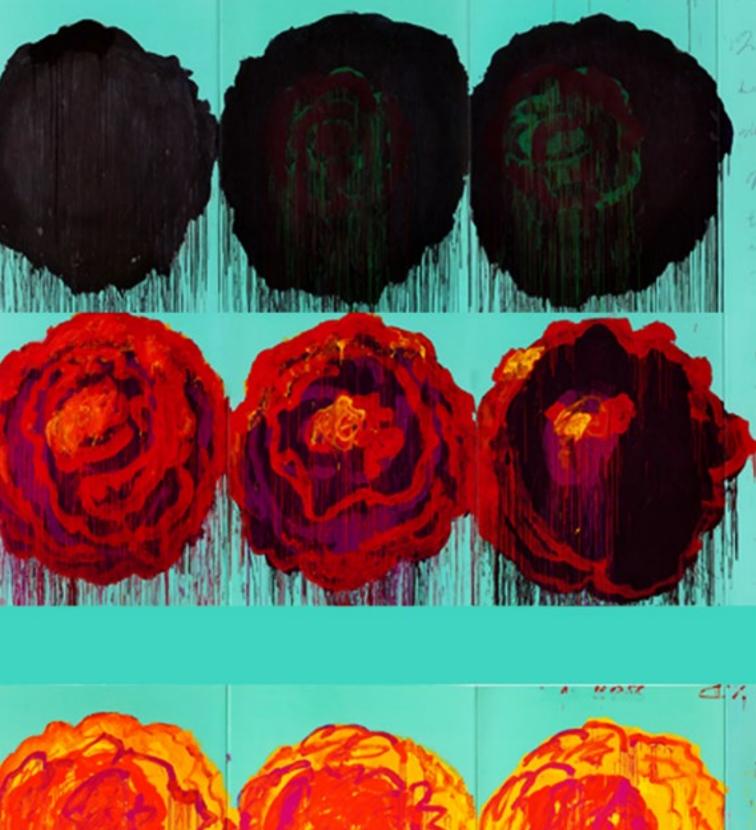


FUNDIR-SE EM UM COLETIVO, IMPERATIVO ÉTICO











A vigésima segunda edição do *Caderno de Registro Macu* abre com o **Dossiê** Imperativo Ético: Fundir-se num Coletivo, que reflete o tema investigado pelo corpo docente e discente do Teatro Escola Macunaíma no 2º semestre de 2022. Tal pressuposto ético pretendeu enfatizar o caráter coletivo da arte teatral, alinhando-se ao pensamento e à prática de Konstantin Stanislávski, que trabalhou incansavelmente por esse fim.

Nesse sentido, "A Afetividade em Stanislávski", fala da professora doutora Elena Vássina transcrita e editada para esta publicação, desenvolve o real significado do trabalho coletivo para o mestre russo. Ao que se soma a contribuição da doutora em Letras pela USP Daniela S. Terehoff Merino, "A Importância da Coletividade dentro do Primeiro Estúdio do TAM", cujo título já revela sua conexão com o tema.

O Dossiê é ainda composto pelo artigo da doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO Desirée Pessoa, "Encontros entre Éticas e Artes Cênicas", que discute formas de funcionamento de uma coletividade teatral, com base nos princípios adotados por Stanislávski e Jerzy Grotowski. Enquanto a professora da Faculdade de Teatro da Fundação Cesgranrio Michele Almeida Zaltron, motivada por sua visita à propriedade da família de Tolstói, Iásnaia Poliana, se propõe a pensar esse legado ético como parâmetro para o fazer teatral hoje.

Já a seção **Inspirações** desenvolve algumas ideias que referenciaram o tema Imperativo Ético: Fundir-se num Coletivo e traz o artigo de Anita Lilian Zuppo Abed, consultora da UNESCO sobre o tema do desenvolvimento socioemocional na Educação Básica. Após circunstanciar a produção de *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, livro do filósofo Edgar Morin, a autora centra-se no capítulo "Ensinar a compreensão", que pautou as pesquisas sobre o tema em questão.

Debatendo outra referência para se pensar o tema, no artigo "Kwame Gyekye e o Comunitarismo Africano", Francisco Antonio de Vasconcelos, professor da Universidade Estadual do Piauí, e Clêi de Andrade Valverde Neto, aluna de Pedagogia da mesma instituição, apresentam e analisam a perspectiva do filósofo ganense Kwame Gyekye sobre a concepção de comunitarismo *versus* indivíduo no continente africano.

Para fechar, a seção **Café Teatral**, que busca registrar os encontros extracurriculares produzidos pela professora mestra Marcia Azevedo, tem a colaboração do Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator (CEPECA), da USP. Três integrantes do grupo – Juliana Valente, Rafael de Barros e seu coordenador, Eduardo Coutinho – abordam a construção das pesquisas individuais, em âmbito acadêmico, mediadas por um coletivo.



ISSN 2238-9334

IDEALIZAÇÃO E EDITORAÇÃO

Roberta Carbone (MTb 0088828/SP)

ASSISTÊNCIA EDITORIAL

Igor Bologna

Mariana Pontes

COLABORADORES DESTA EDIÇÃO:

Anita Lilian Zuppo Abed

Clêi de Andrade Valverde Neto

Daniela S. Terehoff Merino

Desirée Pessoa

Eduardo Coutinho

Elena Vássina

Francisco Antonio de Vasconcelos

Juliana Valente

Michele Almeida Zaltron

Rafael de Barros

AGRADECIMENTOS

A Elena Vássina, por autorizar a publicação de sua fala. A Laura Lima, pelo cuidadoso trabalho de transcrição. A Marcia Azevedo, pelo convite à escrita feito aos participantes do Café Teatral. A Gabi Frota e Julia Carrera, pela autorização de publicação das imagens. E a todos aqueles e aquelas que direta ou indiretamente colaboraram com esta publicação.

REVISÃO DE PROVAS

Kleber Danoli (MTb 0092319/SP)

DIREÇÃO EXECUTIVA

Luciano Castiel

SUPERVISÃO

Debora Hummel

PROJETO GRÁFICO E ARTE

Fernando Balsamo

INFORMAÇÕES DA CAPA

Projeto de Eva Castiel

TIRAGEM

3000 exemplares

Proibida a reprodução total ou parcial dos textos, fotografias e ilustrações, sem autorização do Teatro Escola Macunaíma.



dossiê imperativo ético: fundir-se num coletivo	
A afetividade em Stanislávski	6
A importância da coletividade dentro do Primeiro Estúdio do TAM	12
Encontros entre éticas e artes cênicas	24
lásnaia Poliana	34
inspirações	
Ensinar a compreensão: um saber essencial à educação do século XXI	40
Kwame Gyekye e o comunitarismo africano	46
café teatral	
Cepeca: a pesquisa artística individual construindo um coletivo	56
Os caminhos no cepeca e o desenvolvimento de uma pesquisa pessoal	62
CEPECA: um coletivo de individualidades	68

A afetividade em Stanislávski

POR ELENA VÁSSINA

Elena Vássina é professora do Curso das Letras Russas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e autora, juntamente com Aimar Labaki, do livro Stanislávski – Vida, Obra e Sistema, publicado pela Funarte em 2016, que traz, pela primeira vez no Brasil, os escritos de Stanislávski em tradução direta do russo. No dia 07 de outubro de 2022, ela esteve presente em uma das reuniões pedagógicas do Teatro Escola Macunaíma, para falar sobre "A Afetividade em Stanislávski". Segue abaixo sua fala transcrita e editada para esta publicação.

Eu vou falar hoje sobre o trabalho de Stanislávski em um estúdio pouco conhecido e pouco estudado: o Estúdio de Ópera do Teatro Bolchói. E por que eu vou falar disso? Primeiro porque, como eu disse, é um tema, por enquanto, pouco estudado. E, por outro lado, porque eu acabei de reler o livro de Concordia Antárova (1886-1959), famosa solista, contralto do Teatro Bolchói que participou desse estúdio dirigido por Stanislávski no período de 1918-1922.

O Estúdio de Ópera do Teatro Bolchói

Logo após a Revolução Socialista, que pelo calendário atual aconteceu no dia 07 de novembro de 1917, começou a guerra civil, que durou três anos. Foi uma guerra muito violenta, muito devastadora, que atingiu todo o território do império russo.

Na véspera da Revolução, Stanislávski ainda trabalhava no Primeiro Estúdio do Teatro de Arte de Moscou, que pedagogicamente era dirigido por Leopold Sulerjítski. Mas além de ator, encenador e pedagogo, Stanislávski era um dos homens mais ricos da Rússia. Ele era dono de várias fábricas e tinha sido o primeiro a desenvolver a produção de fios de cobre, que eram fornecidos para a telefonia. A telefonia começava a se expandir mundialmente, e sempre que viajava à Europa, Stanislávski aproveitava para visitar algumas fábricas e aprender novas tecnologias.

Mas, de um dia para o outro, ele perde tudo, inclusive a casa em que morava com a família: os dois filhos e a esposa, que era atriz do Teatro de Arte de Moscou. A sua casa foi nacionalizada e se tornou uma habitação comunitária, sendo dividida entre várias famílias. Além disso, começa o frio

e a fome, resultando em longas filas para se conseguir um saco de batatas. Certa vez, Stanislávski foi flagrado por um fotógrafo numa das ruas de Moscou carregando um saco de batatas nas costas para levar a sua família. Nessas condições de ruína total, Stanislávski decide abrir um estúdio para os cantores do Teatro Bolchói.

Uma das discípulas desse estúdio, Concórdia Antárova, fez anotações de todas as aulas que os cantores tiveram com Stanislávski. E em 1939, um ano depois da morte de Stanislávski, Antárova publicou o detalhado relato deste trabalho pedagógico do mestre intitulado *Conversas de K.S. Stanislávski no Estúdio do Teatro Bolchói em 1918-1922. Anotadas por Concórdia Antárova*¹. E ainda por cima, Antárova fez de tudo para divulgar os trabalhos do mestre, o seu Sistema, e fundou inclusive um Centro de Estudos de Stanislávski.

Eu vou falar de algumas das principais coisas que me chamaram atenção nas anotações dessas aulas e que estão ligadas de maneira direta à afetividade. Lendo esse livro, nós de certa forma, ouvimos a voz do próprio Stanislávski, porque Antárova não comenta as aulas e apenas dá a possibilidade a Stanislávski de falar. E ele fala muito sobre afetividade.

A afetividade para Stanislávski

Stanislávski diz que o teatro é um trabalho coletivo e, antes de mais nada, um trabalho de afetividade. Ele fala a todo o momento que no estúdio, todos estão juntos por causa dessa afetividade, e que aquilo que um faz, afeta todos.

