja representada fora do que era então o cânone institucional¹¹. Um século mais tarde, coreógrafos com outras tecnologias, linguagens estilísticas e preocupações temáticas confrontaram-se com desafios semelhantes.

Do vídeo à página web

A Cie. Mulleras foi um grupo pioneiro que fez composições de dança para o cyberspaço ligado em rede. Com *mini@tures* (1998/2001) estes artistas exploraram os limites da edição vídeo, compressão de filmes, tamanho de ecrã de computador e do sinal de transmissão na internet, para criarem trabalhos com acesso e exposição de alcance mundial. As tecnologias disponíveis conduziram esta investigação prática para uma ideia de miniaturas em dança; na altura a velocidade das conexões era muito baixa e os filmes tinham que ser curtos e leves, para poderem viajar com resolução suficiente, sem comprometer a fluidez e qualidade do movimento com constrangimentos técnicos. A vontade dos artistas em transmitirem a especificidade de uma arte temporal e corporal influenciou, adicionalmente, a escolha do corpo como tema central no trabalho; aqui ele é representado em diferentes escalas que diferenciam os bailarinos virtuais entre si (figura 2). Durante os três anos em que se desenvolveu o projecto *mini@tures* as micro-performances dos bailarinos foram gradualmente transferindo, de espaços de interior neutros (do estúdio), para paisagens naturais e arquitectónicas que conferiam contexto e significado à acção dos corpos.



Fig. 2. Cie. Mulleras, *Mini@tures* (1998)

11. Shiryayev queria filmar os ballets e as danças de carácter com os bailarinos profissionais no teatro mas os então directores do Maryinsky não financiaram o projecto, nem o autorizaram a fazê-lo pelos seus próprios meios pois, segundo o documentário de Bocharov, consideravam a dança incompatível com o cinema.

Didier Mulleras considera muito importante manter a imagem do corpo para assegurar raízes no seu campo profissional. Este aspecto é ainda mais relevante porque muitos dos utilizadores da Internet, que se tornaram seu público, nunca antes tinham visto dança contemporânea; para o seu trabalho ser visto e definido como dança na *World Wide Web* foi crucial incluir um *performer* que articula movimento coreografado num plano estético. Desafiando a noção acima defendida de que a dança digital pode dispensar representações antropomórficas, a Cie. Mulleras migrou a dança para o cyberspaço mantendo o corpo humano como um agente principal, que distingue o trabalho de outras danças, de outras artes e de outras actividades humanas. Esta posição é consonante com entendimentos teóricos sobre a natureza da dança, construídos a partir dela como arte performativa ao vivo, onde o corpo em movimento é indispensável para algo ser dança, algo acontecer como dança.

Helen Thomas, por exemplo, justifica uma vertente sociológica nos Estudos de Dança porque considera que é através do “meio do corpo” que a dança reflecte sobre o contexto sócio-cultural a que pertence; nestes termos, a obra de dança não pode ser vista sem o bailarino, uma vez que “o corpo é o instrumento e meio de expressão e representação primário na dança” (Thomas, 1995, p. 6). Num estudo exaustivo sobre a dança e o filme, Sherril Dodds compara as características e limites do “corpo-do-ecrã” e do “corpo-ao-vivo” (2001, p. 30)¹², para explicar diferenças entre os territórios do palco e da TV; no ecrã o corpo pode aparecer fragmentado e multiplicado, a escala da figura e a velocidade de movimento alterados, e a variação de ponto de vista, com a câmara, chama a atenção para a presença do olhar e do corpo do espectador. Embora eu tenha citado McFee anteriormente como um filósofo que compreende o meio da dança como um território, na sua argumentação ele reconhece que “o meio, o corpo em movimento, é envolvido assim que qualquer coisa reconhecível como dança existe” (McFee, 1992, p. 222). Preston-Dunlop and Sanchez-Colberg especificam nesta lógica a relação do corpo com a pessoa; na perspectiva coreológica, que ambas defendem, uma arte corporal performativa requer sempre “um *performer* como mediador” que interpreta e personaliza a partitura coreográfica (2002, p. 61).

Da dança á animação

Exemplos que dispensam o corpo humano e enfatizam a importância do tipo de acção para definir o meio não são, no entanto, difíceis de encontrar. Esses trabalhos podem ainda ser vistos como dança, pois o movimento da câmara e o ritmo da edição são norteados pelo que Rubidge chamou de “sensibilidade coreográfica” (1999, p.43); nestes casos a música tem, normalmente, um papel central para assegurar a percepção de uma organização intencional de movimento. Sentimos isto claramente no filme *Blinkity Blank* (1955), uma curta animação experimental de Norman McLaren, onde a sequência de desenhos e sons parece coreograficamente organizada.

A coreografia também disputa claramente a liderança com o corpo, enquanto meio primordial da dança, no filme *Birds* de David Hinton (2000), onde não há humanos

12. Em inglês Dodds define estes dois corpos como o Screen Body e o Live Body

no trabalho - todos os *performers* são pássaros verdadeiros. Aclamação internacional e prémios prestigiantes legitimaram o estatuto deste trabalho como uma cinedança (que tem a colaboração da coreógrafa Yolande Snaith) e, tal reconhecimento, sustenta os argumentos mais especulativos de que a dança pode exprimir-se sem o corpo humano. Porém, também é certo que o enquadramento institucional foi essencial para este filme ser tratado como uma obra artística de dança; e o mesmo acontece com a animação de McLaren.

Os casos referidos acima provam que a afirmação teórica de Rubidge tem sentido na prática: técnicas de animação e montagem permitem estender acção coreográfica a desenhos abstractos, a objectos e a corpos não-humanos. Esta possibilidade aumenta quando são usadas tecnologias digitais; é isso que podemos observar nos desenhos em movimento (figura 3) de uma fracção do projecto *Synchronous Objects for One Flat Thing*, reproduced, de William Forsythe (2009), publicado numa página web. Estes filmes não se assumem como trabalhos de arte em si mesmos; Forsythe quis utilizar a informática e o acesso em rede para demonstrar a complexidade do “raciocínio coreográfico” que está latente num espectáculo de dança em palco e ao vivo (Forsythe, 2009).



Fig. 3. William Forsythe, *Synchronous Objects for One Flat Thing, reproduced* (2009)

Tal como em *Birds* e *Blinkiti Blank* o espectador não informado dificilmente identificaria esta reprodução electrónica de *Synchronous Objects...*, como o resultado de uma performance de dança, devido ao seu elevado nível de abstracção. Porém, e apesar de divergir das perspectivas teóricas que identifiquei anteriormente, neste caso o corpo retém uma posição generativa essencial. Estes gráficos animados indicam notavelmente um outro tipo de movimento migratório de corpos dançantes, que difere das experiências realizadas por Shiryayev ou pelos Mulleras. Embora com a sua forma invisível o corpo vivo e humano é a fonte original da acção, deliberada e especializada, que produz visualizações da dança impossíveis de obter de outro modo. Estes dados de informação coreográfica, podemos argumentar, anunciam um lugar para a dança na estética emergente da arte de novos media.

Da performance ao vivo para múltiplos media

Em 2011, enquanto investigava as implicações semânticas das maneiras diferentes de usar o termo “meio”, vi um espectáculo em Lisboa chamado *O Corpo é o média da dança (& outras partes)* do coreógrafo Brasileiro Vanilton Lakka (2007)¹³. A peça tinha várias versões independentes a que podíamos aceder separadamente: a performance ao vivo no palco, uma descrição vocal ao telefone, um *flipbook*¹⁴, e um puzzle de fotografias numa página web¹⁵. Na sua página web Lakka explicava que a realidade digital, cada vez mais presente, o inspirou a explorar a coreografia em vários media, para permitir ao público experiências diferentes de um mesmo trabalho de dança. Este projecto é por isso apelativo para o propósito que aqui prossigo de aferir maneiras do corpo dançante migrar para múltiplos media.

O espectáculo era surpreendente e possante pela sua dinâmica e por uma composição coreográfica eloquente, de dança urbana e improvisação, onde a energia corporal tinha um impacto protagonista. As experiências interactivas também eram uma forma inteligente de recrear, numa versão ao vivo, o funcionamento das redes de computadores e estruturas de hiperligações: pontualmente alguns espectadores eram convidados a participar em cena, ora para instruir verbalmente os bailarinos, ora movendo-se ligados entre si por uma rede de fios.

A proposição de Lakka do corpo enquanto meio foi contudo particularmente eficaz, na minha perspectiva, com o flipbook que ele entregou ao público no início do espectáculo (figura 4). Com animação manual uma frase de movimento actualizava-se a partir do correr rápido de um conjunto de imagens: um pequeno bailarino, representado com desenhos de carvão, realizava uma dança poética e estilizada que unia corpo, movimento e coreografia e acontecia na palma da minha mão. Se substituíssemos a imagem do corpo pela de um cubo então a forma, o significado e o contexto mudariam totalmente; outro tipo de experiência seria percebida, outra experiência, que não a de uma transacção de dança, seria criada.

Enquanto demonstrativo da importância da representação do corpo para a identidade disciplinar, o *flipbook* de Lakka transporta também a questão do papel activo do público-utilizador. Embora baseada numa técnica elementar de animação manual esta construção artística está latente e requer, como a maior parte da arte em novos média, um envolvimento físico externo para uma *performance* de dança passar de virtual a actual¹⁶.

A noção da dança como arte performativa que é maioritariamente apresentada no teatro está convencionalmente associada a uma posição contemplativa dos espectadores.

13. No âmbito do Programa O Estado do Mundo, Fundação Calouste Gulbenkian.

14. Uma colecção de imagens organizadas sequencialmente no formato de um pequeno livro manuseável que ao ser folheado depressa dá-nos uma percepção de movimento.

15. O utilizador pode sequenciar as fotografias para montar uma dança individualizada.

16. Escrevi antes sobre a possibilidade de usarmos o termo performance para trabalhos artísticos de dança que acontecem em media exteriores ao corpo físico (Varanda, 2012).

As práticas interactivas que aparecem com a arte novos media¹⁷ esperam, por outro lado, agência por parte do destinatário anónimo das obras. Além de alterarem a relação-tipo com o espectador do teatro, para Dixon este tipo de aplicações em performance quebram decisivamente “com a entrega hegemónica e uni-discursiva dos *mass media*, particularmente a televisão, que estabelecem uma forma uni-direccional de transmissão-recepção” (2007, p. 561). Manovich defende que é preciso, no entanto, especificar o que queremos dizer ou fazer com a interactividade porque “assim que um objecto é representado num computador torna-se automaticamente interactivo”(2001, p. 55).



Fig. 4. Vanilton Lakka, *flipbook* (2007)

Da bailarina à utilizadora

n+n corsino é uma companhia francesa que tem explorado as possibilidades da tecnologia de *motion capture* desde finais dos anos 1990. Para o coreógrafo Norbert Corsino o corpo e a coreografia são sinais essenciais de autoria, que clarificam a identificação da sua prática profissional como dança e como arte¹⁸. Assim, para fazerem filmes e instalações, os Corsino especializaram-se na criação de *performers* virtuais, que são bailarinos 3D, animados com coreografia real digitalizada e organizados espacialmente em ambientes virtuais.

Esta companhia concilia todos os objectivos e processos de “remediação” identificados com os autores anteriores e resolve os problemas de digitalização, acima apontados por deLahunta, proporcionando uma migração de sucesso ao corpo dançante. Embora totalmente digitais, as peças dos Corsino envolvem os componentes que formam o meio da dança na sua natureza ramificada e sistémica que os académicos teorizaram; *performer*,

17. Do inglês – new media art

18. As posições de Mulleras e de Corsino foram recolhidas em entrevistas em Julho 2010.

coreografia, espaço, tempo, figurinos, som e dramaturgia são articulados numa afirmação coerente que pré-existe o momento de transacção com o público.

Acresce que os artistas investigaram as possibilidades de uma interactividade inclusiva do corpo¹⁹ e assim encorajam, em alguns trabalhos, relações ao nível do sensual entre públicos e máquinas e os ‘mundos’ que elas representam, estimulando dessa forma a navegação dentro do espaço digital. Recentemente, inspirados pelas tecnologias de ecrãs sensíveis ao toque²⁰, os Corsino fizeram uma peça que leva o corpo estilizado e dançante até aos utensílios do quotidiano.

Soi Moi (2009) é uma instalação portátil, para I-phone G3, que explora as modalidades permitidas pelo dispositivo expondo diversas sequências pequenas de dança à manipulação táctil; essa manipulação permite mudar sons, efeitos visuais e os espaços que rodeiam a bailarina virtual (figura 5). Para os coreógrafos este corpo dançante expande a ferramenta e infere poesia ao dispositivo útil; por outro lado, enquanto utilizadora, essa experiência aumenta a percepção do meu próprio corpo e da minha pessoa. Embora com um processo muito mais complexo, em Soi Moi o movimento produzido pela bailarina estimula uma experiência somática na intimidade da palma da minha mão, tal como acontecia com o flipbook de Lakka.

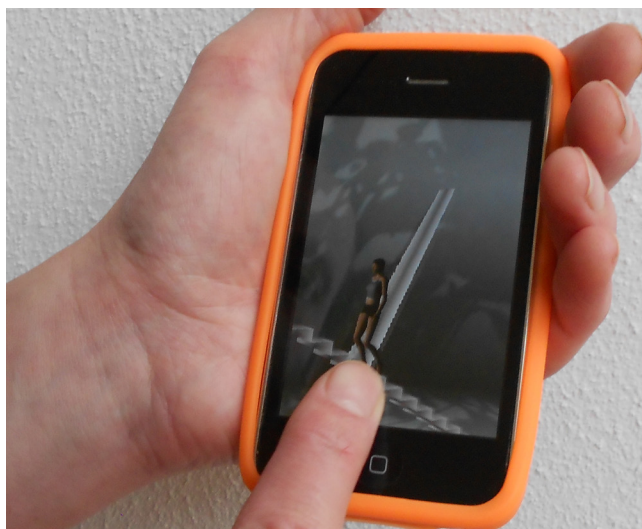


Fig. 5. n+n corsino *Soi Moi* (2009)

O contributo de disciplinas com uma tradição de prática corporal - como as técnicas da própria somática e a dança contemporânea – para estudos sobre a interacção

19. Utilizo esta expressão para me referir à noção de embodied interactivity desenvolvida por vários autores, nomeadamente Shciphosrt, a partir do trabalho de Paul Dourish (2001).

20. Do inglês touch-screen technologies

humano-computador²¹, têm constituído um interesse central para Schiphorst, que investigou design interactivo focado na qualidade da experiência humana (Schiphorst, 2008). Com a sua prática artística Schiphorst investiga a importância do movimento do corpo e do toque para integrar, na relação com estas tecnologias, experiências na primeira pessoa²². No discurso teórico que consequentemente desenvolveu Schiphorst seguiu a proposição de Shusterman sobre a necessidade de uma “volta somática” na prática e concepção das relações entre humanos e máquinas. Shusterman propôs encontrar no corpo a defesa contra uma sociedade de informação em mudança acelerada e uma publicidade agressiva dos media; uma solução para criticar construções do corpo uniformes e formatadas, diz ele, “seria privilegiar as formas experienciais da Somaestética”²³ (Shusterman, 2000, p. 151) porque estas podem melhorar o prazer da experiência corporal na relação com o mundo envolvente.

Conclusão

As práticas discutidas neste artigo demonstram que as tecnologias e materiais de mediação – antigos ou novos – podem de facto destabilizar relações entre o corpo humano e a obra de dança que se apresenta ao público; por isso pode ser incorrecto dizer que o corpo é o meio da dança, como assumiu Lakka, uma vez que reconhecemos a influência de outros componentes e a possibilidade de coreografar sem um corpo ou volume antropomórfico. Contudo, também foi evidenciado aqui, não podemos subestimar o estatuto do corpo em movimento como um elemento primordial da dança e a sua função para facilitar migrações entre diferentes media que transportam a arte para outros contextos referenciais e relações espacio-temporais. Conseguimos ainda defender que, embora seja naturalmente um objecto de interrogações disciplinares específicas, o corpo dançante levanta (e pode resolver), problemas que interessam ao estudo mais abrangente da cultura onde a tecnologia é ubíqua²⁴.

O corpo é um tema crítico para a existência humana penetrada pelas TIC²⁵ porque elas podem perpetuar a ruptura corpo-mente instaurada, no século XVII, com o racionalismo Cartesiano; a acentuar-se esta tendência torna o corpo redundante, como alertava Hayles teorizando sobre o pós-humanismo (1999). Por outro lado os estereótipos de representação do corpo, massivamente disseminados numa sociedade de consumo, têm o efeito de neutralizar a identidade do indivíduo e a sua participação no colectivo, como denunciava Shusterman ao teorizar a Somaestética (2000). Vejo a presença do corpo dançante,

21. Do inglês human-computer interaction (HCI) que se refere a uma disciplina própria.

22. Como acontece nas instalações de Schiphorst BodyMaps, artifacts of Touch (1996) ou Soft(n) (2007).

23. Do inglês Somaesthetics. Esta é uma corrente filosófica que valoriza a consciência corporal na percepção do sujeito sobre si, sobre o outro e sobre o mundo; ‘soma’ refere-se à vida a partir de um corpo perceptivo e ‘estética’ refere-se à qualidade da experiência corporal que indica como nos relacionamos com a sociedade e o ambiente, agora populado por novos media.

24. Da expressão em inglês ubiquitous technology para designar uma sociedade onde a tecnologia está sempre presente.

25. TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

enquanto manifestação artística de representação diferenciada e minoritária, como uma alternativa possível para envolver a pessoa no mundo actual. Foi também por isso que se mostrou relevante analisar e valorizar as potenciais migrações do corpo que dança através dos media que estão hoje á nossa disposição.

Agradecimentos

Agradeço às minhas orientadoras Professor Susan Melrose (School of Meida and Performing arts - Middlesex University) e Professora Maria José Fazenda (Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa), pelo encorajamento e aconselhamento persistentes durante a minha investigação para doutoramento; este artigo é um resultado desse trabalho, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e com tese concluída em 2015. A minha gratidão estende-se a Norbert Corsino e Didier Mulleras, pelas valiosas entrevistas e acesso à documentação do seu trabalho, assim como a Birgit Beumers pela fotografia da obra de Shyriaev.

Referências

- Bench, H. (2006). Hyperdance: dance onscreen, dance online. Or, what difference does the medium make? In *Screendance: The State of the Art Proceedings*. Duke University, Durham, NC: ADF - American Dance Festival. Retrieved from www.dvpg.net/screendance2006.pdf
- Bolter, J. D., & Grusin, R. (1999). *Remediation: understanding new media*. Cambridge, Mass; London: MIT Press.
- Copeland, R., & Cohen, M. (Eds.). (1983). *What is dance?: Readings in theory and criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- deLahunta, S. (2002). Periodic convergences: dance and computers. In S. Dinkla & M. Leeker (Eds.), *Dance and technology: moving towards media productions* (pp. 66–88). Berlin-Koln: Alexander Verlag.
- Dixon, S. (2007). *Digital performance: a history of new media in theater, dance, performance art, and installation*. Cambridge, Mass: MIT.
- Dodds, S. (2001). *Dance on screen: genres and media from hollywood to experimental art*. Basingstoke: Palgrave.
- Dourish, P. (2001). *Where the action is: the foundations of embodied interaction*. Cambridge, Mass; London: MIT Press.

Forsythe, W. (2009). *Choreographic Objects* [archive, essays]. Retrieved from <http://synchronousobjects.osu.edu/media/inside.php?p=essay>

Giannachi, G. (2004). *Virtual theatres: an introduction*. London: Routledge.

Gibson, W. (1994). *Neuromancer*. London: HarperCollins.

Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. Chicago, Ill.; London: University of Chicago Press.

Langer, S. K. (1983). Feeling and form – virtual powers. In R. Copeland & M. Cohen (Eds.), *What is dance?: readings in theory and criticism* (pp. 28–46). Oxford: Oxford University Press.

Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge, Mass: MIT Press.

McFee, G. (1992). *Understanding dance*. London: Routledge.

McLuhan, M. (1994). *Understanding media: the extensions of man*. London: MIT Press.

Melrose, S. (2009). Expert-intuitive processing and the logics of production. In J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 24–35). London; New York: Routledge.

Preston-Dunlop, V., & Sanchez-Colberg, A. (2002). *Dance and the performative: a choreological perspective: laban and beyond*. London: Verve.

Rubidge, S. (1999). Defining digital dance. *Dance Theatre Journal*, 4(14), 41–45.

Schiphorst, T. (2008). *The varieties of user experience: bridging embodied methodologies from somatics and performance to human computer interaction* (PHD). Simon Fraser University, Vancouver. Retrieved from http://www.sfu.ca/~tschiphos/PhD/PhD_thesis.html.

Shusterman, R. (2000). *Performing live: aesthetic alternatives for the ends of art*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.

Sparshott, F. (1995). *Measured pace: toward a philosophical understanding of the arts of Dance*. Toronto: University of Toronto Press.

Thomas, H. (1995). *Dance, modernity and culture: explorations in the sociology of dance*. London: Routledge.

Varanda, P. (2012). New media dance: where is the performance? In Chambel, Teresa & Ariza, Alberto G. (Eds.), *Proceedings of 6th International Conference on Digital Arts* (pp. 171–178). Universidade do Algarve - Faro: Grupo Português de Computação Gráfica and ARTECH International.

Varanda, P. (2013). Body and movement visualisations in new media dance. In J. Bowen, N. Kia, & S. McDaid (Eds.), *Proceedings of EVA London 2013: Electronic Visualisation and the Arts* (pp. 223–230). London, U.K: BCS, Learning and Development Ltd.

Trabalhos citados

Bocharov, Victor. 2003 *Belated Première* (the films of Alexander Shiryayev) DVD by Miris Cinema Productions, Russia. Informação disponível em <http://avs.kinokultura.com> [Acedido 24 Janeiro 2013].

Corsino, Nicole & Norbert. 2009 *Soi Moi*, I-phone app, n+n corsino. França. Excerto video disponível em <http://www.nncorsino.com/fr/soi-moi/navigation> [Acedido 22 de Fevereiro 2015].

Forsythe, William. 2009 *Synchronous Objects - One Flat Thing Reproduced*, <http://synchronousobjects.osu.edu/> [Acedido a 6 de Janeiro 2014]

Hinton, David. 2000 *Birds* BBC, Arts Council, England. Excerto video disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VPAPKuRpDfk> [Acedido 22 de Fevereiro 2015].

Lakka, Vanilton. 2007 *The body is the medium of dance & other parts*, <http://www.lakka.com.br/index2.php?pg=mediadadanca> [Acedido a 25 de Abril 2012]

McLaren, Norman. 1955 *Blinkity Blank* National Film Board, Canada. Film available at <https://www.nfb.ca/film/blinkity-blank> [Acedido 12 de Abril 2014]

Mulleras, Didier & Magali. 1998/2001 *mini@tures*, projecto de dança para web em <http://www.mulleras.com> [Acedido 22 de Março 2015]

Schiphorst, Techla. 1996 *Bodymaps, Artifacts of Touch* excerto video da instalação disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3DrCM8pJVYI> [Acedido a 20 de Setembro 2015]

Schiphorst, Techla. 2007. *Soft(n)*, excerto video da instalação disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=fsDXBxeRoOw> [Acedido em 17 de Janeiro, 2014].

OS MÉTODOS DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA NAS AULAS DE DANÇA CLÁSSICA¹

Rosana Lobo Rosário

Doutoranda de Artes da Universidade de Lisboa - Portugal

Docente da Escola de Teatro e Dança da UFPA - Brasil

Bolsista da CAPES - Brasil

1. Este texto é parte integrante da investigação de Doutoramento em Artes, em andamento, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Resumo

Neste artigo, é verificado o uso dos métodos da Educação Somática nas aulas de dança clássica a partir da pesquisa bibliográfica em artigos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutoramento produzidos no Brasil, de 2010 a 2015. É verificado que a Educação Somática, quando aplicada nas aulas de dança clássica, possibilita novos caminhos de investigação e criação, alterando os modos de fazer dança, bem como produz subsídios epistemológicos sobre o corpo na dança clássica.

Abstract

This article presents the application of methods of Somatic Education during lessons of Classical dance through bibliography analysis including articles, monographies, master theses and PhD dissertations in Brazil from 2010 to 2015. It was verified that Somatic Education applied during lessons of classical dance fosters new ways of research and creation, both changing the ways of making the dance and producing epistemological subsidies about the body in classical dance.

Introdução

A Educação Somática é um campo de conhecimento de natureza interdisciplinar que surgiu no século XX, protagonizado por profissionais das áreas da saúde, da arte e da educação. Segundo Domenici (2010), “esse campo surgiu inicialmente fora da academia e vem sendo trazido para as universidades paulatinamente”, o que “vem contribuindo muito para a sua consolidação como campo de conhecimento” (p. 70).

O termo Educação Somática foi definido pela primeira vez por Thomas Hanna no artigo *Somatics*, publicado em 1986. Nesse artigo, Hanna afirma que a Educação Somática é “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente. Estes três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (Hanna citado por Strazzacappa, 2009, p. 48). Segundo Fortin (1999), a Educação Somática engloba uma diversidade de conhecimentos em que o sensorial, o cognitivo, o motor, o afetivo e o espiritual se combinam com ênfases diferentes.

O histórico da criação dos diversos métodos da Educação Somática está diretamente ligado à trajetória pessoal de seus criadores; motivados pelo desejo de autocura, muitos deles rejeitaram as respostas oferecidas pela ciência dominante e passaram a investigar o movimento nos seus próprios corpos.

Esses estudos da experiência sensitiva e dos modos de conhecimento do corpo tiveram grandes contribuições da fenomenologia. A obra de Merleau-Ponty *A Fenomenologia da Percepção* (1994), que compreende o corpo como sujeito e campo da própria experiência, é essencial para a compreensão de que a percepção não é uma representação mental, mas um acontecimento da corporeidade, que se apoia num ponto fundamental: o movimento. Para Merleau-Ponty, a percepção do corpo na imobilidade é confusa, pois são os movimentos que acompanham nossa percepção com o mundo.

Nos capítulos sobre o mundo percebido em *Fenomenologia da Percepção*, o autor reforça a ideia da percepção fundada na experiência do sujeito que olha, que sente e, a partir dessa experiência do corpo fenomenal, reconhece o espaço como expressivo e simbólico.

O antropólogo Thomas Csordas constrói uma metodologia de investigação que parte da experiência corporificada para entender as relações pessoa-mundo. Para ele (2008, citado por Silva, 2013), cada cultura terá uma forma de estruturação da experiência corporal, pois é no corpo que começa a percepção. Contudo, antes de se tornar reflexão, essa percepção já é permeada pela cultura, uma vez que a maneira como percebemos as coisas é culturalmente construída.

A partir desse pressuposto, de que a percepção acontece por meio do corpo e é culturalmente construída, Csordas (2008) elabora sua noção de modos somáticos de atenção, que são “formas culturalmente elaboradas de prestar atenção ao e com o seu próprio corpo em ambientes que incluam a presença física de outros corpos” (Csordas, 1993, p. 138, citado por Fazenda, 2012, p. 76).

Para Fazenda (2012), este conceito de modos somáticos de atenção refere-se ao envolvimento sensorial do corpo quando este estabelece uma relação com outros corpos, e nesta percepção “(...) participam a visão, a audição, o tato, a cinestesia e, em algumas

circunstâncias, o olfato” (Fazenda, 2012, p. 76).

Segundo Domenici (2010), a partir da década de 1960 esse novo campo de experimentação sobre o corpo ampliou-se ainda mais, graças ao maior interesse de artistas da dança por tais métodos, o que “provocou importantes mudanças na maneira de pensar o corpo na dança: reivindicou o respeito aos limites anatômicos do corpo, estimulou a exploração de novos padrões de movimento e questionou modelos e concepções bastante firmadas pela tradição acerca do treinamento corporal” (p. 70).

Tal fato pode ser confirmado, por exemplo, com os estudos realizados por Resende (2010), nos quais a autora afirma que nas aulas de Yellê Bittencourt para o Balé da Cidade de São Paulo, o alinhamento dos ossos é enfatizado como de extrema importância na execução dos movimentos. Outro exemplo é o trabalho realizado por Rosário (2013), em que a autora afirma que “(...) professores e bailarinos devem aprender como os exercícios são realizados a partir do conhecimento de anatomia e das ações musculares, ligamentos, tendões e articulações, pois a aproximação entre a anatomia e o ensino da dança é uma contribuição significativa para professores e bailarinos” (p. 114).

Diante do exposto, serão apresentadas neste artigo as contribuições da Educação Somática para as aulas de dança clássica a partir da pesquisa bibliográfica em artigos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutoramento produzidos no Brasil entre os anos de 2010 a 2015.

A Educação Somática nas aulas de Dança Clássica

Fortin (1999) afirma que “a educação somática nos conduz a inúmeras possibilidades relativas à renovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança” (p. 40). Assim, a utilização dos seus princípios em uma aula de dança é capaz de proporcionar mudanças no padrão do processo de ensino e aprendizagem, tal como a postura do professor enquanto um facilitador do processo, e não um modelo a ser copiado. Além disso, o trabalho passa a ser centrado no indivíduo, conforme suas particularidades e individualidades.