É essa visão do estúdio como um só corpo,

onde cada um atua como uma célula, que constrói a afetividade desse trabalho. Porque se não existisse interconexão entre as células, entre os membros desse coletivo, entre os artistas desse estúdio, esse corpo não conseguiria desempenhar o seu papel. Então cada um tem que se sentir uma parte do todo, que depende dessa unidade.

O trabalho de Stanislávski nesse estúdio era completamente gratuito, e Concordia Antárova fala que eles faziam as aulas na casa dele. Ela descreve o espaço como uma grande sala, em que alguns se sentavam em cadeiras e outros ficavam no tapete, no centro. Stanislávski começava ao meio-dia e, às vezes, terminava às duas da madrugada. Segundo o relato de Antárova:

Stanislávski começou a estudar conosco em seu apartamento em Karétni Riad, e, a princípio, suas aulas não eram oficiais, eram gratuitas e não tinham os horários definidos. Mas Konstantin Sergéievitch nos deu todo o seu tempo livre, muitas vezes tirando horas de seu próprio descanso para isso. Muitas vezes nossas aulas, começando às 12 horas da tarde, terminavam às 2 horas da manhã. Devemos nos lembrar de que momento difícil foi então, como todos estavam com frio e com fome, que a devastação reinava - o cruel legado da Primeira Guerra Mundial, para apreciar a abnegação de ambos os lados - professores e alunos. Muitos dos artistas, apesar de serem atores do Teatro Bolchói, estavam completamente nus e correram para o estúdio de Konstantin Sergéievitch em botas de feltro que receberam acidentalmente.

^{1.} Como não há tradução desse livro para o português, as citações dele feitas ao longo do texto não serão acompanhas de referência.

Concordia Antárova também fala sobre como foi importante, naquele primeiro ano de guerra especialmente difícil, eles estarem juntos; e de como o trabalho criativo os salvou, de como essa afetividade os libertou do sentimento de terem perdido tudo. Foi um início de vida do zero, e ela inclusive fala que nunca, ninguém ouviu nenhuma queixa de Stanislávski, da mulher dele e dos seus irmãos – que, nesse período, estiveram ao lado dele como seus assistente. A arte foi então para eles um meio de sobrevivência.

Foi nesse estúdio que Stanislávski adotou o lema, que agora é o lema do Teatro de Arte de Moscou: "mais simples, mais fácil, mais leve, mais alto, mais alegre". Por isso, Antárova cita Stanislávski, que lhes falou: "A alegria é uma força invencível e é a única força pela qual o mal não pode tocar uma pessoa. E se alguém o ofendeu, tente jogar-lhe uma flor da paz, e seu afeto o ajudará."

A alegria vai ser uma palavra-chave de todo o trabalho de Stanislávski nesse estúdio. Ele diz: "A criação deve conter alegria. Em que se encontra alegria? Antes de tudo, a alegria está na Verdade. Tenho a convicção de que meu caminho é único, mas, justamente por ser verdadeiro, ele é muito longo." Eu adoro essa citação, que é bem conhecida. Esse "mais simples, mais fácil, mais leve, mais alto, mais alegre" são as primeiras palavras de Stanislávski que deveriam pairar sobre todo o teatro:

Para mim, o teatro é um templo da arte. Apenas o amor pela arte, tudo que há de sublime e belo em cada pessoa, isso é o que cada um que entrasse no teatro deveria trazer para dentro, e despejar de si mesmo, como um balde de água limpa que lava toda a sujeira do mundo que os atores, discípulos do estúdio trazem de fora. Uma das tarefas iniciais de quem cria um estúdio deve ser a atenção à atmosfera, à beleza que une e cativa todos, não há unidade sem essa atmosfera de beleza.

É muito importante saber que o conceito de beleza, na cultura russa, não se refere apenas à beleza física da pessoa, mas à beleza e à pureza do espírito. Como também comenta Antárova, essa beleza está diretamente relacionada à ética, e Stanislávski está sempre tentando revelar nos participantes desse estúdio um afeto em relação ao outro, ao trabalho conjunto, despertar um amor nesse grupo.

Eu acho esse trabalho de Stanislávski importante, porque podemos imaginar a atmosfera daqueles anos de guerra civil, o ódio entre os partidos, entre os revolucionários e contrarrevolucionários, esse ódio branco e vermelho que nasceu dentro das famílias e até mesmo as separou. E Stanislávski junta esses atores para ensinar o seu Sistema e para ensinar afetividade.

O ensinamento ético

Já no início dos anos 1930, sabendo que Stanislávski estava escrevendo seus livros, Antárova falou com ele sobre suas anotações do Estúdio do Teatro Bolchói. Stanislávski leu e disse assim: "É muito importante! Meu sonho é escrever um livro sobre a ética no teatro, e tudo que eu ensinei durante esses quatro anos do trabalho no estúdio era antes de mais nada, o ensinamento ético." Mas como sabemos, Stanislávski não teve tempo de escrever seu livro sobre ética.

Logo nas primeiras aulas do Estúdio do Teatro Bolchói, Stanislávski destaca a importância da concentração e da respiração. Cabe lembrar que nessa época, que corresponde aos anos 1920, Stanislávski vinha da experiência do Primeiro Estúdio do Teatro de Arte de Moscou. E que as energias do Século de Prata russo – contexto estético, espiritual e filosófico marcado por uma forte conexão entre o Oriente e Ocidente, entre as religiões monoteístas e o budismo – tanto haviam alimentado Stanislávski.

A concentração, portanto, já havia sido muito importante nos exercícios do Primeiro Estúdio. Mas para que servem os exercícios de concentração e respiração? Stanislávski dizia que, sem concentração, não se entra na atmosfera criativa. Ela ajuda os participantes a se esvaziarem do que Stanislávski chamava "energia do mundo", que é o que cada um leva da sua vida cotidiana para o teatro.

A respiração é importantíssima para o processo de criação dos círculos de atenção e, por sua vez, para a criatividade. Mas é nas aulas do Estúdio do Teatro Bolchói que Stanislávski fala pela primeira vez sobre a importância da respiração e do ritmo, que ele diz ser a base não apenas da arte musical, mas da arte dramática.

São muito importantes estes pensamentos, reflexões, investigações de Stanislávski sobre o ritmo. Ele fala que nós temos que nos sentir uma parte do universo e estar abertos à harmonia rítmica universal. Stanislávski diz também que o ritmo de cada um deve estar em harmonia com o universo.

As primeiras aulas que Concordia Antárova anota são dedicadas ao desenvolvimento, à evolução de cada um como ser humano. Stanislávski diz que, sem essa evolução, sem esse desenvolvimento e purificação, é impossível se chegar ao estado criativo.

Toda a pesquisa de Stanislávski partiu desse pressuposto, de como tornar cada um, cada jovem que quer estudar arte dramática, um artista criativo, um ator criador, ou seja, aquele criador que não imita, mas que se desenvolve. Muitas vezes, Stanislávski disse que a pior coisa é o artista que repete os outros. O artista tem que ser uma fonte criativa, e para Stanislávski, o desenvolvimento da criação era impossível sem esse trabalho interior.

Estudando esse livro, eu também pensei no como Stanislávski foi adiantado para sua época,

porque o que a programação neurolinguística, que é a base do coaching, fala hoje, Stanislávski já falava no começo do século XX.

Stanislávski diz ainda que a primeira coisa que o estúdio deve ensinar ao artista é que todas as forças criativas estão nele mesmo; e as aulas do estúdio devem ensiná-lo a olhar para dentro de si e a buscar essas forças. Cada exercício tem que começar fácil e com alegria. Apesar das crises, dos esforços, a arte e os estudos nesse estúdio deviam conter alegria.

Essa alegria começa com sinergia. O artista tem que se preparar para esse estado de alegria e leveza, que é uma palavra ligada a esse trabalho do espírito do aluno. O artista deve guerer sentir essa alegria dentro de si mesmo para preencher, com a sua alegria e felicidade, o palco e a plateia.

Isso não quer dizer que não se vá atuar papéis trágicos. Stanislávski fala várias vezes em Otelo, de Shakespeare, e diz que quando ele estrangula Desdêmona, o ator que vive essa circunstância trágica e violenta, ao mesmo tempo, tem que sentir alegria da sua criação, da sua criatividade.

"Aprende, amando a arte e regozijando-se nela, a fim de superar todos os obstáculos", gostava de repetir Stanislávski:

> Entenda toda a vida criativa como a fusão de sua vida interior e exterior em uma, e comece os exercícios com facilidade e alegria. O estúdio é um lugar onde uma pessoa precisa aprender a observar seu caráter, suas forças interiores, onde precisa desenvolver o hábito de pensar que não estou apenas passando pela vida, mas que amo tanto a arte que quero por meio da criação preencher o dia de todos com alegria e felicida

de da minha arte. Quem não pode rir, que sempre reclama, que está sempre triste e acostumado a chorar e aborrecer, não deve ir ao estúdio. O estúdio é, por assim dizer, o limiar do templo da arte. Aqui, cada um de nós deve brilhar com uma inscrição em letras de fogo: "Aprende, amando a arte e regozijando-se nela, para superar todos os obstáculos."

A consciência em expansão

Outra coisa que Stanislávski fala muito é sobre consciência em expansão, sobre como o artista tem que se livrar do seu eu egoísta para expandir a sua consciência e chegar ao eu criativo. Como pondera Stanislávski: "É impossível elevar a consciência do artista a outro nível pela vontade de outra pessoa. Somente um artista em desenvolvimento harmonioso pode independentemente, por meio de sua própria experiência, alcançar o próximo nível mais alto de consciência expandida."

Nas anotações de Concordia Antárova, Stanislávski está sempre falando sobre o artista "sair" de si mesmo e ir ao encontro dos seus colegas, de como isso favorece a criação de um campo energético propício à criação. Antárova anota o importante pensamento de Stanislávski "Tudo o que o ator escolhe na vida, tudo o que aprende e realiza em sua consciência em expansão – tudo é apenas um caminho para uma emancipação mais flexível de seu 'eu' criativo das garras do 'eu' egoísta e cotidiano."

Muito interessante também o que Stanislávski. em 1918, fala sobre a lei da subjetividade, sobre que nós enxergamos no mundo, nos outros, apenas aquilo que temos dentro de nós mesmo. Ele diz que se o artista chega ao estúdio cheio de ódio, de repulsa, de ressentimento, de queixas, todos são contaminados por esses sentimentos. Isso gera uma baixa energia ou o esgotamento das energias, e a fonte de criatividade se fecha. Por isso, é tão importante para Stanislávski, o cultivo da beleza, mas em sentido amplo e espiritual. Stanislávski compara essa beleza a uma flor que devemos cultivar, cada dia, em nosso coração; ela ajuda o artista a enxergar a beleza no mundo e nos seus parceiros.