Estudos realizados no Brasil (Resende, 2010; Wolff, 2010; Silva, 2011; Amorim, 2014; Rosário, 2013; Baldi, 2014; Marques & Wolff, 2014; e Spirópulos, 2015) revelam as experiências pedagógicas em dança clássica com uso da Educação Somática como um dos seus recursos centrais.

Resende (2010, p. 20), ao refletir sobre o aspecto de tempo de aprendizagem e maneira de execução do movimento, verificou “a necessidade de adaptação e reestruturação diária das aulas, assim como a importância de saber esclarecer de variadas formas o que está sendo proposto para que a compreensão possa alcançar a todos os presentes em uma sala de aula.”

Tal reflexão remete ao pensamento de Vianna (2005):

No teatro ou na dança, o ator e o bailarino desencadeiam, a partir de sua individualidade, um rico processo criativo, pelo qual os elementos técnicos adquiridos podem ser codificados e em seguida, representados. A técnica cumpre aqui a tarefa de dar corpo e alma a cada tipo ou personagem que se queira representar (...) (p. 115).

Rosário (2013) também corrobora com essa ideia. Após associar alguns movimentos da dança clássica com os princípios do método específico da Educação Somática, a autora verificou que esta vivência propiciou a construção do ensinar a dança clássica a partir dos princípios somáticos, respeitando o processo individual de aprendizagem, bem como a constituição física de cada um.

Portanto, a técnica estudada - no caso a dança clássica - só tem sentido se estiver associada às ideias e à personalidade de quem a executa. Para Wolff (2010, p. 109), a contribuição da Educação Somática para a dança é a possibilidade de compreender o indivíduo e seu corpo na dança, pois é a partir dele que qualquer técnica ou linguagem se humaniza e se constitui na arte da dança.

Nas aplicabilidades das técnicas de Educação Somática às aulas de dança clássica, podem-se destacar os estudos realizados por Spirópulos (2015); Marques e Wolff (2014); Baldi (2014) e Rosário (2013).

Spirópulos (2015) apresenta o modo como a artista Zélia Monteiro vem desenvolvendo seu trabalho. Essa artista tem formação em duas vertentes que dão prumo ao seu trabalho: o conhecimento refinado da técnica clássica italiana e os princípios corporais desenvolvidos junto com Klauss Vianna, a partir dos quais ela passou a compartilhar seu interesse pela materialidade do corpo, apostando que a dança pode surgir de “(...) intenções que relacionam mente, emoção, formas e desenhos do corpo no espaço durante a ação, a partir da organização da musculatura profunda e do modo como os músculos são coordenados no movimento (...)” (p. 73). Esse conhecimento transformou a relação da artista com a dança clássica e, dessa maneira, possibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa que consiste em perceber o processo de organização do corpo em movimento enquanto a dança acontece, independente de linguagem ou código específico. Spirópulos (2015, p.74) afirma que:

No modo como ensina a técnica clássica, Zélia Monteiro dá importância ao modo como cada pessoa se apropria do modelo pré-determinado. Sua especificidade técnica encontra-se justamente em como um determinado corpo se organiza de forma particular a fim de se relacionar com um código de movimento comum.

Outra autora que desenvolve aulas de dança clássica com base nos métodos da Educação Somática é Baldi (2014). Em sua dissertação de mestrado, ela registrou o processo de ensino-aprendizagem da dança clássica por meio da Educação Somática. A autora descreve como esse processo acontece e de que maneira interfere na formação mais ampla desse futuro profissional de dança. Diz: “aprender balé clássico sob a perspectiva da educação somática permitiu às minhas alunas fazer generalizações para além da dança. Suas descobertas, acessadas pelo movimento, não se deram, somente, no âmbito da dança. Muitas de suas colocações são pensadas na vida cotidiana.” E conclui: “(...) o aprendizado, por meio da educação somática, é facilitado – chega-se a movimentos complexos a partir de movimentos simples, a forma nasce naturalmente e, portanto, fica compreensível o gesto dançado” (p. 143).

As autoras Marques e Wolff (2014) e Rosário (2013) desenvolveram suas pesquisas através de projetos de extensão na Universidade Federal de Santa Maria e na Escola

de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, respectivamente. Isso demonstra um interesse na área de pesquisa em dança por estudos sobre dança clássica na universidade e suas relações com o ensino, prática e criação.

Marques e Wolff (2014) realizaram a pesquisa no projeto de extensão denominado *Técnica de Balé na Contemporaneidade*, proposto pelo Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Santa Maria, com o objetivo de estudar possibilidades somáticas de ensino, prática e criação artística a partir da dança clássica. Nesse curso, as aulas foram divididas em três partes: exercícios executados no chão, na barra e no centro; apresentando um crescente grau de complexidade na execução de movimentos: lentos (*adagio*), rápidos (*allegro*), giros, saltos, entre outros, sempre propondo uma execução baseada em uma consciência corporal advinda de abordagens somáticas do movimento humano.

Nos relatos dos participantes desse projeto de extensão foi possível constatar a compreensão de que a dança clássica está associada à consciência corporal, e os movimentos executados nas aulas a movimentos executados cotidianamente.

Marques e Wolff (2014) utilizaram o pensamento de Laban; não necessariamente o método em si, mas como forma de estabelecer uma ponte entre o ensino e prática da dança clássica com os seus fundamentos. As autoras colocam que ele propunha uma técnica de dança livre diretamente ligada ao domínio do movimento individual. “Para Laban, esse enfoque leva o dançante a adquirir outro tipo de habilidade: uma habilidade que abre portas e diferencia as pessoas” (Marques & Wolff, 2014, p. 07). Assim, elas propõem no projeto o ensino da técnica da dança clássica como uma maneira de respeitar as especificidades de cada indivíduo, afirmando:

É importante pensarmos a somática principalmente, como forma de obter uma flexibilidade mental que possibilite compreender e analisar criticamente a filosofia de dança que cada técnica propõe. Deste modo, a construção de um pensamento a respeito da funcionalidade do corpo possibilitará que este indivíduo-artista utilize qualquer técnica como instrumento libertador e não o oposto (p. 10).

Na pesquisa desenvolvida por Rosário (2013), por meio do projeto de extensão denominado *Conexões: os fundamentos do Ballet e os princípios do método GYROKINESIS®*, realizado na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – Brasil, foi utilizado o método **GYROKINESIS®** em alguns movimentos da dança clássica, na barra e no centro. A autora percebeu que foram surgindo importantes mudanças na maneira de pensar o ensino da dança clássica, e que a respiração assumiu um papel fundamental na conexão proposta nesse trabalho.

O ato de inspirar e expirar proporciona aos bailarinos relaxamento muscular e consequentemente a realização de movimentos com menos tensão e esforço físico. Isso foi bastante verificado nas execuções de alguns exercícios de ballet, quando os mesmos eram executados de forma mecanizada e logo em seguida associado à respiração (Rosário, 2015, p.122).

Na pesquisa realizada por Rosário (2013), a autora desenvolveu como primeira unidade do projeto um estudo da anatomia, a fim de fornecer a base para o desenvolvimento da consciência corporal, possível apenas por meio de sensações. Neste caso, o estudo de anatomia foi uma condição *sine qua non* por permitir associações aos movimentos que iam sendo realizados. Dessa forma o aluno foi capaz de pensar o próprio corpo, e também o movimento executado. Abordar anatomia em um projeto voltado para bailarinos não tem a finalidade de ensinar a realizar diagnóstico, mas de levar este aluno a pensar em seu corpo e nas maneiras de se movimentar com o menor gasto energético, liberando tensões desnecessárias.

Paralelamente aos estudos anatômicos foi iniciada a unidade denominada Técnicas e Práticas Corporais, na qual eram discutidos conceitos e princípios de Educação Somática, e propiciada a vivência do método **GYROKINESIS®**.

Os estudos de anatomia também foram evidenciados na pesquisa de Spirópulos (2015), ao se referir às aulas de Zélia Monteiro, pois esta acredita que um professor de dança deve se apropriar dos conhecimentos de anatomia e cinesiologia com o intuito de subsidiar o ensino e a prática da dança.

No caso do ensino do balé clássico, fundamentar o ensino na percepção e na consciência do corpo embasa um aprendizado específico, e essa atitude pode tanto assessorar o aluno na prevenção de possíveis lesões como garantir o entendimento de uma coordenação correta para executar os movimentos de maior complexidade que a dança exige em sua progressão (Spirópulos, 2015, p. 79).

Para Zélia Monteiro, citada por Spirópulos (2015, p. 78), “(...) toda técnica de dança deve despertar e estimular a sensibilidade e autoconhecimento do sujeito que a executa, e não ser imposta ao corpo como um treinamento rígido.”

Diante disso, Amorim (2014) afirma que a dança clássica analisada mediante o olhar da Educação Somática passa a existir como uma possibilidade de criação e de expressão do próprio bailarino, que através de códigos preestabelecidos, constrói sua narrativa e sua expressividade. Para a autora, “a educação somática como proposta pedagógica e artística é capaz de agregar as informações da contemporaneidade e dar sentido às vivências corporais e emocionais do indivíduo (...)” (Amorim, 2014, p. 139). Além disso, a autora salienta que “(...) com a educação somática, o corpo clássico pode se construir de maneira inteligente, experimentando, criando e se deixando permear pelo contexto em que vive. O bailarino é, portanto, um ser que possui unidade entre corpo e mente capaz de transitar entre o academicismo e a criação” (p. 139).

Considerações finais

Muito se tem falado sobre a influência da Educação Somática nas práticas educacionais de dança, em especial a dança clássica. É fato que muitos coreógrafos e bailarinos utilizam ou já utilizaram métodos da Educação Somática em seu treinamento, tanto para

melhorar seu desempenho técnico quanto na recuperação de traumas e lesões corporais. Minha hipótese, porém, é de que esse encontro produz um ambiente de experimentação não apenas no campo artístico, mas também nas teorias sobre o corpo.

O estudo desses entrelaçamentos destaca-se pelo interesse epistemológico, na medida em que evidencia a interação produtiva entre conhecimentos de naturezas diferentes, ressaltando a ênfase no sentido não disciplinar do conhecimento.

Dessa forma, visualizo a necessidade de realizar pesquisas em busca de novas relações, bem como investigar conexões com outros exercícios da dança clássica e com outros métodos somáticos - Feldenkrais, Ideokinesis, Alexander e tantos outros. Penso ser importante investigar os desdobramentos de tais pesquisas para a cena e verificar sobre os benefícios desses entrelaçamentos para prevenção de lesões e aperfeiçoamento técnico. Finalmente, percebo que a proposta construída não é de um estudo concluído, mas de uma obra aberta para futuros entrelaçamentos.

Referências Bibliográficas

Amorim, C. (2014). Dança clássica na contemporaneidade: a educação somática como proposta pedagógica e artística. In Instituto Festival de Dança de Joinville (org.), *A dança clássica: dobras e extensões* (136-139). Joinville, Brasil: Nova Letra.

Baldi, N. (2014). *O que há do lado de lá: cartas de um dueto da educação somática com o balé clássico*. Dissertação de mestrado em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Domenici, E. (2010). O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85.

Fazenda, M. J. (2012). *Dança teatral: ideias, experiências, ações* (2ª ed.). Lisboa: Colibri. (Obra original publicada em 2007).

Fortin, S. (1999). Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Cadernos do GIPE-CIT: *Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade*, Bahia: Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Escola de Dança n. 1, Nov., 40-55.

Marques, B. M. & Wolff, S. S. (2014). O permear do balé na contemporaneidade. *III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*. Artigo consultado em maio 15, 2015 em <http://www.portalandia.org.br/anaisarquivos/1-2014-18.pdf>.

Merleau-Ponty, M. (1994) *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.

NAVAS, C. (2010) “Modos de fazer” na dança do Brasil: quatro traçados. [Versão eletrônica] *Repertório: Teatro & Dança*, Salvador, ano 13, n. 14, 2010. Cpsultado em setembro 15, 2015 em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/4674/3492>.

Rosário, R.L. (2013). *Conexões em movimento: o ensino da técnica do Ballet a partir dos princípios do método Gyrokinesis®*, 2013. Dissertação de mestrado em Artes, Universidade Federal do Pará. Belém, Brasil.

Resende, T. (2010). *Outros olhares para o ensino do ballet clássico*. 2010. Monografia de Especialização em Pedagogia da Dança. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, Brasil.

Silva, D.A. (2013). *A aproximação do universo Junguiano e o Gyrokinesis®*. Monografia de especialização em Arte Integrativa, Universidade Anhembí Morumbi, São Paulo, Brasil.

Silva, T. (2011). *Criação em dança: um estudo da relação corpo, gravidade e verticalidade a partir da técnica do ballet clássico*. Dissertação de Mestrado em Artes, do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, Brasil.

Spirópulos, F. (2015). A abordagem singular de Zélia Monteiro. [Versão Eletrônica] *Revista Aspas*. Vol. 5, n. 1, 71-83.

Strazzacappa, M. (2009). Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. In *Repertório: teatro & dança* – Ano 12, n.13 (2009.2) – Salvador: UFBA/PPGAC.

Vianna, K. (2005). *A dança*. 2ª ed. São Paulo, SP. Brasil: Siciliana.

Wolff, S. (2010). *Momento de transição: em busca de uma nova dança*. Dissertação de Doutorado em Artes do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, Brasil.

MÚSICA, EDUCAÇÃO E CULTURA SEGUNDO LOPES GRAÇA

Cristina Brito da Cruz
ESML

Resumo

O compositor Fernando Lopes Graça (1906-1994) foi um autor prolífico logo a partir dos anos 20, sobretudo como ensaísta. Sobre o ensino da música, transparecem inequívoca e convictamente na sua obra literária os seus ideais educativos, os objectivos e as estratégias para os concretizar. Este artigo incide na ligação entre (1) Lopes Graça e o ensino da música em Portugal, recolhe as suas ideias sobre (2) a contribuição para a educação musical do “folclorismo científico”, (3) da “canção popular portuguesa”, (4) da música tradicional e da prática coral e (5) dos compositores de “música portuguesa”, e sumariza o que escreveu sobre as ligações entre (6) música, educação e cultura, e sobre o (7) ensino da música em Portugal e os seus problemas.

Abstract

The composer Fernando Lopes Graça (1906-1994) was a prolific author of essays, starting from the 1920s. In several essays concerning music teaching, he states his educational ideals, goals and strategies to achieve them. The present article focuses on (1) Lopes Graça and music teaching in Portugal, and sums up his ideas on (2) the contribution to musical education of the “*folclorismo científico*”, (3) of the “*canção popular portuguesa*”, (4) of traditional music and choir singing and his ideas on (5) composers of “*música portuguesa*”, on (6) relations between music, education and culture, and on (7) music education in Portugal and its problems.