Então, são vários os passos do início do processo da criatividade: atenção, concentração, afetividade em relação a todos, alegria; e tudo isso se aprende por meio de exercícios. O trabalho criativo deve arder como fogo. E somente o amor humano e a afetividade entre os integrantes acendem esse fogo. Quanto mais amor pela criação e pelos colegas cada um sente dentro de si, mais fácil todos atingirem a criatividade e a inspiração.

Stanislávski fala que temos que nos desenvolver para expandir a nossa consciência e que somente um artista em desenvolvimento harmonioso, forte e independente, por meio de sua própria experiência, é capaz de alcançar o nível mais alto da consciência expandida. Além de se

sentir uma unidade com as circunstâncias do cotidiano, o artista também tem que se sentir uma parte do universo. O ser, o artista que pensa assim, pode encantar o público, e suas vibrações criativas vão ter forte impacto nesse público.

Mas já nessa etapa, Stanislávski trabalha muito com ações físicas. Ele diz que nenhum sentimento pode ser interpretado e que todo o trabalho do ator tem que começar com as ações físicas. Ele repete isso várias vezes nas anotações de Concordia Antárova das aulas do Estúdio do Teatro Bolchói, e realmente dizem que foi grande a con-

tribuição de Stanislávski à arte da ópera.

Mas eu quero terminar com o seguinte: muitos dos ensinamentos que Concordia Antárova anotou nessas aulas de Stanislávski foram desenvolvidos no trabalho de Maria Knebel, colega e discípula de Stanislávski. Maria Knebel trabalhou no Instituto Teatral de Moscou durante muitos anos e formou grandes diretores russos.

Em seu livro A Poesia da Pedagogia Teatral², ela fala que o trabalho pedagógico em teatro é difícil, mas alegre, e que a pedagogia exige das pessoas qualidades próximas às maternas. Porque a primeira coisa, diz Maria Knebel, que temos que fazer com os jovens que recebemos, é os unir pela afetividade, mas não apenas pela afetividade do professor por cada um, como também pela afetividade entre eles, até que a turma se torne uma família.

A responsabilidade afetiva do professor em relação aos seus alunos, aos seus discípulos, aquilo que Stanislávski demonstrou no seu trabalho no Estúdio do Teatro Bolchói, no final das contas, como Concordia Antárova diz, não apenas os ajudou a sobreviver àquela época extremamente difícil da história da União Soviética, mas deu um novo impulso criativo tanto ao Sistema do mestre quanto ao desenvolvimento artístico do cada discípulo.

Transcrição de Laura Lima e edição de Roberta Carbone, com revisão final de Elena Vássina.

A importância da coletividade dentro do primeiro estúdio do TAM

POR DANIELA S. TEREHOFF MERINO

O teatro representa a tentativa de criar experiências coletivas.

Grace Passô (apud ESPÍNDOLA, 218)

Considerações iniciais

Quando falamos em coletividade, estamos tratando de um universo todo específico baseado na participação ativa de indivíduos que possuem objetivos em comum. E, na tentativa de alcançar tais objetivos, os membros de determinado coletivo são guiados por valores como a colaboração e a solidariedade, de modo que os interesses individuais assumam o segundo plano, tornando-se subordinados aos interesses do grupo como um todo. Este movimento — a cada dia mais relevante atualmente — foi muito presente também em alguns grupos teatrais russos do início do século XX, entre os quais é impossível não citar... Adivinhem? O Primeiro Estúdio do Teatro de Arte de Moscou (TAM), guiado pelo pedagogo Leopold Sulerjítski (1872-1916) desde o ano de 1912.

Que o Primeiro Estúdio do TAM foi um espaço onde a coletividade reinou como aspecto primordial, os leitores habituais do Caderno de Registro Macu certamente encontram-se cientes. Por mais de uma vez escrevi para esta publicação artigos onde trouxe à baila o fato de o Estúdio focar no coletivo como um ponto sem o qual o fazer teatral seria impensável. Então, como achar algo novo a dizer agora, quando o tema da edição gira precisamente em torno da importância de fundirmo-nos em um? Terá restado algum aspecto da coletividade ainda por abordar? A bem da verdade, estamos ainda muito longe de esgotar este tema no Brasil, já que o material em russo sobre a coletividade dentro do Estúdio é vasto, trazendo muitas informações ainda não expostas em outros números do nosso guerido Caderno de Registro. Além disso, é preciso, mais do que nunca, falarmos sobre este assunto (mesmo que estejamos de certa forma nos repetindo), já que é praticamente só agora, em 2023, que estamos conseguindo deixar a pandemia para trás e voltar, aos poucos, ao nosso modo de vida coletivo anterior. Quer dizer, talvez nunca mais consigamos ser exatamente como éramos antes, pois a pandemia deixou marcas profundas na sociedade mundial, e o próprio fazer teatral foi imensamente afetado. Por outro lado, o que garante que não podemos ser ainda melhores do que éramos, e compreender, mais do que nunca, o quanto o coletivo exerce o papel de fermento dentro da receita teatral? Konstantin Stanislávski já falava sobre este ponto em seus textos, Leopold Sulerjítski também; e, para a nossa surpresa e alegria, muitos de seus alunos e alunas do Estúdio não fizeram diferente. Pensan-

^{1.} Doutora em Letras pela USP, tendo defendido a tese O Primeiro Estúdio do TAM: Utopia Artística em Meio à Guerra em agosto de 2021. Durante o mestrado e o doutorado, foi orientada pela professora doutora Elena Vássina e obteve bolsa FAPESP (processos: 2017/21093-8 e 2014/09080-0) e BEPE (2015/24015-2) de três meses em Moscou. É autora da obra Sulerjítski – Mestre de Teatro, Mestre de Vida, publicada pela Perspectiva em 2019 (Coleção CLAPS). Também já escreveu mais de um artigo para o Caderno de Registro Macu.

do nisso, optei por trazer neste artigo o seguinte recorte: primeiro, alguns relatos deixados por estas pessoas do convívio de Leopold Sulerjítski que também viam na coletividade um ponto muito valioso e sem o qual o teatro deixaria de existir e, a seguir, algumas parcas considerações sobre como a questão da coletividade repercutiu no Estúdio teatral criado posteriormente por Mikhail Tchékhov.

Uma incursão nos relatos sobre Leopold Sulerjítski e a noção de coletividade dentro do Primeiro Estúdio

Um dos principais materiais disponíveis em língua russa sobre Leopold Sulerjítski² reúne textos escritos por diversos conhecidos, alunos e paren-

2. Material organizado pela teatróloga russa Elena Poliakova: POLIAKO-VA, E. (org). Повести и Рассказы. Статьи и заметки о театре. Переписка. Воспоминания о Л. А. Сулержицком (Novelas e Contos. Artigos e Observações Sobre Teatro. Correspondência. Recordações de L.A. Sulerjítski.). Москва: Искусство, 1970. Disponível em: <<http://teatr-lib.ru/Library/Sulerzhitsky/Suler/>>. Foi a base para o meu mestrado e o posterior doutorado. Nesta obra estão disponíveis em russo cartas trocadas entre Suleriítski e seus contemporâneos, a obra Para a América com os Dukhobors, seus diários e anotações, bem como as recordações sobre Sulerjítski deixadas pelas seguintes personalidades russas na ordem a seguir: 1) Olga Sulerjítskaia, esposa de Sulerjítski (p. 511-16); 2) E. D. Rossínskaia (p. 516-20); 3) Tatiana Tolstáia, filha de Liev Tolstói (p. 520-524); 4) Parkhomiénko Satz (p. 524-526); 5) o escritor russo M. Górki (p. 527-534); 6) E. P. Piechkova (p. 534-541); 7) novamente Olga Sulerjístkaia (p. 541-546); 8) Konstantin Stanislávski (p. 546-553); 9) o ator E. Vakthângov (p. 553-578- há uma série de fotografias entre as páginas 561 e 576); 10) o necrológio deixado por V.E. Meierhold (p. 578-9); 10) o ator V. S. Smyshliáev (p. 579-81); 11) o compositor Rakhmánov (p. 581-586); 12) a atriz L.Deikun (p. 586-604); 13) o ator M. A. Tchekhov (p. 604-610); 14) lu. A. Zavádski (p. 610-613); 15) a atriz S. G. Birman (p. 613-24); 16) o pedagogo V. V. Shverubovitch (p. 624-635); e finalmente 17) o ator A. D. Dikii (p. 635-650). Se trago estas informações e as páginas em que se encontram é principalmente para que os leitores tenham a noção de quem e do quanto falou sobre Sulerjítski cada um deles. Todas as vezes em que aparecer algum trecho destas recordações neste artigo, ele virá acompanhado da seguinte descrição: (POLIAKOVA, 1970, p..... - tradução nossa).

tes do pedagogo, indo desde os textos deixados por sua esposa, até as reflexões escritas por amigos distantes, atores e diretores do próprio Estúdio. E, olhando para o referido material, não há ali praticamente um único texto em que a noção de coletividade não seja explorada ou minimamente abordada. Vejamos algumas destas passagens e o que elas podem nos trazer de reflexões para a nossa atualidade.

Começando pelo relato deixado por Tatiana Tolstaia³, somos por ela expostos a um Leopold Sulerjítski jovem e cheio de alegria, que vivia compartilhando as mais variadas experiências com as outras pessoas de seu grupo, uma vez que enxergava na ideia de um coletivo aceso e vivo uma maneira de viver. Reparemos que Tatiana não fala em seu texto sobre a coletividade no teatro ou sobre o coletivo como um "conjunto de indivíduos que formam uma unidade em relação a interesses, sentimentos ou ideais comuns" (definição de coletivo encontrada comumente nos dicionários). Ela se refere pura e simplesmente ao fato de seu amigo de juventude, seu querido Súler, ser um homem capaz de atrair e contagiar outras pessoas de seu convívio, de maneira que estas costumavam com grande frequência se reunir ao seu redor para ouvi-lo. Contudo, ainda que a autora do texto seguer mencione a questão de um "coletivo teatral", é importante começarmos este tópico

^{3.} Filha do famoso escritor russo Liev Tolstói (1828-1910). Em sua juventude Leopold Sulerjítski estudou com Tatiana, por meio de quem travou contato posterior com o famoso escritor.

do nosso artigo justamente por esta observação, que ela faz sobre o fato de Sulerjítski valorizar as reuniões em si. Isso nos dá uma pista do quanto Sulerjítski sempre valorizou o conceito-chave da palavra "coletivo", que vem do latim *collectivus*, com o significado de "reunido". Além disso, é interessante repararmos como Tatiana aponta uma conexão entre estas reuniões e a alegria com que delas participava, aspecto que será reiterado por outros recordadores do diretor, deixando em nós a impressão de que para Sulerjítski o coletivo e o sentimento de alegria eram pontos indissociáveis.