1. Lopes Graça e o Ensino da Música em Portugal

O regime do Estado Novo impediu Fernando Lopes Graça (1906-1994) de leccionar em estabelecimentos de ensino durante décadas¹ mas o compositor marcou a sua geração e as seguintes através dos ensaios, críticas e outros textos publicados, divulgando a sua obra e a de músicos seus contemporâneos, como pianista e maestro, e participando na fundação da sociedade de concertos *Sonata* (1942). Contribuíram para a sua acção pedagógica as obras que compôs seguindo o ideal de criação de “música portuguesa”². A divulgação da “canção popular portuguesa”, a que reconhecia “valor estético, pedagógico e patriótico”, foi feita através das transcrições e análises musicais que realizou e dos escritos que publicou sobre o assunto e, enquanto compositor, através das obras corais compostas e do que chamou “canções versões de concerto” para canto e piano. Nestas, conservando a melodia em “toda a sua pureza e identidade originárias”, optando na parte instrumental por “um tratamento em extensão e profundidade, digamos assim, de todas as sugestões que a canção portuguesa pode oferecer, sob o ponto de vista da expressão, do ritmo, da harmonia e mais características psicológicas e morfológicas” (Graça, 1989a p. 138). Também utilizou música tradicional em obras de maiores dimensões compondo música de câmara e sinfónica, recorrendo a características analíticas da “música regional”.

Que obras de Lopes Graça podem ser utilizadas na educação musical? Do ponto de vista pedagógico todas as composições podem ser utilizadas desde que sejam adequadas ao tipo de competências musicais que se queiram desenvolver nos alunos. Não há obras inacessíveis às faixas etárias mais baixas se a forma como forem trabalhadas permitir uma vivência musical e se forem úteis no processo de aprendizagem, fomentando o gosto pela música e enriquecendo musical e esteticamente os estudantes. A idade cronológica e a idade musical são realidades distintas pelo que tudo o que se possa sistematizar em termos do repertório, num texto deste tipo, sofre de excessiva generalização. São de referir as obras que Lopes Graça destinou às crianças e aos jovens como as *Canções populares infantis* para coro infantil (1949), *Canções e rondas infantis* para canto e piano (1953), *Cinco embalos* para piano (1955-73), *A Menina do mar* para recitante e grupo instrumental (1959) e na versão para orquestra de câmara, *As cançõezinhas da Tila* para vozes infantis e piano (1958-9), *Duas cantigas de embalar* para canto e piano (1959), o *Presente de Natal para as crianças*

1. Lopes Graça concluiu brilhantemente os Cursos Superiores de Piano e de Composição no Conservatório Nacional, onde estudou de 1924 a 1931, e candidatou-se a uma vaga de professor das disciplinas de Piano e de Solfejo dessa instituição. Foi o primeiro classificado nas provas do concurso, mas não chegou a tomar posse por motivos políticos, tendo sido preso e desterrado para Alpiarça durante alguns meses. Será na Academia de Música de Coimbra e depois no Instituto de Música da mesma cidade que, de 1932 a 1936, exerce o professorado. Nesse ano é novamente detido e em 1937 é julgado e condenado. Parte para Paris ainda em 1937 regressando em 1939 depois da eclosão da II Guerra Mundial. A partir de 1941 leccionou as disciplinas de Piano, Harmonia e Contraponto na Academia de Amadores de Música, que chamava o seu “lar musical” por aí se ter realizado como artista e como pedagogo. Em 1954 a sua autorização para dar aulas em instituições de ensino foi cancelada. Faltavam 20 anos para a Revolução de Abril, que lhe permitiu, mais uma vez, voltar a leccionar na Academia.

2. Em 1943 escreveu: “Uma das razões por que não existe verdadeira música portuguesa reside em que não existe de facto uma linguagem musical portuguesa; e não existe tal linguagem porque não há continuidade orgânica, através do tempo, entre as manifestações da nossa cultura musical, sob o ponto de vista da criação - isto é, não há tradição.” (Graça 1989a:32)

para vozes e piano (1978) e as obras escritas com objectivos didácticos, como o *Álbum do jovem pianista* (1953-63) e a *Música de piano para crianças* (1968-76). Para além destas obras há que salientar o repertório coral composto. As “canções de luta”, como as *Canções heróicas*, cumpriram uma função educativa tanto para quem as cantou - como os membros do coro da Academia de Amadores de Música que dirigiu - como para o público, sendo cumprida tanto ao nível musical, como literário, dada a colaboração entre o músico e os autores dos textos, seus contemporâneos. A força da mensagem residia na ligação de melodias e textos, tornando inesquecíveis os imperativos verbais, como o *Acordai* ou o *Alerta*, ou frases como *Vozes ao alto, unidos como os dedos da mão*. Pela demonstração pública de total repúdio ao regime totalitário vigente durante quatro décadas, as *Heróicas* viriam, nos anos 50, a ser banidas das salas de concerto.

São bem conhecidos os condicionalismos de vária ordem em que, ao longo de dezenas de anos, o meu ser e a minha actividade de músico se processaram e me forçaram a achar-me sempre “de fora” da vida musical oficial portuguesa, a bem dizer como seu mero espectador, jamais (ou só acidentalmente) como parte interveniente nela (Graça, 1984, p. 173).

Apesar de se dizer “fora da música oficial portuguesa” Lopes Graça não foi durante o Estado Novo, nem depois da Revolução do 25 de Abril de 1974, um mero espectador da vida musical e cultural do país, intervindo sempre como lho ditavam a consciência e a ética profissional.

2. O “Folclorismo Científico” e a Educação Musical

As correntes “folcloristas nacionalistas” surgiram no início do século XX. “O «folclorismo científico» ou, como preferimos, a corrente científica do «folclorismo» em que Lopes Graça pode ser inserido, teve como pioneiros Béla Bartók e Zoltán Kodály” (Cruz 2001:9)³. Estes gravaram músicas tradicionais com fonógrafos, transcreveram em notação ocidental padrão, com alguns diacríticos, analisaram, classificaram e ordenaram-nas segundo o método iniciado pelo finlandês Ilmari Krohn, compilando-as nos cinco volumes do *Corpus Musicae Popularis Hungaricae*.

A documentação deste repertório específico tinha outros objectivos, para além dos estritamente etnomusicológicos, como a sua utilização na educação musical ao nível do ensino genérico e artístico, na formação de uma escola nacional de compositores de música erudita e no desenvolvimento de estudos noutras áreas científicas, tal como a musicologia comparativa, ou outras como a linguística, a fonética e a filologia, ou ainda a história, a etnografia ou a antropologia (Cruz, 2001, p. 9).

3. Em 1905 Bartók e Kodály fizeram o primeiro trabalho de campo, em conjunto. As publicações de Kodály (1906) e Bartók (1979) referenciadas, são exemplificativas da orientação teórica seguida por Lopes Graça.

Com a mesma orientação teórica e documentando a música tradicional por meio de gravações destacam-se Vaughan Williams, Cecil Sharp e Maud Karpeles em Inglaterra e nos Estados Unidos, Felip Pedrell em Espanha, Percy Grainger na Austrália, Mário de Andrade no Brasil, e Artur Santos e Lopes Graça em Portugal. Eram pioneiros empenhados na “missão” de “salvar” a música tradicional considerada de valor (Travassos, 1997) por intermédio de gravações e posteriores transcrições e análises musicais.

(...) da mesma maneira que se preservam as relíquias literárias, plásticas e arquitectónicas do passado, não só pelo seu valor intrínseco, como por constituírem testemunhos de cultura e de civilização, também a canção popular como produto e documento da actividade estética, que de toda a evidência é, tem jus a ser recolhida, arquivada e estudada, e tanto mais quanto ela pode na realidade prestar incalculáveis benefícios de ordem educativa e artística.

A pessoa, entidade ou empresa que lançasse ombros à organização e publicação do nosso Cancioneiro Popular Geral empreenderia trabalho de magno alcance nacional. Os pedagogos conscientes e de boa vontade teriam aí material idóneo e são para empreenderem uma reforma da “mentalidade musical” da nossa gente, ameaçada de perversão do gosto e da sensibilidade pela avalanche de baixa música mercantilística, já importada, já confeccionada no país e, com essa reforma, a afirmação do sentido da terra e do espírito de comunidade pátria. Por seu turno, os nossos compositores poderiam dele, desse Cancioneiro, extrair o material, as sugestões ou premissas estilísticas necessárias e eficientes para a criação de uma música culta que, pela linguagem e pelo conteúdo (e sem com isso se cair no puro folclorismo nem se iludirem as exigências do ofício), afirmasse o seu autêntico carácter nacional, coisa que até agora só como ideal se tem posto, sem que os meios de o realizar (e não vai nestas palavras menosprezo das generosas tentativas e realizações de alguns artistas nossos de reconhecido valor) se tenham afirmado com a força de um credo, de uma doutrina ou de um método (Graça, 1991, p. 18).

Muitos textos escritos por Lopes Graça reforçam a importância da publicação de um cancioneiro e a utilização das “canções populares” para que os professores, através da sua utilização no ensino, desencadeassem uma mudança da “mentalidade musical” e para que os compositores escrevessem obras de “autêntico carácter nacional”. Este “Cancioneiro Popular Geral” não incluiria uma recolha generalizada da música do “povo”. Excluiria as manifestações urbanas, as “contrafacções folclóricas” e a “música rural” de pouco “interesse estético e artístico”. Em 1953 Lopes Graça considerou de pouco valor a documentação sobre música tradicional portuguesa publicada no século XIX, referindo “as anteriores recolhidas, como a de César das Neves, pobríssima e de todo incaracterística (não obstante as suas vastas dimensões) ou as de Pedro Fernandes Tomás, sem dúvida mais prestantes mas ainda longe de se alicerçarem em critérios esclarecidos e esclarecedores” (Graça, 1991, p. 16). As publicações que César das Neves realizou com Gualdino Campos e as de Fernandes Tomás “documentam o interesse destes estudiosos por um tipo de «música popular», que incluía formas rurais e urbanas não eruditas, em especial o fado” (Cruz, 2001, p. 7) a que

Lopes Graça votava um ódio de estimação.⁴ “A avaliação feita por Lopes Graça reflecte assim a perspectiva a partir da qual não é toda a «música do povo», neste período frequentemente chamada «canção popular», que é tida como objecto de estudo por alguns dos «folcloristas» em Portugal nos anos 40 e 50, entre os quais se incluem Armando Leça, Lopes Graça, Artur Santos ou Vergílio Pereira” (*ibid.*).

Conviria certamente fazer a destriça entre canção popular e canção rústica (ou regional), e empregar de preferência esta segunda expressão quando se tratasse do verdadeiro folclore - o das populações rurais - reservando a primeira para os produtos espúrios da música urbana que, de certo modo, obtiveram divulgação mais ou menos duradoira (Graça, 1989b, 135).

A “canção popular” tinha de ser “pura, colectiva e colectivizadora, socialmente funcional” para ser considerada popular (Travassos, 1997, p. 172), tinha de ser cantada pelas populações rurais e, principalmente, tinha que ter “interesse artístico” e ser seleccionada. Daí a importância da formação dos investigadores que a estudavam.

(...) o folclorista, e, na ocorrência, o que se dedica à recolha e ao estudo da canção popular, deve ser na verdade um erudito, deve servir-se do método comparativo nas suas investigações e deve sobretudo ser um homem de discernimento e de sensibilidade artística desperta, para não incorrer na pecha (não raras vezes verificada entre nós) de prestar a sua atenção a espécies menos significativas da canção popular, com nítido detrimento das espécies mais valiosas. (...) o critério supremo que deve nortear toda a actividade do folclorista musical não pode deixar de ser um critério artístico, visto que de uma actividade de criação artística, embora sui generis, se trata (Graça, 1989b, p. 108).

A obra etnomusicológica de Lopes Graça caracteriza-se pela recolha de música tradicional, realizada pelo próprio em raras incursões de campo na Beira Baixa, em Trás-os-Montes e no Alentejo, e sobretudo pela selecção, transcrição e sistematização da documentação gravada por Michel Giacometti (Giacometti e Graça 1981) e da selecção de transcrições musicais publicadas por outros investigadores como Rodney Gallop, Kurt Schindler, Padre Firmino Martins, Gonçalo Sampaio, António Joyce, Vergílio Pereira, Pedro Fernandes Tomás, Francisco de Lacerda, Francisco Serrano, Margot Dias e Artur Santos, citados no seu livro *A Canção Popular Portuguesa*. Mesmo aplicando com apertados critérios selectivos de Lopes Graça, há um volume apreciável de documentação com valor científico e artístico que pode servir os objectivos da educação musical e da formação

4. Por “ódio de estimação” entende-se a crítica arrasadora que aparece com frequência nos escritos de Lopes Graça sobre este género musical. Tal como o fado, as “contrafacções folclóricas”, o “nacionalismo populaceiro”, o “popularismo”, o “pitoresco regional” na música culta com pretensões a ser “portuguesa” eram por ele igualmente abominados; a influência da música italiana dos Teatros de Ópera de D. João V e D. José, que considerava ter sido nefasta para a cultura portuguesa, o “rococó caduco, de mau gosto” e a “magreza musical e espiritual” da obra de Marcos de Portugal (Graça 1989a:158); a “sede de glória” do compositor Rui Coelho, “de «um modernismo» absolutamente falso, aberrativo e insincero” e em especial a ópera *Belkiss* “a obra mais absurda, mais caótica, mais inverosímil de quantas conheço do Sr. Rui Coelho” (Graça 1989a:161); e as inenarráveis pseudo-críticas musicais de Nogueira de Brito, que Lopes Graça se deu ao trabalho de transcrever (Graça 1989a:187), fazem parte do que denominámos os “ódios de estimação” do autor.

de jovens compositores. Faltava então, como agora, divulgá-la e pô-la ao serviço da educação e criação musicais.

3. A “Canção Popular Portuguesa” na Educação Musical

O elogio do canto como actividade musical a privilegiar no ensino e a importância da prática coral generalizada a toda a população mereceram a Lopes Graça frequentes considerações, tal como a criteriosa selecção estética do repertório adequado ao ensino. A música tradicional portuguesa estaria na base do processo educativo por ser mais fácil de transmitir, mais próxima do “sentir do povo” e a mais eficaz para a educação pretendida. A “canção popular portuguesa” de várias regiões rurais de Portugal, seleccionada criteriosamente de acordo com o seu interesse artístico e estético, era o repertório de eleição.

O nosso reaportuguesamento pela canção popular só podia ser confiado a folcloristas, músicos e educadores que à sua missão se entregassem com um espírito verdadeiramente evangelizador, almas fortes e conscientes, dispostas a arrojarem com os contratempos, as incompreensões e as insídias que espreitam sempre qualquer tentativa séria de reforma de costumes e mentalidade.