O ator e diretor E. B. Vakthângov é outro que, ao recordar a vida e a obra de seu mestre, não deixa a palavra "coletivo" passar despercebida. Em um texto altamente sensível sobre o diretor. Vakhtângov fala dele como sendo um artista que entendia a importância de levar alegria pura ao público teatral, um homem para quem o Estúdio era um navio onde todos eram importantes, todos tinham uma função. Aqui já somos levados a olhar para o pedagogo em ação, brincando com seus alunos e, na prática, agindo dentro do Estúdio, criando, jogando, fazendo o papel de um capitão com seu apito. Não se trata mais das reuniões do domínio puro da fala, como as mencionadas por Tatiana Tolstaia, mas da própria vida, da ação, de uma organização social onde existe sim a união de pessoas com objetivos comuns, um verdadeiro coletivo, um espaço de busca daquilo que o próprio Leopold Sulerjítski deixou registrado como ideal em uma carta escrita aos alunos do Estúdio4:

Eu gostaria que cada empregado pudesse dizer "nosso Estúdio" [...] Precisamos nos unir mais. Precisamos dar mais lugar ao trabalho dos outros [...] olhem um ao outro no rosto, sintam que vocês já são um grupo sério e não um grupo colado com saliva, mas com algo mais forte, sintam sua força mais depressa e, para isso, percebam com mais frequência um ao outro, martelem mais depressa o rebite nos laços do novo navio "Estúdio" e movam-se erguendo amistosamente a bandeira de "Fé, Amor e Esperança" [...] Cada um deve se lembrar que apenas aquele que disser para si mesmo "Eu sou um estudante de teatro!" poderá se tornar um estudante de teatro do Estúdio [...] (SULERJÍTSKI apud MERINO, 2019, p. 95-96).

A seguir, é muito interessante tudo o que diz o ator V. S. Smyshliáev acerca do pedagogo e da importância que este dava ao coletivo. Para ele, Sulerjítski foi o primeiro e maior educador do Estúdio. Contagiava todos, sempre alegre, espirituoso, ativo, vivo e empenhado em ajudar a essência humana a revelar-se. Ao recordar Sulerjítski, ele enfatiza o quanto o pedagogo via a arte do ator como um grande meio de educar e salvar as pessoas — sobretudo pelo fato de as peças refletirem a alma do ser humano e chamarem os espectadores para uma vida melhor. E tudo isso, quer

^{4.} Esta carta (imensa, diga-se de passagem) foi traduzida na íntegra por

mim em minha dissertação de mestrado concluída em 2016 e publicada em: MERINO, D. S. T. **Sulerjítski** – Mestre de Teatro, Mestre de Vida. Sua busca artística e pedagógica. São Paulo: Perspectiva, 2019.

dizer, toda esta constante fuga da mesquinhez, fazia com que os espectadores se aproximassem do teatro como se estivessem indo para uma peregrinação em um monastério. Em suma, através do relato de Smyshliáev fica evidente o quanto, na visão de Sulerjítski (a qual impregnava o Estúdio de ponta a ponta), as apresentações teatrais realizadas deveriam carregar um caráter muito próximo ao de uma festa, ao de uma reunião onde o encontro se daria entre o coração dos atores e dos espectadores, praticamente uma irmandade. Não é à toa que em um dos trechos mais belos de seu relato, Smyshliáev (POLIAKOVA, 1970, p. 581 – tradução nossa) diz:

E em seus sonhos sobre a mais elevada forma teatral surgia cada vez com maior frequência a imagem de uma organização particularmente intensa e pura: uma comuna de atores no sentido em que Sulerjítski compreendia esta palavra. Aqui [em Evpatória⁵], afastando-se da mesquinhez da vida maçante e inquieta, eles se ocupam de trabalho mais profundo e sério sobre a criação da própria arte. Uma arte que resolve os maiores problemas do espírito humano. E as apresentações dos atores deveriam carregar um caráter do mais profundo significado interior das festas, em que a reunificação verdadeira da criação dos atores e espectadores seria coroada pela união fraterna de espíritos que palpitam pela

arte. E os espectadores nestas festas (talvez dentro da natureza e não em salas de teatro abafadas) estariam como em uma peregrinação a um monastério, como num templo, onde não se pode ser burguês e mesquinho, onde é preciso entrar lavando suas mãos com água e toda a mesquinhez fica para trás. Assim sonhava Sulerjítski.

Essa ideia de um espaço sagrado e de convívio regado pela fraternidade, também se aplica ao próprio espaço do Estúdio e aos ensaios. No geral, o Primeiro Estúdio era um espaço de acolhida e mais de um estudante revive em suas memórias o fato de Sulerjítski se reunir com todos tomando chá e falando acerca do teatro antes ou depois dos ensaios – conforme nos contam, por exemplo, Mikhail Tchékhov⁶ e Lídia Deikun, que descreve Sulerjítski como alguém que "sustentava a nossa energia, nos entusiasmava e aconselhava sobre como organizar melhor o trabalho" (POLIAKOVA, 1970, p. 596 - tradução nossa). Aliás, no que diz respeito à Deikun, vale a pena aqui recordar brevemente o quanto Suleriítski foi fundamental para a sua continuidade dentro do coletivo do Estúdio. já que após a primeira apresentação pública da peça O Naufrágio do Esperança, de Herman Heijermans⁷, ao ser mal avaliada por um crítico (que a

^{6.} Sobre isso, ver a tradução das recordações de Mikhail Tchekhov sobre Leopold Sulerjítski: TCHEKHOV, M. Recordações sobre Leopold Sulerjítski. Tradução: Daniela S. T. Merino. **Revista Rus**, São Paulo. v. 11, n.15, p. 244-258, 2020. Disponível em: <<hh>ktyps://www.revistas.usp.br/rus/article/view/188299>>.</h>

^{7.} Herman Heijermans (1864-1924), dramaturgo holandês. Sua peça foi encenada pela primeira vez pelos atores do Estúdio em 15 de janeiro de 1913.

definiu como alguém que deveria se ocupar com os afazeres domésticos em vez de estar tentando seguir o caminho da atuação), a atriz pensou seriamente em deixar o Estúdio. No entanto, ela só não o fez por conta do professor, que a chamou para a realidade, mostrando o quanto ela deveria confiar em seu grupo e não nas palavras de um único crítico qualquer: "Você exagerou tanto que até me encolerizei. Pois então, a vida é assim... Como seria se por cada infortúnio você caísse em desânimo? Você acreditou em um homem, mas nós, os seus professores e educadores, os velhos amigos, você deixou de lado" (POLIAKOVA, 1970, p. 598 – tradução nossa). Depois disso, a atriz conta que não apenas permaneceu no Estúdio, como também continuou a navegar na peça de Heijermans por anos.

Por fim, vale a pena mencionar que outros de seus contemporâneos também fizeram questão de enfatizar o quanto Sulerjítski se doava aos demais, sendo não apenas amigo dos outros, mas um verdadeiro irmão. Zavádski, por exemplo, refere-se a ele como a um Homem com letra maiúscula, um ser encantador e de alma cristalina, uma das mais valiosas e eternamente inesquecíveis figuras do teatro russo. Birman, por sua vez, fala sobre ele como alguém que amava todos os demais desinteressadamente (atributo também altamente valorizado pelo escritor Liev Tolstói, que admirava em Sulerjítski tal característica), alguém que via no teatro uma possibilidade de preservar o sentido da existência, que acreditava que os es-

tudantes se tornariam pessoas reais (não apenas verdadeiros artistas) e, justamente por essa crença, usava de toda a sua sabedoria para auxiliar os pupilos nesta caminhada, tratando-os como uma verdadeira família, um coletivo sincero.

Neste sentido, eu não poderia terminar este tópico do artigo sem mencionar, ainda que brevemente, o quanto a experiência de Evpatória8 foi significativa no que diz respeito a esta noção de coletividade sobre a qual estamos trabalhando agui⁹. Afinal, seria impossível falarmos sobre este ideal sem resvalarmos em sua ligação com as terras de Evpatória, lugar em que os atores viviam a prática do coletivo em sua totalidade. Naquele espaço, os atores tinham mesmo a oportunidade de conviver como se fossem uma família, passavam os verões se despindo de tudo aquilo que tivesse relação com a cidade, caminhavam, plantavam, conviviam com os animais, olhavam para o céu estrelado, brincavam de viver como se fossem indígenas e, em suma, viviam uma vida diferente, muito distante daguela a que estavam acostumados em Moscou e, mais do que isso, distantes também da atmosfera atribulada causada pela Primeira Guerra Mundial.

^{8.} Localizada na costa do Mar Negro. Stanislávski adquiriu uma *datcha* no lugar para que todos os integrantes do Estúdio pudessem participar de um novo modo de vida, realizando assim o sonho de Leopold Sulerjítski de juntar a arte e os cuidados com a terra.

^{9.} Ver o artigo que escrevi para o *Caderno de Registros Macu* em 2022, com o tema O Desejo pela Vida: MERINO, D. S. T. Lições sobre Sonhos, Utopia Artística, Vida e Arte: O Que Podemos Aprender com o Primeiro Estúdio do

TAM? Caderno de Registro Macu, n.20, I semestre, p. 52-65, 2022. Disponível em: <<https://macunaima.com.br/#publicacoes-cientificas>>.

Nas recordações deixadas por alguns atores do Estúdio, encontramos pistas sobre como Sulerjítski tinha uma relação especial com a natureza e o quanto ele desejava afastar-se da sordidez citadina. A atriz Serafima Bírman (POLIAKOVA, 1970, p. 620 – tradução nossa), por exemplo, diz que durante os verões em Evpatoria: "Leopold Antônovitch fundia-se todo com a natureza." Talvez, de algum modo, ele tivesse a consciência da integridade que o convívio com a terra traz aos seres humanos.

A este respeito, em minha tese de doutorado, tratei largamente sobre a maneira como a influência do Oriente penetrou no âmago de Leopold Sulerjítski, e isso também reverberou na forma como ele via o mundo, as comunidades e a natureza. Se tomarmos os escritos de Tagore¹⁰ sobre este tema, por exemplo, seria possível fazer alguns paralelos quando lemos:

No Ocidente o sentimento que prevalece é o de que a natureza pertence exclusivamente às coisas inanimadas e às feras, e de que existe uma ruptura total e intransponível em que a natureza humana se inicia. Por conseguinte, tudo o que está embaixo na escala dos seres é meramente natureza, e tudo o que traz a marca da perfeição intelectual ou moral é natureza humana. É como di-

vidir o botão e a flor em duas categorias separadas, colocando sua graça a crédito de dois princípios diferentes e antitéticos. A mente da Índia, porém, jamais hesita em reconhecer o seu parentesco com a natureza e a sua ininterrupta relação com ela. [...] O homem cujo conhecimento do mundo não o leva além do que a ciência conduz jamais compreenderá o que o homem com visão espiritual encontra nesses fenômenos naturais. A água não só lava as suas mãos, mas também purifica a sua alma. A terra não só sustenta o seu corpo, mas também enche de alegria a sua mente, porque o seu contato é mais do que um contato físico é uma presença viva. Quando um homem não percebe o seu parentesco com o mundo, vive numa casa-prisão cujas paredes lhe são estranhas. Quando encontra o espírito eterno em todas as coisas, aí se emancipa, pois descobre então o significado mais pleno do mundo em que nasceu: encontra-se, pois, em perfeita verdade, e a sua harmonia com o todo se estabelece (TAGORE, 1994, p. 16-7).

Sulerjítski era diferente destes homens que não percebem o seu parentesco com o mundo. À maneira de Liev Tolstói, tinha também uma face voltada para o Oriente e buscava viver em um mundo menos "ocidentalizado": sair da casa-prisão onde as pessoas costumam morar (às vezes por toda a

^{10.} Rabindranath Tagore (1861-1941), poeta, romancista, músico e dramaturgo bengali muito importante para a literatura. Foi ganhador de um Nobel.

vida), e habitar uma casa nova chamada natureza. A palavra casa, aliás, não se encontra aqui por mera coincidência. Ela aparece diversas vezes no texto da teatróloga russa Inna Soloviova (2007, p. 206 - tradução nossa) guando esta conta acerca da experiência dos alunos do estúdio. Ela diz, por exemplo: "Com as próprias mãos, eles criam calor e conforto na casa-estúdio. Nos habitantes desta casa houve, a partir de Sulerjítski, uma consciência: o Estúdio não é tanto um experimento profissional, mas um modo de vida.". E guando fala em Evpatória, diz:

> A palavra "casa" não tinha apenas um significado figurativo. Havia a intenção de viverem juntos. Para isso, compraram terrenos na Crimeia Oriental, com o mesmo fim que pretendiam construir perto de Moscou: um edifício teatral e habitações nas proximidades, um trabalho comum tanto na terra quanto no palco (nos anos 1930, Mikhail Tchékhov, que emigrou da URSS, trabalhou na Inglaterra nessas condições, na propriedade rural de Dartington) (SOLOVIOVA, 2007, p. 207 - tradução nossa).

Ou seja, os sentimentos fraternos não deveriam estar presentes apenas durante as apresentações realizadas no Estúdio: deveriam também — e eu diria até, principalmente — estar inseridos no cotidiano dos atores: era o ideal de coletividade. Assim, talvez nada fosse mais propício do que levar os alunos do Estúdio a um lugar onde pudessem conviver e estreitar suas relações, trabalhando juntos para que arte e vida andassem

de mãos dadas. Algo na esteira da ideia de vida e arte como um todo único, abordada por Lótman¹¹e comentada em texto de Elena Vássina (2013). Em seu artigo, verificamos que o teatro ocupa um espaço central na cultura para luri Lotman, justamente pelo fato de unir as pessoas. E se o objetivo de Sulerjítski já era unir as pessoas (público e atores), esse objetivo ganha dimensões ainda mais significativas em Evpatória. Afinal, a crença de um coletivo estava presente em cada momento vivido com os discípulos em Evpatória, e isso desde o início, quando Sulerjítski (MERINO, 2019, p. 172) ainda sonhava, falando para Stanislávski:

Precisamos viver todos juntos na natureza. Só então conheceremos verdadeiramente

11. Iúri Lótman (1922-1993), acadêmico semioticista e historiador cultural muito influente na Rússia.



As atrizes Vera Vassilevna Soloviova (1892 – 1986) e Serafima Germanova Birman (1890 – 1976) trabalhando em Evpatória.

uns aos outros, nos uniremos em família e amaremos a todos. Compremos juntos uma terra, vamos ará-la, vamos nós mesmos construir casas para o que der e vier. No inverno, a arte; no verão, a natureza e a terra.

Algumas poucas palavras sobre a influência da noção de coletividade dentro do Estúdio criado por Mikhail Tchékhov

Se em Sulerjítski, como vimos, enxergamos a coletividade como fator imprescindível do fazer teatral, que dizer então de Mikhail Tchékhov, em parte herdeiro de Sulerjítski, em parte também de Stanislávski? O fazer artístico para os três, sem exceção, possui papel crucial para a sociedade, e, portanto, o artista precisa ser consciente de sua missão e se dedicar a cumprir seu importante

POLMKOVA. 1970, p. 574.

Konstantin Stanislávski com visitantes e estudantes em Evpatória.

papel sem hesitar. Curiosamente, quase ao mesmo tempo em que Mikhail Tchékhov dizia a Maria Knebel:

Sabe o que é mais importante? [...] Você seria capaz de amar tanto o teatro a ponto de se entregar a ele por inteiro, sem nenhuma reserva? Stanislávski diz que é preciso amar não a si na arte, mas a arte dentro de si. Isso é muito difícil. [...] O teatro precisa apenas daqueles que o amam tanto, que aceitariam ser ponto, iluminador, qualquer coisa, desde que vivam no teatro e para o teatro... (TCHÉKHOV apud KNEBEL, 2016, p. 96).

... Konstantin Stanislávski escrevia uma carta muito semelhante, em essência, para Aleksandr Borodúlin (um jovem de 16 anos que sonhava ser ator):

Você sabe por que eu deixei de lado todos os meus negócios pessoais e me dediquei ao teatro? Porque o teatro é a mais poderosa cátedra, ainda mais potente do que o livro ou a imprensa. Essa cátedra caiu nas mãos dos piores representantes da humanidade, e eles a transformaram em um lugar de depravação. Minha tarefa, na medida do possível, é livrar a família artística dos ignorantes, mal preparados e exploradores. Minha tarefa, na medida do possível, é explicar à geração atual que o ator é um profeta da beleza e da verdade (STANISLÁVSKI apud LABAKI; VÁSSINA, 2015, p. 32).

Tanto Mikhail Tchékhov quanto Konstantin Stanislávski tinham consciência do papel sagrado ocupado pela arte e, sobretudo, a arte teatral, reino da coletividade. Sabiam o quanto era preciso que os artistas deixassem o ego de lado e se comprometessem com o seu papel de transformadores sociais. Portanto, repetiam-no e enfatizavam constantemente, como vemos acontecer em mais de um caso relatado por Knebel (1967, p. 84 – tradução nossa):

> Ficou profundamente gravado em minha memória o dia em que Stanislávski cedeu ao estúdio tchekhoviano um retrato assinado por ele. Isso foi no ano de 1919.

> O discípulo Ivan Kudriávtsev desenhou muito bem um retrato a partir de uma foto. Mikhail Tchékhov pediu a Konstantin Serguêievitch para assiná-la. Lembro-me perfeitamente do momento da entrega.

> Isso aconteceu no dia do ensaio geral de A Filha de lório no Primeiro Estúdio. Tchékhov providenciou para que todos víssemos e durante o segundo intervalo deveríamos nos reunir no foyer. Assim que nos reunimos, Stanislávski entrou com rapidez, segurando em mãos o grande retrato. Ele estava atento e muito concentrado. Após nos saudar com uma reverência comum, o pincenê brilhando, ele leu para nós em voz alta a inscrição: "Ao estúdio tchekhoviano. Aprendam primeiro o mais difícil e importante: amar a

arte, e não a si mesmos na arte. Deus lhes dê força, saúde e sucesso. K. Stanislávski." A forma como lia nos impressionou muito. Ele colocou em nossos cérebros e corações pensamentos que expressavam a sua constante e talvez principal preocupação.

Terminada a leitura, transferiu o retrato a Tchékhov e sem dizer mais nenhuma palavra, deu uma volta, apertando as mãos de todos de forma breve e enérgica. Esse aperto como que reforçou a sua exigência para conosco e a nossa promessa silenciosa.

O estúdio tchekhoviano como um coletivo não deu conta de concretizar o ensinamento de Stanislávski, mas muitos dos discípulos carregaram como uma brasa quente por toda a vida as palavras que nos surpreenderam de forma profunda sobre o caminho duro para o qual ele nos chamou.

Mais tarde, especificamente em 1924, guando Mikhail Tchékhov é nomeado diretor artístico do Segundo Teatro de Arte de Moscou¹², também ficam visíveis as suas inspirações e o desejo de fa-

^{12.} De acordo com o teatrólogo Anatoli Smelianski, o Segundo Teatro de Arte de Moscou, inaugurado em 1924, foi uma tentativa de reconstruir o destino do Primeiro Estúdio. Em 1936 ele foi condenado como um teatro medíocre e destruído pelo governo soviético, e sua destruição se sobrepôs às ideias presentes no próprio teatro. Esse fator traz à tona a necessidade de estudarmos mais a fundo o legado de Mikhail Tchékhov, pois toda a sua obra passou por um duplo processo destrutivo: primeiro a destruição real, feita pelo governo soviético e em seguida, o esquecimento programado/ organizado de seus feitos (In: SMELIÁNSKI, A.; SOLOVIOVA I.; EGOCHIN, O. (org.). М.: Издательство Московский Художественный театр Второй: Опыт восстановления биографии / (O Segundo Teatro de Arte de Moscou: Experiência de Reconstituição da Biografia). Под ред., 2010, p. 11-13. Disponível em: <<http://teatr-lib.ru/Library/Sulerzhitsky/Suler/>>).

zer da experiência teatral um meio para a união e a coletividade. O pedagogo Vadim Shverubovitch (POLIAKOVA, 1970, p. 633 – tradução nossa) fala a este respeito que:

A influência de Súler sobre o Primeiro Estúdio do TAM 2 foi gigantesca. A estudiedade e a ideologia eram mais fortes lá do que em qualquer outro teatro russo. E apesar da mística antroposófica de Mikhail Tchékhov ser estranha à essência ideológica original do estúdio, esse teatro manteve ao seu redor o pivô ideológico e não sucumbiu ao cinismo e ceticismo niilista em relação a quaisquer sermões, como acontecia nesses tempos com alguns teatros russos. Talvez — aliás, com certeza —, o teatro tenha sido especificamente alheio a essa ideia, mas a própria necessidade da ideia, a consciência da impossibilidade de criar e viver na arte sem a ideia de um coletivo que une. isso é de Súler...