E uma coisa importante urgia, antes de mais nada, empreender: a organização de um Cancioneiro Geral que, com critério e inteligência, compendiasse o que de melhor, mais belo e mais vital oferecesse o nosso folclore - canções, danças e jogos infantis, tudo devidamente arrumado, apurado nas suas diversas versões e até restaurado, se tanto fosse necessário. E havia depois que utilizar essas canções, divulgá-las, fazê-las cantar. E então se impunha uma obra das mais meritórias e de alto alcance pedagógico, artístico e nacional: a introdução do canto popular obrigatório nas nossas escolas e em todos os graus de ensino. Familiarizando-se desde cedo com a nossa canção popular, as nossas crianças e a nossa juventude adquiririam um repertório que, continuando a ser praticado e enriquecido pela vida fora, constituiria para os portugueses um tesouro de alegrias e estímulos que, a todas as horas e todas as ocasiões, no lar, na escola, nos ofícios, em reuniões e festas, os identificariam consigo mesmo e com a terra-mãe (Graça, 1991, p. 52).

Como postulado fundamental no tipo de educação preconizada, a actividade primordial deveria ser cantar⁵. Começar-se-ia por dar a conhecer às crianças as melodias tradicionais mais simples chegando-se depois às mais elaboradas. Do ponto de vista da sua organização sonora, ir-se-ia das cantilenas de dois ou três sons às de “núcleo tetracordal” ou “pentacordal” e daí às melodias tonais, modais e com notas alteradas, a que denominou

5. O canto como actividade primordial da Educação Musical é postulado no Conceito de Educação Musical de Zoltán Kodály, compositor, crítico, pedagogo responsável pela reforma do ensino musical na Hungria, pioneiro das recolhas sistemáticas de música tradicional que esteve na génese dos cinco volumes do *Corpus Musicae Popularis Hungaricae* (1950 a 1957). Kodály defendeu e promoveu o ensino da música visando a “literacia musical” de toda a população e iniciou o movimento coral *Singing Youth*. Lopes Graça visitou, como convidado, o Zoltán Kodály Pedagogical Institute, em Kecskemét, terra natal de Kodály.

“cromáticas”; do ponto de vista rítmico, partir-se-ia dos ostinatos característicos dos acompanhamentos percussivos de alguns dos “cantos regionais” e de melodias quase isorrítmicas; do ponto de vista formal começar-se-ia pelas melodias com quadratura, de melodias simples com vários textos, e das com estribilhos ou refrãos, das formas bipartidas e tripartidas até ao ensino frases melódicas com prosódias quase recitadas ou com inflexões melismáticas, mais difíceis de aprender e de cantar. A variedade não se limitaria às características analíticas das canções que ditariam a ordem de aprendizagem, seguindo uma ordem crescente de complexidade; alargar-se-ia à escolha das regiões onde tinham sido recolhidas, aos vários géneros do sagrado e do profano, às funções que tinham nos seus contextos rurais de origem, ao carácter, textos, sentimentos expressos e emoções comunicadas; estaria presente nos timbres e técnicas vocais e instrumentais, nos acompanhamentos de percussões e outros instrumentos que se ouviam nas gravações recolhidas em trabalho de campo e de obras eruditas escritas a partir do material sonoro recolhido. O processo educativo sairia enriquecido pela comparação entre o que o povo canta ou cantava nos contextos rurais, acompanhando momentos de lazer, de trabalho ou de devoção, e o que era agora cantado noutros contextos.

Companheira da vida e trabalhos do povo português, a canção segue-o do berço ao túmulo, exprimindo-lhe as alegrias e as dores, as esperanças e as incertezas, o amor e a fé, retratando-lhe fielmente a fisionomia, o género de ocupações, o próprio ambiente geográfico, de tal maneira ela, a canção, o homem e a terra, onde uma floresce e o outro labuta, e ama, e crê, e sonha, e a que entrega por fim o corpo, formam uma unidade, um todo indissolúvel. (...) E para todas as fainas, e para todas as estações, e para todas as horas, lá tem a canção dolorida ou álgre, estimulante ou resignada, que, no alvor da manhã, no pino do dia ou no crepúsculo do anoitecer, ecoa por devesas, vales e outeiros, dizendo a secular comunhão ou a secular luta do homem com a terra (Graça, 1991, p. 22).

Entre as canções do domínio do profano estudadas por Lopes Graça incluem-se as canções de embalar, canções e jogos infantis, as canções de trabalho (de ceifa, de sacha, de monda, da azeitona, de vindima, etc.), as canções dançadas, as canções amorosas e os romances. Nas “canções ligadas a cerimónias, tradições e maravilhoso da Igreja”, as do domínio do sagrado, incluem-se as que se referem ao culto da Virgem, os benditos, as jaculatórias, as ladainhas e outros cantos religiosos. Referiu ainda nos seus artigos as canções, cânticos ou cantos ligadas a épocas do ano como as de Natividade, as Janeiras, os Reis, as encomendações das almas, as cantigas de alvíssaras, as cantigas das fogueiras de S. João e os cantos de romaria (Senhora da Póvoa, do Amparo, d’Aires, do Livramento, da Encarnação, das Dores, das Neves, Senhora de Santa Luzia, Senhora Mãe dos Homens, Senhora Santa Combinha, Senhor da Serra, Senhor da Piedade, etc.). Adaptável a objectivos de ensino e tipos de aprendizagens, este repertório permitiria manter viva a tradição que é de todo um povo, divulgando-a, desde cedo, nas escolas. Porque conhecia em profundidade este tipo de repertório, Lopes Graça reconhecia as possibilidades expressivas e de comunicação que aquele oferecia na educação, o seu valor intrínseco como arte, a forma pura e directa como traduzia o viver e o sentir do povo e o leque variado de textos, melodias e géneros musicais à disposição.

Seria um nunca mais acabar de canções, apropriadas às circunstâncias, ou a circunstância nenhuma e apenas existindo porque o povo canta não só para acompanhar os seus trabalhos e as suas folgas, para exprimir as suas dores e as suas alegrias, como porque, sendo instintivamente artista, todas as ocasiões lhes são boas para, gratuitamente, se manifestar como tal, através da mais espontânea e comunicativa das artes: a música e, dentro desta, da mais imediata das suas expressões: o canto (Graça, 1991, p. 35).

4. Música Tradicional, Prática Coral e Educação Musical

A escolha de um método de educação musical - “Conjunto de meios, regras e preceitos, convenientemente dispostos, para se chegar a um fim desejado sem escusada perda de energias” (Borba e Graça, 1958, p. 223) - não parece ter merecido a Lopes Graça considerações de vulto, reconhecendo ser “nos elementares princípios do solfejo que a pedagogia musical (...) hesitava ou vacilava” em claro contraste com todos os outros “ramos da arte” que possuíam excelentes “métodos de técnica, análise, interpretação, estilo ou expressão” (*ibid.*).

O “solfejo”, a “solmização”, o “sol-fa”, o recurso à “leitura pura e simples dos valores figurados”, agora denominada por leitura rítmica, a “vocalização”, a “fonomímica”, a “entoação do desenho melódico”, os “ditados” e outras técnicas descritas no Dicionário de que é co-autor não lhe mereceram especiais considerações: “métodos são métodos e processos são processos” (*ibid.*); um bom processo de ensino dependeria do professor e das suas escolhas. Nos *Selected Writings* de Zoltán Kodály encontram-se paralelos com a postura defendida por Lopes Graça:

O professor deve escolher, entre os que conhece, o método que mais lhe convier. Tem de conhecer a sua essência e cada um dos elementos do método escolhido. Deve implementá-lo de acordo com a sua personalidade e a dos alunos e, ainda, de acordo com a natureza do material escolhido. (...) Todos abordamos os elementos musicais de modo diferente. Não há receitas para ensinar uma obra ou um elemento musical. Temos de nos moldar à capacidade das crianças, à sua educação musical e à situação. (...) A personalidade do professor é muito importante e são as diferenças individuais que enriquecem a variedade de impressões provocadas na criança (Kodály, 1974).

Lopes Graça referiu a falta de consenso sobre o melhor processo para desenvolver a audição, educar musicalmente e atingir a literacia musical. Considerava importante fomentar a prática coral consistente musical e pedagogicamente, e socialmente eficaz, centrando o processo educativo no canto, seleccionando criteriosamente o repertório e começando pela “música do povo rústico”. “Por que a amamos nós a nossa canção popular e por que entendemos que a devem amar os portugueses?” (Graça, 1991, p. 49)

Expressão e documento de vida, sentimentos, aspirações e afectos do nosso povo, a canção portuguesa faz parte do património espiritual da nação portuguesa. Mais do que qualquer outra manifestação do nosso temperamento, da nossa cultura ou das nossas capacidades criadoras, ela nos define e integra na nossa realidade psicológica e social.

Amá-la é conhecemo-nos no que em nós existe de mais fundo e enraizado no solo natal; defendê-la, é defender portanto uma parcela de nós mesmos, da nossa individualidade, da nossa história íntima. Verdadeiras e preciosas relíquias, as nossas canções populares têm jus, como as relíquias do nosso passado arquitectónico e pictural, a ser protegidas, conservadas, olhadas com carinho e respeito, porque testemunhas de uma cultura que, nas suas glórias ou nos seus desfalecimentos, é a imagem do que fomos capazes ou o estímulo para diligenciarmos ultrapassar-nos (*ibid.* 51).

A “canção popular portuguesa” teria para além do seu valor a vantagem pedagógica de facilitar o acesso à música erudita. Começar-se-ia pela “música portuguesa”, sobre a qual Lopes Graça escreveu, citando Vianna da Motta, que tendo de ser nacional também tinha que ser arte (Graça, 1989a, p. 51).

A metodologia de ensino, seguindo a transmissão inicial de repertórios mais simples para chegar aos mais elaborados, incluiria a aprendizagem de melodias tradicionais *a capella*, de harmonizações simples até às que os processos das técnicas contemporâneas permitissem e o compositor julgasse adequado ao carácter e características analíticas da melodia. Segundo Lopes Graça,

o problema que se põe (...) não reside em “harmonizar” (...) a canção popular, mas sim em descobrir-lhe as suas virtualidades artísticas e, no caso especial da “música portuguesa”, descobrir-lhe e estudar-lhe as suas virtualidades psicológicas e morfológicas, como possíveis informadoras de uma linguagem musical autónoma, individualizada, que não possuímos. Além de que a canção popular nem sempre é essa coisa simples e ingénua que se pretende. (...) não são nada coisas simples e ingenuas, mas belíssimas melodias, largamente elaboradas, de um equilíbrio plástico perfeito, de uma ampla “respiração”, e carregadas de um potencial ora dramático, ora patético, ora simplesmente lírico, que faz delas pequenas maravilhas de expressão e musicalidade (Graça, 1989a, p. 142).

Às canções harmonizadas seguir-se-iam obras corais *a capella* escritas a partir de uma melodia tradicional acompanhada ou distribuída pelas vozes. Cantar-se-iam também polifonias tradicionais. Teria interesse pedagógico conhecer esses géneros musicais e as suas características analíticas, expressivas e estéticas. De entre as obras eruditas, seleccionar-se-ia o *corpus* da verdadeira “música portuguesa”⁶, reconhecível pela sua qualidade estética e pela sua capacidade de transcender o “pitoresco puramente regional, a que falta a força e a universalidade, que só lhe podem ser conferidas pelo poder criador individual” (*ibid.* 46).

Pondo o problema de uma maneira simplista e crua, poder-se-á dizer que será portuguesa toda a música de nível estético superior, escrita por um autor português, e que uma música de nível verdadeiramente superior, escrita por um autor português, não poderá

6. Lopes Graça esperava que se viesse a “ultrapassar o «nacionalismo folclorizante» (...) transmutando-o” no que chamava “o «nacionalismo essencial», graças a maior consciencialização da problemática técnica e estética envolvida no processo artístico do «nacionalismo»” (Graça 1984:170).

nunca deixar de ser portuguesa. Parece a mesma coisa mas não é; nem são também duas proposições diferentes: são antes as duas faces diversas e complementares da mesma realidade. Que realidade vem a ser essa? Para a definirmos temos, antes de mais nada, de aceitar em que o nó da questão reside na relação entre o conceito de “português”, que é um conceito étnico-cultural, isto é, um conceito que exprime o complexo daquilo que, com mais ou menos arbitrariedade, se denomina “espírito português”, - e o conceito de “estético”, que é um conceito filosófico, isto é, um conceito examinador das condições múltiplas em que se realiza uma das formas por que se exprime esse complexo - a Arte, e, neste caso, a música. “Música portuguesa” será, pois, uma fórmula que exprime uma relação étnico-estética (Graça, 1989a, p. 40).

Depois de as crianças e os jovens terem acesso a esta “música portuguesa” estaria sedimentado o caminho para acederem a todo o tipo de obras do repertório erudito.

5. Os Compositores e a Educação Musical

Lopes Graça considerava importante a generalização de práticas musicais corais e/ou instrumentais, em coros amadores e bandas, como hábitos que fomentassem nas populações o gosto e “a vontade de se realizarem pela música” (Graça 1989a:53). Isso contribuiria para a educação musical da população, possível através da idealizada democratização do ensino da música. Também considerava importante o apoio e estímulo à assistência a concertos sinfónicos e a espectáculos de ópera - que dizia serem então “reservados às elites endinheiradas” (Graça, 1989b, p. 31) - a concertos de música de câmara, incluindo a canção acompanhada e os repertórios corais. Tão importante como a divulgação das obras consagradas do repertório erudito era a divulgação das obras de compositores contemporâneos, em especial as de “música portuguesa”. A formação de públicos, incentivada na educação musical escolar, cruza-se com a formação de compositores de “música portuguesa”.

Há que restituir ao povo a sua música. Há que restituir-lha por dever e por necessidade: por dever humano e por necessidade estética. Por dever humano, porque a música é um bem comum, uma riqueza que por todos deve ser partilhada, uma eucaristia que todos têm o direito de comungar; e por necessidade estética, porque, desde sempre, e sobretudo nas épocas de crise, a música se foi retemperar nas fontes vivas da arte popular do perigo que corria de se esterilizar no afinamento extremo dos meios técnicos e especulativismo das questões teóricas, com prejuízo da verdade, da força e da humanidade da sua mensagem (Graça, 1989a, p. 59).

Paralelamente ao ensino da música tradicional nas escolas, Lopes Graça insistia na importância de formar jovens compositores e de formar uma escola de compositores de música portuguesa.