O que vemos aqui, em ambas as experiências (no Primeiro Estúdio e depois, com Mikhail Tchékhov) é um imbricamento entre vida e arte, um projeto artístico englobando também um modo de vida, isto é, seguindo a ideia de *comunidade artística*.

Em "Genèses et Modêles des Communautés Artistiques", Stéphane Poliakov (2013) recorda que a ideia de uma comunidade artística abrange

dois pontos importantes: o primeiro, é o modo de produzir arte, as formas, técnicas e temáticas escolhidas. Já o segundo está ligado à ideia da projeção de um coletivo seguindo uma abordagem mais espiritual e relacionada a uma visão de retorno à natureza e busca por uma pureza original.

Após trazer vários exemplos de comunidades artísticas (confrarias, academias renascentistas, a Academia humanista de Marsile Ficin e a de Leonardo da Vinci, entre outras), a autora deste texto diz que ali o todo constitui um modo de viver artístico e que posteriormente esse tipo de vida e de ver o mundo foi aplicado também em instituições públicas. Porém, o mais importante talvez seja ver que Stpephane Poliakov cita o nome de Sulerjítski e do Primeiro estúdio como sendo um exemplo deste tipo de comunidade onde arte e vida estão imbricadas:

Falei principalmente sobre as comunidades pitorescas que desempenham um papel essencial na gênese das comunidades artísticas modernas. Acredito que muitas dessas obras podem servir para definir o projeto teatral de comunidades que é delineado no alvorecer do século XX. A casa de campo de Stanislávski em Liubimovka, os projetos tosltoistas de Sulerjítski (ele mesmo um pintor por formação) no Primeiro Estúdio do Teatro de Arte, os de Copeau e os Grotowski passam por alguns destes modelos (POLIAKOV, 2013, p. 45 – tradução nossa).

Ao partir para Evpatória e botar em prática essa ideia de viver em comunhão com a natureza, automaticamente o Estúdio passa a se inserir nessa ideia de comunidade artística expressa por Poliakov — e o mesmo se dá com Mikhail Tchékhov que, conforme já citamos acima, trabalhou na propriedade rural de Dartington também. Em suma, não se tratava apenas de produzir arte e nem só de um trabalho coletivo realizado entre as quatro paredes de um simples estúdio teatral. O que nos leva em direção a Edgar Mourin (2004, p. 51):

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste "além" que tem lugar a plenitude da humanidade.

E não era justamente esta plenitude da humanidade o que buscavam os membros destes estúdios?

Considerações finais

A palavra mais repetida neste artigo foi sem dúvida "coletivo" (às vezes substituída por coletividade, na tentativa de amenizar a repetição tão enfática). Perdoem-me por martelar tantas e tantas vezes essa ideia, às vezes como se eu estivesse patinando ou não saindo do lugar, mas... Foi preciso: para que se entenda a dimensão desta possibilidade de vida; para que a ideia de um coletivo crie raízes em nós; e porque às vezes é preciso repetir uma palavra até gastá-la, para ver se então conseguimos começar a entendê-la, como se descascássemos determinada palavra-laranja.

Como dito no início do artigo, o fazer teatral foi muito afetado pela pandemia. Ainda assim, estamos aos poucos voltando a entender a importância da proximidade entre nós. Olhar para exemplos anteriores e de outros países, saber o que diziam na Rússia, entender que naquela época a comunhão teatral foi proposta como um meio de salvação em relação à guerra (tema que apenas estou pincelando aqui, mas no qual me aprofundei durante o doutorado), tudo isso pode nos fortalecer e fazer com que algum dia consigamos essa fusão tão importante no campo teatro e também da vida: o fundir-se em um só.

Referências Bibliográficas

KNEBEL, M. Analise-ação: Práticas das Ideias Teatrais de Stanilsávski. São Paulo: Editora 34, 2016.

— . Вся Жизнь (Toda a Vida). Ред. Н. А. Крымова, Предисл. П. А. Маркова. М.: ВТО, 1967.

LABAKI, Aimar; VÁSSINA, Elena. **Stanislávski** – Vida, Obra e Sistema. Rio de Janeiro: Funarte, 2015.

MERINO, D. S. T. Lições sobre Sonhos, Utopia Artística, Vida e Arte: O Que Podemos Aprender com o Primeiro Estúdio do TAM? **Caderno de Regis-**

tro Macu, n.20, I semestre, p. 52-65, 2022. Disponível em: << https://macunaima.com.br/#publicacoes-cientificas>>. Acesso em: 02 mai. 2023. . O Primeiro Estúdio do TAM: Utopia Artística em Meio à Guerra. 2021. 454f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. . **Sulerjítski** – Mestre de Teatro, Mestre de Vida. Sua busca artística e pedagógica. São Paulo: Perspectiva, 2019. MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Brasília, DF: UNESCO, 2004. POLIAKOV, S. Genèses et Modêles des Communautés Artistiques. In: AUTANT-MATHIEU, M. (org.). Créer, Ensemble. Pointes de Vie sur lês Communautés Artistiques (Fin du XIX - XX Siecles). p. 25-45. Montpellier: L'Entretemps, 2013 POLIAKOVA, E. (org). Повести и Рассказы. Статьи и заметки о театре. Переписка. Воспоминания о Л. А. Сулержицком (Novelas e Contos. Artigos e Observações Sobre Teatro. Correspondência. Recordações de L.A. Sulerjítski.). Москва: Искусство, 1970. Disponível em: << http://teatr-lib.ru/Library/ Sulerzhitsky/Suler/>>. Acesso em: 16 jun. 2023. SMELIÁNSKI, A.; SOLOVIOVAI.; EGOCHIN, O. (org.). М.: Издательство Московский Художественный театр Второй: Опыт восстановления биографии / (O Segundo Teatro de Arte de Moscou: Experiência de Reconstituição da Biografia). Под ред., 2010. Disponível em: << http://teatr-lib.ru/Library/ MAT2/biogr/>>. Acesso em: 2 mar. 2021. SOLOVIOVA, I. N. Художественный театр: Жизнь

и приключения идеи (O Teatro de Arte: A Vida e as

Aventuras da Ideia). Ред. А. М. Смелянский. М.: Московский Художественный театр, 2007. Disponível em: <<hh>ttp://www.teatr-lib.ru/Library/Soloviova/life idea/>>. Acesso em: 2 mai. 2021.

TAGORE, R. **Sadhana**. O Caminho da Realização. São Paulo: Paulos, 1994.

TCHEKHOV, M. Recordações sobre Leopold Sulerjítski. Tradução: Daniela S. T. Merino. **Revista Rus**, São Paulo. v. 11, n.15, p. 244-258, 2020. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/rus/article/
view/168299>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Outros materiais consultados:

ESPÍNDOLA Matheus. Arte e Cultura. "Teatro é tentativa de criar experiências coletivas", define Grace Passô. In: Universidade Federal de Minas Gerais. 2018. Disponível em: <<ht>https://ufmg.br/comunicacao/noticias/o-teatro-e-a-tentativa-de-criar-experiencias-coletivas-define-grace-passo>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

PRIBERAM Dicionário Online de Português. Coletivo. Disponível em: << https://dicionario.priberam.org/coletivos>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

Encontros entre éticas e artes cênicas

POR DESIRÉE PESSOA1

A análise de questões éticas que emergem do campo das Artes Cênicas é foco de meu interesse há alguns anos. Aqui, início a presente reflexão com destaque ao fato de que, ao me referir a essa área, o faço utilizando a expressão em seu plural. Ocorre que compreendi, ao longo dos anos de trabalho prático e pesquisa teórica alinhavados, que, para pensarmos e agirmos a partir de pressupostos em que acredito, como diferença, alteridade, dissolução de fronteiras e identidades, dentre outros, é necessário aceitarmos que há uma enorme variedade de possibilidades de composições éticas, no que se refere às Artes Cênicas de modo geral.

Trato da questão dentro da seara do teatro, por ser minha base, meu lugar e ambiente no qual desenvolvi trajetória. Mas vale notar que estendo aos colegas das áreas afins minha escrita, visto que, em diversos momentos, recebi o retorno de companheiros da dança, do circo e da performance, no sentido de que minha produção textual os contempla em variados aspectos.

Desde o início de minhas pesquisas, examino as relações entre atores envolvidos em uma criação cênica na prática teatral em grupo e alguns de seus desdobramentos. Desenvolvo reflexões a partir da realidade brasileira atual e, particularmente, do contexto teatral da cidade de Porto

Alegre. A capital, situada fora do eixo central de grande produção cultural do país, conta com o trabalho de companhias e artistas que, em sua maioria, não são subsidiados pelo governo de forma contínua e, por isso, enfrentam dificuldades pontuais de existência e manutenção das atividades que desenvolvem.

A discussão sobre éticas é de extrema relevância em processos de criação coletivos, a exemplo do marco histórico que se tornaram as reflexões e princípios adotados a esse propósito pelos diretores Konstantin Stanislavski (1863-1938) e Jerzy Grotowski (1933-1999), com seus atores. O interesse no tema é diretamente proporcional à complexidade que envolve, considerando que as companhias de teatro atuais se organizam de formas muito diversas: algumas se articulam em modo de grupo de teatro (e que se desenvolvem por criação coletiva ou trabalho colaborativo); outras atuam de forma empresarial (um produtor ou diretor realiza a montagem de espetáculos com elencos contratados); como também aquelas que se configuram no formato de reuniões de artistas autônomos. E essas são apenas algumas dentre outras muitas maneiras que os profissionais da arte encontram para organizar-se coletivamente, objetivando a criação de uma obra. Embora meu interesse seja a prática de grupo, o fato de que existem as diferentes formas organizacionais amplia as interrogações sobre o desenvolvimento das éticas no trabalho em teatro.