(...) quanto importaria aos músicos portugueses tomar conhecimento do nosso folclore musical, apreender-lhe as características próprias, descobrir-lhe as virtualidades expressivas, em suma, familiarizarem-se intimamente com ele, no sentido de nele poderem vir a descobrir um apoio, um método, uma inspiração e uma linguagem que os habilitassem a criar uma música verdadeiramente nacional, música que, bem entendido, se não deixasse cair nas facilidades e ilusões de uma estética meramente folclorística, mas que, pela forma e pelo espírito, traduzisse o nosso modo de ser e, no plano cultural, pudesse vir a emparceirar nobremente com o que de mais alto temos criado no domínio da literatura e das artes plásticas - e isto mau grado a desafeição comum nos nossos tempos entre os seguidores da correntes musicais ditas de vanguarda pelo folclore, o seu repúdio sistemático de todo e qualquer tipo de “nacionalismo” musical... (Graça, 1991, p. 50)

Afirmou repetidamente a importância da música tradicional para a formação de compositores. Para além da “inspiração folclórica”, reclamava o “tradicionalismo erudito” como outro dos “métodos enformadores do nacionalismo musical nos seus primórdios”, referindo como exemplo a seguir a obra musicológica de edição dos “velhos mestres espanhóis” de Felip Pedrell, em Espanha. “Foi sobretudo uma tarefa erudita a que impendeu sobre os obreiros desse ressurgimento musical” (Graça 1989a:45), advindo da possibilidade dos compositores nacionalistas terem podido, através do trabalho de pesquisa musicológica realizado, “retomar o contacto com o seu passado artístico” (*ibid.*).

o papel de Pedrell (...) consistiu não tanto, porventura, em ser “o instigador de uma nova escola nacional”, conforme escreve o Sr. Kastner, como, sobretudo, em afirmar ou procurar a continuidade essencial entre a antiga música espanhola e a que ora se afirmava, impulsionada, aliás, e acima de tudo, pelo particularismo psicológico romântico (tal como sucedeu com as outras “escolas nacionais”) e baseada essencialmente no folclore (Graça, 1989a, p. 113).

Neste processo renovador conduzido pela “inspiração folclórica” ou pelo “tradicionalismo erudito”, apontava Lopes Graça um “como que antagonismo quase irreduzível na sua doutrinação: um «nacionalismo» de base erudito-popular, arqueológico-folclórico.” (*ibid.*).

Continuo, pois, a crer que o primeiro passo a dar para a criação de uma música nacional há-de ser o forjamento de uma linguagem musical autónoma. (...) Que essa linguagem seja criada por via popular ou por via erudita, não importará grandemente - embora haja sérias razões para acreditar que a via popular talvez seja muito mais eficiente que a via erudita (Graça, 1989a, p. 6).

Também atribuía importância a outras áreas do saber na formação dos compositores, para além dos estudos musicais, etnomusicológicos e musicológicos, salientando a Literatura e, em especial, a Poesia. Denota-o o seu interesse por repertório vocal e a sua colaboração com escritores e poetas seus contemporâneos. O conhecimento profundo da língua portuguesa e uma sólida cultura geral e musical completariam a formação pretendida.

um dos maiores benefícios desta reforma (a do Conservatório Nacional, levada a cabo por Domingos Bontempo no início do século XIX) havia sido o cuidado de afastar o maior obstáculo que entre nós se opõe ao desenvolvimento da música: a falta de instrução e de cultura média dos alunos, hoje indispensável a toda e qualquer verdadeira, sólida e séria, cultura artística, e sobretudo musical (Graça, 1989a, p. 100).

O texto citado continua, referindo os canónicos estudos de Harmonia, Contraponto, Fuga e Composição, normalmente tidos como centrais na formação de um compositor, e os de Acústica, História da Música e Estética Musical, fundamentais na formação de um músico. A estes Lopes Graça acrescentava a necessidade de um compositor ter boa preparação literária, científica, histórica e filosófica. Com a boa formação dos jovens compositores estaria pavimentado o caminho que conduziria à criação de música portuguesa de um “nacionalismo essencial”, de imperiosa divulgação e com importante função na formação musical do público em geral.

6. Música, Educação e Cultura

Durante mais de seis décadas Lopes Graça foi publicando textos sobre o ensino da música, a prática musical coral e instrumental, o repertório tradicional e erudito, os compositores, os concertos, a sua promoção, o papel dos críticos musicais, a formação de públicos, de músicos amadores e profissionais, incluindo a dos compositores. Para este músico, compositor, pianista e maestro, professor, crítico, musicógrafo, musicólogo, etnomusicólogo, homem de cultura e de intervenção social, a música, a educação e a cultura não eram indissociáveis, nem existiam separadas das outras artes, de políticas educativas e culturais, e da sociedade em geral em todos os seus contextos específicos. Muito do que escreveu vem enformado de interdisciplinidade, da consciência de que a música existe e pode ser pensada em contextos variados e de que, por outro lado, a educação musical tem variados campos de acção, existe e deve ser promovida em múltiplos contextos.

Na problemática da educação incluímos o que denominou “reforma da mentalidade”. Lopes Graça considerava os críticos musicais de então, na sua maioria, diletantes, incultos e ignorantes das questões musicais mais básicas. Escreveu irada e sarcástica-mente sobre a falta de preparação dos que se dedicavam à crítica musical e que eram “formadores de opinião”, listando com ironia, no excerto que se transcreve em seguida, as áreas do saber necessárias a um competente exercício da profissão.

Quanto à reforma da mentalidade, é de muito mais fácil solução; e até eu, que não sou mentor, nem pedagogo, nem educador, nem nada parecido com isso, vejo claramente o que haveria a fazer neste sentido.

Assim, entenderia que a primeira coisa urgente seria ensinar português à maioria dos nossos críticos. Ministar-se-lhes-iam, em seguida, algumas, mesmo rudimentares, noções científicas e dar-se-lhes-iam umas lambuzadelas de cultura geral, em que predominariam

os conhecimentos de História Geral, História das Artes e História da Filosofia. Uma coisinha que também não lhes faria nada mal era um bocadito de Psicologia e de Lógica. Far-se-lhes-ia então, e a fundo, um curso de estética geral e outro, especialmente, de estética musical, para o que, evidentemente, teriam de adquirir, para além dos necessários conhecimentos históricos, os rudimentares conhecimentos técnicos daquela arte.

Depois desta preparação preliminar, entenderia que se deviam enviar os candidatos a críticos a um Instituto de Orientação Profissional. Porque isto de crítico não o é quem quer, nem quem lhe dá na gana. Nasce-se crítico como se nasce sapateiro; e sempre é lamentável que, por um mau crítico, se perca um bom sapateiro (Graça, 1989a, p. 182).

Lopes Graça definiu orientações e fez análises críticas (positivas e negativas) a trabalhos desenvolvidos no âmbito da etnomusicologia e da musicologia histórica. Os seus escritos etnomusicológicos incidem principalmente sobre o produto sonoro, o seu estudo estético e analítico, a sua transcrição e selecção de modo a possibilitar aos educadores e compositores a consulta de um “Cancioneiro” de alto valor estético e artístico. Fez juízos de valor sobre a documentação existente não se coibindo de apontar as suas deficiências⁷.

Interessava-o a “canção popular portuguesa”, o seu carácter rural, os processos de criação da música tradicional, as influências que nela se fizeram sentir e a questão da autenticidade, que rebatia assumindo os processos constantes de mudança. Ia opinando, segundo ele sem certezas, e deixando aos especialistas o desenvolvimento do campo de estudos que insistia não ser o seu. O seu interesse pelo estudo do produto sonoro era o de um compositor à procura de inspiração na “música do povo”.

Em relação aos estudos musicológicos, referiu a importância da preparação técnica, estética e científica dos investigadores, das suas capacidades de crítica e análise, de serem capazes de ter opinião sobre música e mesmo de saberem fazer música, tocando, para a poderem conhecer em profundidade. Também fez comentários críticos ao estado da disciplina:

Ora criticar e interpretar a nossa história musical, formular juízos estéticos sobre o valor absoluto ou relativo dos nossos compositores do passado ou do presente, investigar das condições ou das capacidades psicológicas do português no domínio da criação musical - isso é que não está nos hábitos da musicologia nacional, que prefere, em regra, o lirismo à ciência, o ditirambo à crítica, a exaltação patriótica à análise objectiva das realidades. Ciência, crítica e análise - eis os três grandes inimigos, eis os três grandes motivos de “escândalo”, quando se trata de apreciar o valor das nossas coisas, expressão que por si só leva consigo não sei que auréola de restrições tabus (Graça, 1989a, p. 10).

Exortou-nos a acompanhar a Europa sendo portugueses, porque “Os países que não têm ou não se esforçam por ter uma cultura específica, não são países, são colónias” (Graça, 1989b, p. 49).

7. Lopes Graça chegou a emendar, nas suas publicações, documentação que lhe merecia louvores, como os *Cantares do Povo Português* de Rodney Gallop, que considerava um trabalho pioneiro na “recolha e estudo com verdadeiro critério científico” (Graça 1989a:198).

Fez lúcidas observações sobre a evolução de vários campos de estudo, sobre o panorama cultural português e sobre o seu desfasamento em relação ao resto da Europa. Na área da educação deixou indicações importantes para a formação musical e cultural da população, para a formação de músicos, sobretudo de compositores, e de críticos, musicólogos e etnomusicólogos. A importância dos seus escritos não consiste apenas no seu conteúdo mas também no facto de ele ter sido, na época, o único a denunciar o que via de errado, o marasmo e a estagnação dos vários sectores da cultura portuguesa, os problemas do meio musical. Foi também persistente na abordagem de temáticas presentes no panorama internacional e até então ignoradas em Portugal. Em muitos aspectos Lopes Graça procurou abrir “uma larga janela para a Europa contemporânea”⁸, sendo um desbravador de caminhos, o impulsor solitário do que deviam ser práticas estatais e institucionais correntes. Lembra-se, a título de exemplo, os contactos com compositores brasileiros, a promoção de concertos e o seu papel na instituição da etnomusicologia em Portugal.

Ele, que se dizia “mero espectador da vida musical oficial”, que afirmava não ser folclorista, nem musicólogo, nem crítico, “não ser pedagogo, nem educador”, que se assumia apenas como músico e musicógrafo, abarcou todos os campos de estudo referidos, deixou obra de incontestado valor, como compositor, e extensa obra literária. Os seus escritos denotam uma visão lúcida das problemáticas abordadas, o seu vasto saber, a sua cultura musical e geral, o seu nível de informação, sempre actualizada, e também a coragem e a seriedade de um homem que tinha consciência de que o que escrevia lhe poderia causar problemas. Tinha a ousadia de questionar, formulava e formava opiniões, avaliava, comparava, propunha soluções e fazia reflectir, porque pensava por si mesmo, livre de constrangimentos, não se coibindo de publicar as suas opiniões por mais incómodas que as consequências pudessem ser.

Porque o nosso Renascimento, o nosso verdadeiro Nacionalismo, em todos os domínios da nossa vida deve começar por aqui: pela nossa integração na civilização europeia, de que há três séculos nos afastámos, tomando conhecimento de tudo o que em Arte, em Filosofia, em Ciência se criou; pelo estudo, a meditação e a assimilação das grandes obras da arte e do pensamento humano, de maneira a criarmos-nos sólidas disciplinas espirituais, a formarmos-nos uma mentalidade de *homo sapiens*, em substituição da de *homo credulus* que possuímos: aprendendo, em suma, a pensar (Graça, 1989a, p. 92).

Esta personalidade destacada no panorama da música em Portugal, pode ser considerada um artista “grande e representativo”, usando os adjectivos que ele escolheu para definir quem, “mesmo à distância”, fosse “um foco de energia, e o seu pensamento uma projecção de uma realidade colectiva” (*ibid.* 18)

8. A abertura de “uma larga janela para a Europa contemporânea” foi uma expressão usada por Lopes Graça para caracterizar a acção da Geração de 70 a quem louvava a doutrinação cosmopolita, recusando a hipótese de esses escritores terem, de algum modo, travado o “aparecimento de uma arte de raízes nacionais” (Graça 1989b:19).

7. O Ensino da Música em Portugal e os seus Problemas

Em 1931 Lopes Graça escreveu:

O estado do ensino da música está não só em relação directa com o estado da cultura musical, mas também naturalmente em relação com o estado geral da Cultura e, sobretudo, com o do Ensino, que está longe de ser proveitoso. (...) Decretou-se a prática do canto coral, assim como o ensino sumário do solfejo nas escolas primárias e nos liceus. Mas foi um logro. Para as escolas primárias não se nomearam professores especializados; e nos liceus reina um mal entendido entre professores e alunos.

Quanto ao nosso Conservatório tem-se censurado bastante a sua acção pedagógica e cultural. Não faltam pessoas a acusá-lo de todos os males da nossa decadência musical. Erra-se em tomar por causa o que é, quando muito, um efeito. Certamente que o nosso Conservatório está longe de ser modelar. Não é, todavia, inferior à maioria dos nossos estabelecimentos de ensino... Pede-se de mais às instituições; acredita-se que as reformas e os decretos podem, por si só, remediar os nossos males (Graça, 1989a, p. 99).

Mais de 40 anos depois, em 1974, Lopes Graça assumiu a presidência da Comissão para a Reforma do Ensino Musical criada pelo Governo Provisório da Revolução de Abril. O trabalho apresentado pela comissão não teve consequências práticas, como referiu em 1981.

A alfabetização musical do país, através do ensino primário, do ensino liceal, do ensino universitário, das escolas técnicas, das escolas elementares de música (ainda por criar), continua por fazer, não podendo eu aqui deixar de referir que a tentativa, planeada por um dos primeiros Governos Provisórios saídos da Revolução de Abril, de um reforma do ensino da música nas escolas, na qual um escolhido grupo de pedagogos da especialidade chegou a trabalhar e a apresentar o resultado do seu trabalho (provavelmente provisório mas que se apresentava como um excelente ponto de partida), veio desgraçadamente a parar em nada, possivelmente por acção daquelas forças obstrucionistas que sempre no país estiveram (e continuam a estar) dispostas a empecer todo o surto de progresso nos espíritos e nas instituições... (Graça, 1984, p. 174)

Não se coibiu de mostrar publicamente a sua desilusão face ao que não estava a ser feito pela cultura e educação musicais. A ocasião surgira, as possibilidades existiam, mas salvo “boas-vontades individuais” pouco tinha mudado no panorama musical.

Começarei por dizer que não creio que, de uma maneira geral, o 25 de Abril em Portugal tenha trazido à música em Portugal benefícios de monta ou, para melhor falar, parece-me que os músicos e as instituições musicais do País (e terão sido só os músicos e as instituições musicais?) não souberam extrair do histórico acontecimento possibilidades de renascimento, de revisão de perspectivas, de criatividade que ele de toda a evidência oferecia e que, apesar de tudo, continua a oferecer.