Interessa-me a reflexão sobre possíveis formas de funcionamento de uma coletividade teatral, tanto no tocante à criação artística como no con-

^{1.} Encenadora com título de doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO e mestra em Artes Cênicas pela UFRGS, além de professora licenciada em Teatro pela UFRGS. É diretora e fundadora do grupo NEELIC – Núcleo de Experimentação e Expansão da Linguagem Cênica. É também coordenadora da Escola de Teatro do NEELIC e autora de três livros, lançados em coletânea pela editora Oikos: *Éticas no Teatro* (volumes 1, 2 e 3).

vívio entre os integrantes: as ações dos componentes de um grupo no ato da criação e na convivência com seus pares; as atitudes singulares em relação ao encaminhamento da criação (na colaboração com materiais e elementos criativos que alimentem o processo de elaboração de cada obra ou ação do grupo); a conduta de cada pessoa em relação aos elementos da obra (o cuidado com figurinos, objetos cênicos, instrumentos musicais, aparelhagem técnica); a noção de autonomia e responsabilidade sobre o uso do espaço de atuação do grupo (sala de ensaio e demais ambientes coletivos que a sede do grupo comporte); a compreensão da relevância do teatro no desenvolvimento humano e a responsabilidade de cada artista em seu contexto cultural; as reflexões sobre o fazer artístico pensado como um fazer político; a relação de um grupo com os demais grupos de sua cidade, seu público, seu contexto social e sua época.

Ao observar que transformações fundamentais ocorreram na forma de ver e fazer teatro nas últimas décadas e que, como sabemos, as reflexões substanciosas mais recentes de que dispomos sobre a ética no teatro datam dos anos 1960, com Grotowski, parece-me necessário discutir sobre o tema na contemporaneidade. Assim nasceu minha primeira pesquisa, cuja reflexão foi tecida dentro de um estudo de caso: o do processo de criação do espetáculo Primeiro Amor, do grupo NEELIC (Núcleo de Experimentação e Expansão da Linguagem Cênica²), de Porto Alegre, do qual

participo e sou fundadora. Considerando minha atuação como diretora do espetáculo, a pesquisa tomou o caráter de observação participante. A coleta de dados ocorreu no período de criação da peça durante o ano de 2010.

A motivação inicial para a elaboração do espetáculo foi o desejo dos criadores do grupo de trabalhar com o autor Samuel Beckett, à época. O interesse foi proveniente da relevância do autor e da estética por ele proposta no contexto histórico do desenvolvimento do teatro enquanto área de conhecimento humano.

Foi determinante nessa escolha a expectativa sobre as noções que poderíamos adquirir e compartilhar com nossos espectadores a partir da experiência de montar um espetáculo inspirado nas obras do autor irlandês. Na ocasião da pesquisa. uni a vontade de desenvolver o tema das éticas nas Artes Cênicas ao fato de ser integrante de um grupo de teatro. Assim, trouxe a investigação para o seio da companhia, e realizamos ambos os desejos em um único projeto: a criação de uma encenação inspirada no texto literário Primeiro Amor, Durante o processo de ensajos, ocorreram a coleta de dados e as observações necessárias à pesquisa, que culminou no livro Éticas no Teatro I: O Grupo, as Relações e o Criador-produtor Cênico³, concomitantemente a minha prática de direção do espetáculo.

Logo ao iniciar o projeto, surgem os primeiros entraves: para a montagem, desejávamos

^{2.} Para maiores informações sobre o grupo NEELIC, consultar: https://www.neelic.org/.

^{3.} PESSOA, Desirée. Éticas no Teatro I: O Grupo, as Relações e o Criador-produtor Cênico. São Leopoldo: Oikos, 2020.

um elenco mais numeroso do que a quantidade de integrantes do grupo que, naquele momento, tinham disponibilidade real de tempo para a empreitada. Vários estavam à frente de outras demandas do grupo, e ainda que todos concordassem que o espetáculo deveria ser criado, alguns não dispunham de condições de participação. Nesse contexto, decidimos convidar outros atores para a composição da encenação e o fizemos por mecanismo de seleção.

Os critérios utilizados foram dois: que os atores fossem participantes ou egressos dos cursos oferecidos pela Escola de Teatro do NEELIC (instituição pedagógica especializada em cursos de teatro e performance, mantida pelo grupo NEELIC) e que tivessem experiência e disponibilidade suficiente para a participação no processo criativo e de pesquisa. Constituía valor relevante para nós que os atores do elenco da peça já conhecessem nosso funcionamento, que tivessem compartilhado conosco no mínimo um processo de criação.

Breves palavras sobre o grupo NEELIC

Surgido em 2003 de uma experiência com oficinas, o grupo NEELIC estrutura-se no compromisso estreito com as questões da comunidade. Nessa perspectiva, afirmou-se através da ocupação de um espaço público em que, por muitos anos, desenvolveu parte fundamental de suas atividades: o Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP). Desde sua origem, trabalha com a criação de espetáculos, ensino e pesquisa em Artes Cênicas. O Núcleo consolidou sua trajetória atuando em diferentes locais da capital gaúcha, fazendo uso de espaços públicos que, por vários anos, se destina-

ram à cultura, como foi o caso das salas que utilizou nos projetos Usina das Artes e Condomínio Cênico do HPSP, por meio de projetos aprovados dos governos do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Porto Alegre.

O Condomínio Cênico foi um projeto sediado em dois pavilhões do HPSP, que perdurou de 2000 a 2016 - dois de seis pavilhões que estão há décadas desativados enquanto sanatório e sendo utilizados para diversas finalidades: museu onde ficam armazenadas peças antigas do próprio hospital, salas de reuniões e escritório da direção do hospital, espaço de oficinas de Artes Visuais para os pacientes que ainda habitam a instituição. Tais internos foram realocados para instalações mais recentes, construídas no fundo do terreno em que se encontram os prédios históricos ociosos. O projeto teve suas atividades encerradas abruptamente no final de 2016, sem justificativa consistente dentro das diretrizes do governo de Estado da época.

O grupo NEELIC também já foi contemplado com diferentes editais públicos de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul, como é o caso do FAC/Pró-Cultura, Ocupação dos Teatros da Casa de Cultura Mario Quintana, Ocupação dos Teatros Municipais, Teatro Aberto, FUMPROARTE e projeto Usina das Artes, entre outros. Destaco aqui o Usina das Artes como projeto que fomentou, de 2005 a 2017, a ocupação de grupos de teatro em um local que outrora funcionara como um grande gerador de eletricidade e transporte elétrico na capital gaúcha. Esse projeto foi institucionalizado por lei como atividade regular da política cultural de Porto Alegre e foi no âmbito deste projeto que

ocorreu a estreia de Primeiro Amor.

No entanto, no ano de 2017, de modo semelhante ao que aconteceu no HPSP, o projeto, nos moldes em que se desenvolvia, foi encerrado. Os grupos foram realocados em um outro espaço, com condições muito mais precárias, enquanto aguardam por uma prometida reforma da Usina do Gasômetro, que, anos depois, ainda não ocorreu. Nesse caso, o âmbito é o do município.

A partir do desmonte dos projetos nos quais se inseria, o grupo passou a atuar em sede própria na região norte da capital gaúcha. O Casarão Azul NEELIC & Artio é hoje a sede da companhia, e lá são realizados ensaios, reuniões, projetos, espetáculos e as atividades pedagógicas da Escola de Teatro do NEELIC. Ainda que atualmente uma parte de suas atividades se configure dentro da lógica da iniciativa privada, o grupo desenvolveu, ao longo dos anos, nos projetos de ocupação de espaços públicos e pelas relações ainda existentes com os editais com os quais é contemplado esporadicamente, um senso de responsabilidade social e atenção e dedicação a causas de interesse público.

O tripé fundamental: ética, estética e política

O detalhamento da pesquisa que desenvolvi durante a criação do espetáculo Primeiro Amor encontra-se no livro supracitado, e que, se houver interesse, recomendo a leitura. Logo, não me deterei aqui em todos os seus aspectos, por falta de tempo e espaço nestas breves páginas. Todavia, julgo relevante apontar alguns aspectos sobre esse estudo, que aqui poderão enriquecer nossa reflexão.

O primeiro refere-se ao fato de que não tenho como propósito estabelecer preceitos definitivos de comportamento para o trabalho das Artes Cênicas. Identifico situações surgidas durante o processo de criação do espetáculo, que suscitam discussão sob o ponto de vista da ética, e no contexto dessa experiência, nutrida do pensamento de autores das áreas da Filosofia, Linguística e Teatro, teço reflexões sobre o tema no trabalho em teatro. Compartilho caminhos e percepções, mas de modo algum busco fechar o debate. Penso que, se essa fosse a intenção, de saída seria um fracasso, pois, como sabemos desde a Ética a Nicômaco, de Aristóteles, há flutuação de pensamento a respeito do tema, de forma que é possível considerar sua existência por convenção e não por natureza.

De todo modo, por vontade de algum tipo de posicionamento, afirmo que entendo por ética o conjunto das ações e decisões tomadas em face ao código moral estabelecido em uma cultura e acirradas em momentos de emergência – a favor ou contra esse código. Ou seja, trata-se de uma constante descoberta sobre os próprios desejos e necessidades, que culminam em escolhas ligadas a um comportamento que privilegia a autenticidade, mas que, muitas vezes, são imprevistas pela própria pessoa tomadora das decisões. E compreendo a moral como o conjunto de valores e princípios estabelecidos por uma cultura ou sociedade, isto é, a lista de regras sociais estabelecidas.

Não são, portanto, a ética e a moral compreendidas como sinônimos. Pensado no âmbito do trabalho em Artes Cênicas, o conceito de ética, a

meu ver, diz respeito ao exercício constante da reflexão, da interrogação sobre escolhas a fazer, atitudes e valores praticados no contexto da sala de ensaios e apresentação de espetáculos. É ainda a influência desse exercício em minha conduta comigo, com meus colegas, a obra e o espectador. É um norte a seguir, que auxilia no encontro de respostas ou abertura a mais perguntas em situações por vezes nebulosas.

O trabalho que desenvolvo junto ao grupo NEE-LIC vincula de modo indissolúvel os âmbitos da estética, da ética e da política, e todas as ações e projetos da companhia são idealizados a partir de reflexões sobre esses campos de atuação. Na evolução da trajetória coletiva, um dos encontros que experimentei foi fundamental ao olhar que hoje desenvolvo sobre a questão das éticas no campo das Artes Cênicas: aquele que reúne teatro e performance art em uma mesma proposta de criação, compondo processos híbridos cujos elementos transitam entre tais campos e nos fazem atualizar a todo momento o olhar sobre a arte que desenvolvemos.

Na experiência do grupo NEELIC, em que sou, além de encenadora, também atriz e performer, esse encontro teve sua gênese em sala de ensaio, no cotidiano de trabalho do coletivo, na cidade de Porto Alegre (RS), durante a composição de um conjunto de espetáculos denominado Trilogia Sensível (2012/2013) e que se dedica a questões relacionadas ao universo feminino. Assim, foi através do próprio desenvolvimento dos processos criativos do grupo que as questões sobre ética no trabalho em Artes Cênicas que até ali me acompanhavam começaram a ganhar novo fôlego.