Tudo ou quase tudo se passa como se nada tivesse acontecido susceptível de, em todos os campos, modificar a exangue fisionomia Pátria. Os organismos oficiais - o Conservatório, o Teatro de S. Carlos, a Orquestra Sinfónica da RDP, por exemplo - mantêm a anterior ancilose de estruturas, de funcionamento, de iniciativa, sem darem de si mais do que a antiga e esgotada cepa deu, antes agravando de maneira quase irremediável os seus antigos males, e é o caso nomeadamente do Conservatório e da Orquestra Sinfónica da RDP. Não vai nisto qualquer ataque àquela meia dúzia de boas-vontades esclarecidas que aqui e ali se esforçam por pôr as coisas a funcionar convenientemente; mas o certo é que não é com boas-vontades individuais, em regra condenadas a malhar em ferro frio, que uma cultura, qualquer cultura se organiza em moldes que dêem satisfação às necessidades da Grei, às exigências iniludíveis dessa mesma cultura... (...) Enfim, não podemos dizer que se tenha operado uma democratização da música ou dos benefícios da música (e aqui também sem menosprezar uma que outra tentativa levada a cabo nesse sentido) nos sete anos decorridos desde o 25 de Abril (Graça, 1984, p. 173).

Não é no entanto num tom pessimista que acaba o texto cujo excerto transcrevemos, mas num louvor “à acção levada a cabo pela Divisão de Música da Secretaria de Estado da Cultura” (*ibid.* 175) de promoção de concertos na província, de protecção e estímulo a bandas e coros de amadores, de encomenda de obras a compositores portugueses e da criação da Discoteca Básica Nacional, incluindo nesta gravações de obras de Domingos Bontempo, Sousa Carvalho, Carlos Seixas, Alfredo Keil, Viana da Mota, Luís de Freitas Branco, António Fragoso, Rui Coelho, Cláudio Carneiro, Frederico de Freitas, Armando José Fernandes, Lopes Graça, Joly Braga Santos, Filipe Pires, Jorge Peixinho, Emanuel Nunes, Constança Capdeville, Maria de Lurdes Martins e Vitorino de Almeida. “Tudo isto a cargo de um organismo do Estado, pode dizer-se que é inteiramente inédito entre nós, e leva-nos sem dúvida a uma atitude de esperança no futuro da música em Portugal” (*ibid.*). Mas, segundo Lopes Graça, não se iniciara a “alfabetização musical do país”, os músicos e as instituições não tinham sabido aproveitar as possibilidades de “renovamento”, “revisão de perspectivas” e de “criatividade” existentes e não se tinha “operado uma democratização da música ou dos benefícios da música” em Portugal.

A situação do ensino especializado da música melhorou desde então. O número de alunos que frequentam escolas de ensino especializado aumentou consideravelmente: para além da Escola de Música do Conservatório Nacional, do Instituto Gregoriano de Lisboa e dos Conservatórios do Porto, Aveiro, Coimbra e de Braga, que são públicos⁹, há dezenas de conservatórios regionais, academias e escolas de música particulares, que também têm alunos em regimes integrado, articulado e supletivo. Existem escolas profissionais e escolas particulares de diferentes perfis, votadas maioritariamente à aprendizagem da música erudita, mas também de jazz, de música tradicional portuguesa, e de outras músicas como o *pop rock*, o samba e capoeira brasileiros ou o batuque cabo-verdiano. Continuam a existir

9. Em 1931, Lopes Graça escreveu: “Só temos um estabelecimento de ensino oficial da música: o Conservatório Nacional de Lisboa. Porto possui um Conservatório Municipal e Coimbra uma escola privada de música, de todo insuficientes; a província, escusado será dizê-lo, nada absolutamente conhece sobre a matéria” (Graça 1989a:99).

escolas associadas a bandas filarmónicas, a coros e orfeões, e um número considerável de professores particulares de instrumentos. Após possibilidades de aprendizagem musical a nível pré-escolar, básico e secundário, as Escolas Superiores de Música (Lisboa, Porto e Castelo Branco) e algumas Universidades (Lisboa, Aveiro, Évora e Minho) asseguram, ao nível do ensino superior público, a formação de músicos. Para além destas instituições, também as Escolas Superiores de Educação fazem formação de professores. Nos últimos anos a oferta educativa alargou-se a várias instituições privadas de ensino superior.

O ensino genérico da música ainda apresenta muitas das deficiências referidas por Lopes Graça: “Para as escolas primárias não se nomearam professores especializados”, escreveu então; nas escolas de 1º ciclo, salvo em projectos pontuais, o ensino da música é deficientemente assegurado pelo professor do ensino genérico; no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, é assegurado por professores especializados mas num número cada vez menor de escolas. A aprendizagem do instrumento não tem expressão a nível da rede escolar nacional. Há que agir e reflectir sobre os aspectos da “educação musical da nossa gente” que nos permitirão, como escrevia em 1951 Lopes Graça no artigo *Decadência*, “existirmos musicalmente”.

Mas educar, como? Para educar é mister haver vontade de educar, planos de educação e órgãos capazes de desempenhar a função educativa. Ora, nada disto existe verdadeiramente entre nós. Sem concertos sinfónicos públicos regulares; com um teatro de ópera reservado às elites endinheiradas; com uma escola oficial de música praticamente inexistente; com uma estação de rádio que tão pouca atenção presta ao fomento de uma cultura musical séria e consciente; sem escolas musicais preparatórias; com um canto coral nos liceus que é um perfeito logro; com todas estas deficiências a educação musical da nossa gente não passa de uma bela ideia que não encontra condições de efectivação, que está condenada, se não a morrer, pelo menos a elanguescer por falta de solo que a nutra.

Toda uma obra de educação musical popular está por realizar. As bandas regimentais, que para ela podiam contribuir, foram quase na sua totalidade extintas; as filarmónicas civis, que, na modéstia dos seus recursos, a podiam amparar, atravessam uma vida difícil; os orfeões e grupos corais populares, que tão importante papel podiam neste campo desempenhar, são poucos, e aos poucos que existem falta-lhes orientação definida e critério artístico consciente. Está tudo por fazer neste capítulo e este capítulo, o da educação musical da nossa grei, é de primordial importância para que possamos ser considerados uma nação musical.

Como se vê, a questão não é bem se progredimos ou se recuamos musicalmente. Há, antes de mais nada, a questão de existirmos: e nós, musicalmente, quase não existimos (Graça, 1989b, p. 31).

Para Lopes Graça a educação musical da população devia ser feita no ensino genérico e simultaneamente em escolas de música, bandas, grupos corais e por outros agentes educativos. Defendia o acesso estimulado e apoiado financeiramente a eventos culturais. Considerava que os *media* deveriam ser parte integrante do processo, desempenhando um serviço público ao fomentar a cultura musical e contribuindo para nos constituirmos

enquanto um “povo musical, isto é, um povo que conte no reservatório das suas energias espirituais a capacidade ou a vontade de se realizar pela música” (Graça, 1989a, p. 53).

Há, indubitavelmente, povos mais “musicais” do que outros; mas creio que todos o serão mais ou menos, e que não haverá na realidade nenhum povo absolutamente amusical. O que se dará é que a certos povos se lhes terão proporcionado mais favoravelmente do que a outros as condições históricas e o clima espirituais necessários à formação de um ambiente próprio à eclosão de uma cultura musical (Ibidem).

O referido ambiente inclui a educação musical dos jovens, um Ensino da Música que desperte a vontade de se realizarem pela música e exige acções coordenadas entre músicos, professores, instituições e órgãos que os governam. Conhecem-se os problemas: não são novos, nem poucos, nem fáceis de resolver, mas há agora um maior número de profissionais com preparação e meios para intervir. Tal como há mais de 30 anos Lopes Graça escreveu, o contexto actual “leva-nos sem dúvida a uma atitude de esperança no futuro da música em Portugal” (Graça, 1984, p. 175).

Bibliografia Citada

Bartók, Bela (1979) *Escritos*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Borba, Tomás e Graça, Fernando Lopes (1956) e (1958) *Diccionario de Música (Ilustrado) I Vol. (A-H) e II Vol. (I-Z)* Lisboa: Edição Cosmos.

Cruz, Cristina Brito da (2001) *Artur Santos e a Etnomusicologia em Portugal (1936 - 1969)*. Dissertação de Mestrado, FCSH-UNL (<http://run.unl.pt/handle/10362/15218>)

Giacometti, Michel e Graça, Fernando Lopes (1981) *Cancioneiro Popular Português*. Lisboa: Círculo dos Leitores.

Graça, Fernando Lopes (1984) “A Música em Portugal. Breve notícia histórica” (1969) e “Apostila” (1981) in *Obras Literárias. Opúsculos*. Vol. 3 (2ª ed.). Lisboa: Caminho

(1989a) “Nota preliminar” (s.d.), “Estado actual da cultura musical em Portugal” (1931) “A crítica musical portuguesa” (1933), “Considerações sobre a música portuguesa” (1937), “Folclore musical português” (1937), “Sobre o conceito de «música portuguesa»” (1941), “Criação e crítica na música portuguesa” (1943) in *Obras Literárias. A Música Portuguesa e os seus Problemas*, Vol. 1 (2ª ed.). Lisboa: Caminho.

Graça, Fernando Lopes (1989b) “Sobre o Cancioneiro Minhoto de Gonçalo Sampaio” (1945), “Valor estético, pedagógico e patriótico da canção popular portuguesa” (1949), “Decadência?” (1951), “Uma experiência de prospecção folclórica” (1953), “Apostila (Resposta a um inquérito de Francine Benoit na *Gazeta Musical*)” (1957) e “Notas para um possível ideário do folclorista musical português” (1957) in *Obras Literárias. A Música Portuguesa e os seus Problemas*, Vol. 2 (2ª ed.). Lisboa: Caminho

(1991) *A Canção Popular Portuguesa*. (4ª ed.). Lisboa: Caminho (1ªed. 1953)

Kodály, Zoltán (1906) "Hungarian Folk Songs" in Sarolta Kodály (ed. 1974), *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Londres: Boosey and Hawkes, p. 9-10

Travassos, Elizabeth (1997) *Os Mandarins Milagrosos. Arte e Etnografia em Mário de Andrade e Béla Bartók*. Coleção Antropologia Social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bibliografia sobre música tradicional portuguesa referida nos escritos de Lopes Graça

Dias, Jorge e Margot (1953) *A Encomendação das Almas*. Porto: Imprensa Portuguesa.

Gallop, Rodney

(1933a) e (1933b) "The Folk Music of Portugal 1" e "The Folk Music of Portugal 2" in *Music and Letters* Vol. 14 No. 3, pp. 222-31 e No. 4, pp. 343-55.

(1934) "The Folk Music of Eastern Portugal" in *The Musical Quarterly* 20, pp. 96-106.

(1935) "The Development of Folk-Song in Portugal and the Basque Country" in *Proceedings of the Musical Association*, pp. 61-80.

(1936a) *Portugal, a Book of Folk Ways*. Cambridge: The University Press.

(1936b) *Cantares do Povo Português*. Lisboa: IAC.

Joyce, António (1939) "Relatório do Júri Provincial da Beira Baixa. Acerca das Canções Populares de Monsanto e Paúl", in *Ocidente* 4, pp. 99-121, 276-296 e 445-466.

Lacerda, Francisco (1935) *Cancioneiro Musical*. Lisboa: Junta de Educação Musical.

Leça, Armando

(1922) *Da Música Portuguesa*. Lisboa: Lumen

(1940) *Música Popular Portuguesa*. Porto: Ed. Domingos Barreira.

Martins, (Pe.) Firmino (1938) *Folklore do Concelho de Vinhais* Vol. 2. Lisboa: Imprensa Nacional.

Neves, César e Campos, Gualdino (1893), (1895) e (1898) *Cancioneiro de Músicas Populares* Vol. 1. Porto: Typographia Ocidental e Vol. 2 e 3. Porto: Imprensa Editoria.

Pereira, Vergílio

(1950) *Cancioneiro de Cinfães*. Porto: Junta de Província do Douro Litoral.

(1957) *Cancioneiro de Resende*. Porto: Junta de Província do Douro Litoral.

(1959) *Cancioneiro de Arouca*. Porto: Junta de Província do Douro Litoral.

Sampaio, Gonçalo (1940) *Cancioneiro Minhoto*. Braga: Grupo Folclórico Dr. Gonçalo Sampaio.

Schindler, Kurt (1941) *Folk Music and Poetry of Spain and Portugal*. New York: Hispanic Institute.

Thomás, Pedro Fernandes

(1896) *Canções Populares da Beira*. Figueira da Foz: Imprensa Lusitana.

(1913) *Velhas Canções e Romances Populares*. Coimbra: França Amado.

(1919) *Cantares do Povo*. Coimbra: França Amado.

AS NOITES DE VERÃO DE
HECTOR BERLIOZ: TRADUÇÃO DOS POEMAS DE
THÉOPHILE GAUTIER

Sílvia Mateus
Escola Superior de Música de Lisboa

Resumo

A tradução do francês para português dos poemas de Théophile Gautier que compõem o ciclo *As Noites de Verão* de Hector Berlioz e apresentadas no texto visam sensibilizar os cantores líricos para a importância da palavra na canção, *mélodie* ou *Lied* e que o estudo da mesma é tão importante quanto o estudo musical da peça. Só no perfeito conhecimento das duas componentes, palavra e música, se consegue ser credível na performance.

Abstract

The translation from French into Portuguese of Théophile Gautier's poems which compose the Summer Nights Hector Berlioz's cycle and presented in the text are intended to raise awareness among lyric singers of the important of the word in the canção, mélodie or Lied and it's study is so important as the musical study of the piece. Only with the perfect knowledge of the two components, word and music , one can be credible in the performance.

Traduzir poesia é um dos problemas mais complicados e difíceis de resolver havendo quem diga que para se traduzir poesia se tem que ser poeta. Quanto a isso tenho poucas dúvidas, e não dominando o idioma francês, a preparação do ciclo *As Noites de Verão* de Hector Berlioz¹ (1973), para a realização de um concerto², levou-me à tradução dos poemas.

Para o estudo musical da obra tinha as ferramentas necessárias mas o mesmo não se podia dizer relativamente aos poemas que compõem este ciclo de canções. Numa primeira tentativa de estudar a palavra e os poemas, fui à procura de traduções na Internet, o que não foi difícil encontrar, mas rapidamente percebi que as traduções eram demasiado livres e imaginativas. Foi então que senti a necessidade de fazer o meu estudo da palavra que passava por uma tradução própria dos poemas. Sendo a poesia um género literário que há muitos anos me seduz, meti-me nesta empreitada despretensiosamente mas por necessidade pelo que o importante era chegar ao conhecimento real dos textos de Théophile Gautier, jornalista e crítico musical a quem não se lhe conhecem escritos sobre esta composição de Berlioz, sobre os seus próprios poemas³ (Noske & Benton, 2012: 72). Tive uma atitude de leitora, o meu objetivo era ler e perceber o que estava a ler, sem nunca deixar de ter um papel interpretativo e mesmo activo tentando resolver os problemas de tradução que se me iam colocando.

A harmonia, ou seja, o equilíbrio entre o poema e a música, é de tal importância neste ciclo, que só a percepção exacta da palavra nos permitirá poder fazer a interpretação musical que a partitura nos pede. Como nos diz Graham Johnson, “as palavras e a música desde há muito tempo foram entendidas para estarem juntas” (Johnson & Stokes, 2000: 11) pelo que se não entendermos o significado exacto da palavra como o poderemos juntar à música? Neste ciclo de Hector Berlioz, aliás como em qualquer outro, podemos e devemos expressar os sentimentos, estados e emoções que a palavra e a música pedem ao intérprete. A análise do texto foi tão importante quanto a análise musical, pois só assim teria a possibilidade de contar a história que os dois autores escreveram, revelando sentimentos e levando a voz, que é o meu instrumento, a representar as emoções que a palavra e a música pedem. Juntando cada sílaba a cada nota, consciente da relação entre as duas, a probabilidade de se ser credível aumenta pois é como se da montagem de uma personagem se tratasse. O resultado final tem que ser uma história contada à minha maneira mas que pareça e convença o público de que foram Hector Berlioz e Théophile Gaultier que a escreveram e se possível que convença que foram eles que a dirigiram.

1. Berlioz, Les nuits d'été (1973)

2. 20º Festival Internacional de Música de Gaia (2013)

3. Noske, F., & Benton, R. (2012).

Villanelle

*Quand viendra la saison nouvelle,
Quand auront disparu les froids,
Tous les deux nous irons, ma belle,
Pour cueillir le muguet aux bois.
Sous nos pieds égrenant les perles,
Que l'on voit au matin trembler,
Nous irons écouter les merles siffler.*

*Le printemps est venu, ma belle,
C'est le mois des amants bény;
Et l'oiseau, satinant son aile,
Dit des vers au rebord du nid.
Oh! viens donc, sur ce banc de mousse
Pour parler de nos beaux amours,
Et dis-moi de ta voix si douce:
"Toujours!"*

*Loin, bien loin, égarant nos courses,
Faisant fuir le lapin caché,
Et le daim au miroir des sources
Admirant son grand bois penché,
Puis chez nous, tout heureux, tout aises,
En panier enlaçant nos doigts,
Revenons, rapportant des fraises
Des bois.*

Vilanela⁴

Quando vier a nova estação
Quando tiverem desaparecido os frios,
Nós dois iremos, minha querida,
Para colher os lírios ao bosque.
Sob os nossos pés debulhando as pérolas
Que vemos na manhã tremer,
Nós iremos ouvir os melros cantar.

A primavera chegou, minha querida,
É o mês dos amantes abençoados;
E o pássaro, acetinando a sua asa,
Diz versos à borda do ninho.
Oh! Vem então, sobre este banco de musgo
Para falar dos nossos belos amores,
E diz-me com a tua voz tão doce:
"Sempre!"

Longe, muito longe, enganando os nossos
caminhos
Fazendo fugir o coelho escondido
E o veado no espelho das fontes
Admirando debruçado os seus grandes
chifres,
Depois em casa, felizes, à vontade,
Entrelaçando em cesto os nossos dedos,
Voltemos, contando morangos
Bosques.

4. A Vilanela surgiu no século XVI, na Itália, como letra que acompanhava canções napolitanas. Como forma de expressão poética e de canção estendeu-se depois aos demais países. É uma poesia formada por uma quadra e vários tercetos (sem número definido), com a métrica de versos em redondilha maior (7 sílabas), e a rima alternada. O primeiro e o terceiro verso da primeira estrofe aparecem alternadamente como último verso nas estrofes seguintes.

Le spectre de la rose

*Soulève ta paupière close
Qu'effleure un songe virginal.
Je suis le spectre d'une rose
Que tu portais hier au bal.
Tu me pris encor emperlée
Des pleurs d'argent de l'arrosoir,
Et parmi la fête étoilée
Tu me promenas tout le soir.*

*Ô toi, qui de ma mort fut cause,
Sans que tu puisses le chasser,
Toutes les nuits mon spectre rose
A ton chevet viendra danser.
Mais ne crains rien, je ne réclame
Ni messe ni De Profundis,
Ce léger parfum est mon âme
Et j'arrive du Paradis.*

*Mon destin fut digne d'envie,
Et pour avoir un sort si beau
Plus d'un aurait donné sa vie.*

*Car sur ton sein j'ai mon tombeau,
Et sur l'albâtre où je repose
Un poète avec un baiser
Écrivit: "Ci-gît une rose
Que tous les rois vont jalouser".*

O espectro da rosa

Levante a pálpebra fechada
Roçando levemente um sonho virginal.
Eu sou o espectro da rosa
Que tu levaste ontem ao baile
Tu apanhaste-me ainda ornamentada
Das lágrimas de prata do regador,
E entre a festa estrelada
tu me passeaste toda a noite.

Ó tu, que da minha morte foste a causa,
Sem que tu a possas caçar
Todas as noites o meu espectro rosa
À tua cabeceira virá dançar.
Mas nada temas, eu não reclamo
Nem missa nem *De Profundis*
Este perfume leve é a minha alma
E eu venho do Paraíso.

O meu destino foi digno de inveja,
E por ter uma sorte tão boa
Mais do que um teria dado a sua vida.

Já que sobre o teu peito tenho o meu túmulo,
E sobre o alabastro onde eu repouso
Um poeta com um beijo
Escreveu: "Aqui jaz uma rosa
Todos os reis vão invejar."

Sur les lagunes

*Ma belle amie est morte,
Je pleurerai toujours;
Sous la tombe elle emporte
Mon âme et mes amours.
Dans le ciel, sans m'attendre
Elle s'en retourna;
L'ange qui l'emmena
Ne voulut pas me prendre.
Que mon sort est amer!
Ah ! sans amour s'en aller sur la mer!*

*La blanche créature
Est couchée au cercueil.
Comme dans la nature
Tout me paraît en deuil!
La colombe oubliée
Pleure et songe à l'absent;
Mon âme pleure et sent
Qu'elle est dépareillée.
Que mon sort est amer!
Ah ! sans amour s'en aller sur la mer!*

*Sur moi la nuit immense
S'étend comme un linceul.
Je chante ma romance
Que le ciel entend seul.
Ah ! comme elle était belle,
Et comme je l'aimais!
Je n'aimerai jamais
Une femme autant qu'elle.
Que mon sort est amer!
Ah ! sans amour s'en aller sur la mer!*

Das lagoas

A minha linda amiga está morta
Eu chorarei sempre;
Sob o túmulo ela leva
A minha alma e os meus amores.
No céu, sem me esperar
Ela volta-se;
O anjo que a levou
Não me quis levar.
Que o meu destino é amargo!
Ah! sem amor partir para o mar!

A branca criatura
Jaz no caixão.
Como na natureza
Tudo me parece de luto!
A pomba esquecida
Chora e sonha com o ausente;
A minha alma chora e sente
Que está desirmanada.
Que o meu destino é amargo!
Ah! sem amor partir para o mar!

Sobre mim a noite imensa
Estende-se como uma mortalha.
Eu canto o meu romance
Que o céu ouve sozinho.
Ah! como ela era bela,
E como eu a amava!
Eu nunca mais amarei
Uma mulher tanto quanto ela.
Que o meu destino é amargo!
Ah! sem amor partir sobre o mar!

Absence

*Reviens, reviens, ma bien-aimée!
Comme une fleur loin du soleil
La fleur de ma vie est fermée
Loin de ton sourire vermeil.*

*Entre nos cœurs quelle distance!
Tant d'espace entre nos baisers!
Ô sort amer! Ô dure absence!
Ô grands désirs inapaisés!*

*Reviens, reviens, ma bien-aimée!
Comme une fleur loin du soleil
La fleur de ma vie est fermée
Loin de ton sourire vermeil.*

*D'ici là-bas, que de campagnes,
Que de villes et de hameaux,
Que de vallons et de montagnes,
A lasser le pied des chevaux!*

*Reviens, reviens, ma bien-aimée!
Comme une fleur loin du soleil
La fleur de ma vie est fermée
Loin de ton sourire vermeil.*

Ausência

Volta, volta minha bem-amada!
Como uma flor longe do sol
A flor da minha vida está fechada
Longe do teu sorriso de rubi.

Entre os nossos corações qual distância!
Tanto espaço entre os nossos beijos!
Oh destino amargo! Oh dura ausência!
Oh grandes desejos insatisfeitos!

Volta, volta minha bem-amada!
Como uma flor longe do sol
A flor da minha vida está fechada
Longe do teu sorriso de rubi.

De aqui acolá só campos
Só cidades e aldeias
Só vales e montanhas
A cansar as patas dos cavalos!

Volta, volta minha bem-amada!
Como uma flor longe do sol
A flor da minha vida está fechada
Longe do teu sorriso de rubi.

Au cimetière – Clair de lune

*Connaissez-vous la blanche tombe
Où flotte avec un son plaintif
L'ombre d'un if?
Sur l'if, une pâle colombe,
Triste et seule, au soleil couchant,
Chante son chant:*

*Un air maladivement tendre,
A la fois charmant et fatal
Qui vous fait mal
Et qu'on voudrait toujours entendre;
Un air, comme en soupire aux cieus
L'ange amoureux.*

*On dirait que l'âme éveillée
Pleure sous terre à l'unisson
De la chanson,
Et du malheur d'être oubliée
Se plaint dans un roucoulement
Bien doucement.*

*Sur les ailes de la musique
On sent lentement revenir
Un souvenir.
Une ombre, une forme angélique
Passe dans un rayon tremblant
En voile blanc.*

*Les belles de nuit, demi-closes
Jettent leur parfum faible et doux
Autour de vous,
Et le fantôme aux molles poses
Murmure en vous tendant les bras:
"Tu reviendras!"*

*Oh jamais plus, près de la tombe
Je n'irai, quand descend le soir
Au manteau noir,*

No cemitério - luar

Conheceis o branco túmulo
Onde flutua com um som lamentoso
A sombra de um cipreste?
Sobre o cipreste uma pomba pálida,
Triste e sozinha, ao pôr-do-sol,
Canta o seu canto:

Uma ária morbidamente terna,
Por vezes encantadora e fatal
que vos faz doer
E que gostaríamos de ouvir sempre;
Uma ária, como em suspiro aos céus
O anjo amoroso.

Dir-se-ia que a alma acordada
Chora debaixo da terra em uníssono
com a canção,
E da tristeza de ser esquecida
queixa-se com um arrulho
Muito suavemente.

Sobre as asas da música
Sente-se lentamente voltar
Uma memória.
Uma sombra, uma forma angélica
Passa num raio trémulo
De véu branco.

As boas-noites⁵, semicerradas
Lançam o seu perfume fraco e doce
à vossa volta,
E o fantasma de poses frouxas
Sussurra estendendo-vos os braços:
"Tu voltarás!"

Oh nunca mais, perto do túmulo
Irei a não ser quando a noite cai
de manto preto,

5. Flor da família dos vivazes.

As noites de verão de Hector Berlioz: Tradução dos poemas de Théophile Gautier . Sílvia Mateus

*Écouter la pâle colombe
Chanter sur la pointe de l'if
Son chant plaintif!*

Ouvir a pálida pomba
Cantando no cume do cipreste
O seu canto melancólico!

L'île inconnue

*Dites, la jeune belle,
Où voulez-vous aller?
La voile enfle son aile,
La brise va souffler.*

*L'aviron est d'ivoire,
Le pavillon de moire,
Le gouvernail d'or fin.
J'ai pour lest une orange,
Pour voile une aile d'ange,
Pour mousse un séraphin.*

*Dites, la jeune belle,
Où voulez-vous aller?
La voile enfle son aile,
La brise va souffler.*

*Est-ce dans la Baltique?
Dans la mer Pacifique?
Dans l'île de Java?
Ou bien est-ce en Norvège,
Cueillir la fleur de neige,
Ou la fleur d'Angsoka?*

*Dites, la jeune belle,
Où voulez-vous aller?*

*Menez-moi, dit la belle,
A la rive fidèle
Où l'on aime toujours!
Cette rive, ma chère,
On ne la connaît guère
Au pays des amours.*

*Où voulez-vous aller?
La brise va souffler.*

A Ilha Desconhecida

*Diz, a bela jovem,
Onde quereis ir?
A vela enche a sua asa
A brisa vai soprar.*

*O remo é de marfim
O estandarte é de seda,
O leme de ouro puro.
Tenho por lastro uma laranja,
Por vela uma asa de anjo
Por grumete⁶ um serafim.*

*Diz, a bela jovem,
Onde quereis ir?
A vela enche a sua asa
A brisa vai soprar.*

*É no Báltico?
No Oceano Pacífico?
Na ilha de Java?
Ou é na Noruega
Colher a Flor de Neve,
Ou a flor de Angsoka?*

*Diz, a bela jovem,
Onde quereis ir?*

*Conduzi-me disse a bela
À margem fiel
Onde se ama sempre!
Esta margem, minha querida,
Quase não se conhece
Na terra dos amores.*

*Onde quereis ir?
A brisa vai soprar.*

6. Aprendiz de marinheiro que a bordo faz a limpeza e ajuda os marinheiros.

Referências bibliográficas

Berlioz, H. (1973). *Berlioz, les nuits d'été*. (p. 133). London: Ernst Eulenburg Ltd.

Carvalho, O. C. (1997). *Dicionário de Francês-Português*. Porto: Porto Editora

Fundação conservatório Regional de Gaia. (n.d.). 20º festival internacional de música de gaia 16 a 20 de julho de 2013. Retrieved from <http://www.conservatoriodegaia.org/evento.php?id=126&id2=2013-06-29>

Johnson, G., & Stokes, R. (2000). *A french song companion*. New York: Oxford University Press Inc.

Noske, F., & Benton, R. (2012). *French song from Berlioz to Duparc: The Origin and Development of the Mélodie*. New York: Dover Publications, Inc.

Conceição Mendes
Cristina Brito da Cruz
Eugénia Vasques
Fátima Chinita
Jorge Manuel Neves Carrega
Luca Aprea
Maria João Serrão
Maria José Fazenda
Maria Manuel Baptista
Paula Varanda
Paulo Morais-Alexandre
Rosana Lobo Rosário
Rui Pina Coelho
Sara Belo
Sílvia Mateus
Vanda Nascimento
Walter Chile R. Lima
Wladilene Sousa Lima

ISBN 978-989-729-174-6