Nesta fase, iniciei a pesquisa que levou à publicação de Éticas no Teatro II: O Corpo Aberto às Éticas Experimentais⁴, que vincula Filosofia e Artes Cênicas, como também teoria e prática, pois se funda a partir da observação das ações de grupos de trabalho brasileiros específicos. Para melhor conhecimento da pesquisa realizada, recomendo a leitura. No entanto, teço aqui algumas considerações que também poderão auxiliar na reflexão sobre o tema de nosso interesse.

Como dito, data de meados da década de 1960 a discussão mais recente que consideramos, ainda hoje, como a mais aprofundada sobre a questão da ética na área das Artes Cênicas. Com a Declaração de Princípios, de Jerzy Grotowski, podemos perceber que o que se presumia naquele momento histórico como uma proposta de conduta para o trabalho em teatro sob o ponto de vista atoral estava relacionado às ideias de que a representação deveria ser um ato total que se realiza entre o ator e o espectador. O trabalho de cada ator deveria ter como condições essenciais ordem e harmonia; espontaneidade e disciplina seriam os aspectos básicos do treinamento e o ponto principal: que o criador não trabalhasse a partir de "fórmulas ou trugues" - modo como o autor se refere a possíveis conjuntos de técnicas para o palco ou meios de expressão desenvolvidos por atores.

Ao ter contato com essas e outras premissas que integram, em conjunto, a Declaração de Princípios, percebemos que, assim como seus ante-

^{4.} PESSOA, Desirée. **Éticas no Teatro II**: O Corpo Aberto às Éticas Experimentais. São Leopoldo: Oikos, 2020.

cessores interessados na relação entre criação cênica e ética, Grotowski postulou uma lista de regras e parâmetros para o trabalho dos criadores. No entanto, quando há um conjunto de normas em evidência, estamos no campo da moral e não da ética. Afirmo, desde já, que por muito tempo as premissas do diretor polonês foram as bases de meu trabalho como artista. Hoje, contudo, destaco, a partir do próprio exemplo do mencionado texto de Grotowski, documento fundamental à área das Artes Cênicas, que a noção de ética nesse campo artístico é, muitas vezes, confundida com a ideia de moral.

Por muito tempo, os escritos de Jerzy Grotowski, diretor incansável no aprofundamento do ofício, envolveram-me, fizeram apaixonar-me por ele e me deram a sensação de saciedade. Entretanto, a partir de um dado momento, não muito exato, algo modificou-se para mim. De alguma maneira, com certo sofrimento e espanto, percebi que os escritos desse mestre polonês já não me bastavam, pois respondiam a algumas questões, porém deixavam outras tantas sem solução. Percebi, aos poucos, que um problema começava a ser esboçado: como conseguir criar ética sem contar com um conjunto de regras como recurso?

Disciplina tradicional da Filosofia, a ética dedica-se à reflexão sobre como podemos viver. Comumente, questões que envolvem a noção de valor, como aquelas que se propõem a avaliar o que torna valiosa a vida humana ou ainda a desvendar quais são as formas de agir moralmente acertadas em um dado contexto, são problemas que enfrentam os diversos interessados nessa disciplina. Por vezes, emerge a tentativa de univer-

salização de afirmações ou premissas nesse contexto, e é então que entramos no campo da moral.

Destaco, desde já, que a visão de ética sobre a qual desejo refletir distingue-se da moral, sobretudo no que se refere à tentativa de universalização de normas: a ética relaciona-se àquilo que, por vezes, aparece como diferença, como exceção à regra – foi nesse sentido que a palavra de Grotowski já não me foi mais suficiente e, com relutância, senti a necessidade de outras buscas em outras direções. Agir ou refletir sobre a ética está, a meu ver, no âmbito da criação. De modo distinto, a moral preocupa-se com a composição de um conjunto de determinações que pretende garantir uma vida coletiva harmoniosa e que atenda um propósito específico.

Sobre a problemática questão da constante vontade de estabelecimento de um conjunto de regras, pretendido pela moral, já o filósofo Gerd Bornheim (2007), no texto O Sujeito e a Norma, traça um mapeamento em que analisa o tema da dicotomia, que sempre há, nas relações entre os dois conceitos que se convertem no título de sua obra. O filósofo destaca a questão do contraste entre o indivíduo e a vida social e ressalta que todo projeto de norma pretende ser universal, transcendendo espaço e tempo. Bornheim evidencia, contudo, que, desde a Grécia antiga, a norma é também encarada como questão a ser discutida. Na problematização que desenvolve, ele analisa então a questão do contrato social, a partir do aspecto que traz ao leitor, da autonomia.

> O problema deixa-se delimitar com simplicidade: se cada indivíduo vem resguardado

em sua própria autonomia, em que bases se pode estabelecer a vida social? Como conciliar o individualismo com as exigências inexoráveis da existência comunitária? Onde fincar a dimensão gregária do homem? Ou onde vislumbrar os princípios de sua religação? (BORNHEIM, 2007, p. 353).

Essas e outras questões que Bornheim traz em seu texto são importantes para pensarmos sobre o mundo em que vivemos, de forma mais ampla, como também em nossa área de atuação específica, se transpusermos as perguntas para o campo das Artes Cênicas.

Todavia, embora em sua análise o filósofo proponha, até mesmo, a supressão do universal. aliada à "destituição de um tipo de valor, de uma família bem determinada de universais concretos. e que podem ser classificados sob o rótulo geral de valores político-religiosos, todos centrados na esfera onto-teo-lógica" (BORNHEIM, 2007, p. 362), ainda mantém a noção de indivíduo, de homem definido por uma ideia de "si próprio" (BOR-NHEIM, 2007, p. 365).

A ética sobre a qual me dedico não está relacionada a normas ou leis, tampouco à ideia de indivíduo, e sim à noção de experimentação, cara em minha trajetória devido ao trabalho que desenvolvo no campo da prática artística: no grupo NEELIC, buscamos modos de aprofundar o conhecimento através da exploração de universos desconhecidos - daí a presença da palavra "experimentação" na sigla que dá nome à companhia. Assim, esse aspecto acima apresentado é sobre o qual reflito nos últimos anos, de maneira distinta à do autor, na problematização da hipótese que desenvolvo: o estudo ao qual me detenho investiga a existência de éticas diversas que não se pautem pelas noções de consciência e sujeito, mas sim pelo corpo e suas reverberações no campo das Artes Cênicas.

Destaco aqui a palavra corpo, sinalizando desde já se tratar de um conceito específico que desenvolvo a partir do legado de Gilles Deleuze, cujo significado mais aproximado é a ideia de relação, de rede que interliga os diversos elementos da existência humana, em detrimento à visão de corpo como invólucro de um sujeito. Corpo, no contexto de minhas pesquisas, é relacional, expandido, desorganizado, potencializado. A possibilidade dessa reflexão solidifica-se no encontro com a pesquisa da professora doutora Mariana de Toledo Barbosa, cuja tese desenvolve o pressuposto de que, na obra de Deleuze, podemos perceber uma proposição ética fundamentada em um corpo que experimenta e avalia (BARBOSA, 2012, p. 4): através dos processos de experimentação e avaliação do corpo emerge a formulação de ética como prática - e essa formulação tem como ponto de partida mais promissor uma das diferenças fundamentais entre a ética e a moral: a valorização do corpo (BARBOSA, 2018, p. 6-7).

Cabe afirmar, nesse contexto, que a ética se constitui na vida em sociedade de questões muito semelhantes às da política, porém no âmbito de um encontro que podemos classificar como mais íntimo (CORNAGO, 2008, p. 52). Os problemas que, naquilo que denominamos política, são friccionados a partir de um encontro coletivo e comumente numeroso, no que diz respeito à ética, podem decorrer de um olhar para um outro, ao mesmo tempo estranho e íntimo, cuja presença experimento em situações-limite. Podemos afirmar que a ética é mais originária que a política nesse sentido. É mais fundamental, por se tratar da forma como me relaciono com o que está próximo. Há uma prioridade, uma precedência do ético em relação ao político – todavia é necessário ressaltar que ambos estão conectados, estão implicados um no outro. É preciso confrontar a visão que os afasta. Se há uma oposição que aqui queremos destacar, é aquela que se evidencia entre a ética e a moral, como já mencionado. A função da primeira constitui-se em enfraquecer todo e qualquer moralismo. O mesmo não ocorre na relação entre ética e política.

Encontramos na filósofa Marcia Tiburi a seguinte reflexão, que vem ao encontro, no contexto desta discussão, do que acaba de ser afirmado:

Descobrimos que, em termos de ética, viver é conviver. Isso quer dizer que, em uma escala ampliada, a ética constrói a política. Sempre podemos pensar que existe uma interdependência entre elas, mas é fato que a ética é a política enquanto nos diz respeito imediatamente. A ética não é, portanto, diferente da política. É a construção da política desde dentro: a ética é a experiência da política muito de perto, na miudeza de cada gesto do dia a dia (TIBURI, 2014, p. 23-24).

Assim, podemos inferir desde já que, enquanto a moral é uma espécie de lista de regras ou princípios que herdamos e, ao mesmo tempo, escolhemos de nossa cultura, a ética está relacionada àquilo que acontece quando você precisa tomar uma decisão em uma situação que foge à regra – e essa decisão provém de uma relação corporal com o outro. Segundo o professor, filósofo e escritor Charles Feitosa, em entrevista a Márcia Tiburi

durante o programa Filosofia Pop: Ética, do canal SESC TV, publicado na internet em 28 de março de 2017 e disponível a acesso público, a moral configura-se por um tipo de conduta que se pergunta "quais são as regras, o que eu devo fazer, o que é o bom agir, o bem agir, qual é o modelo de comportamento, e em ética não existe esse tipo de modelo. Ética é o jogo de relações, da ação [...], das decisões, em que não há um modelo prévio do que fazer" (FEITOSA, 2017).

Não podemos deixar de lado o aspecto da consequência: ética é, ao mesmo tempo, ter que conviver com a escolha que você fez, a ação que tomou, sabendo que ela potencializa ou não a vida – a sua e a dos envolvidos na situação específica. Vale lembrar, nesse contexto, com Gilles Deleuze (2002b, p. 130), da afirmativa de Espinosa: "Não sabeis antecipadamente o que pode um corpo ou uma alma, num encontro, num agenciamento, numa combinação."

Assim, embora neste momento o termo ainda se encontre em desenvolvimento mesmo no campo da Filosofia, é possível dizer, desde já, que a ética do corpo não se vincula à moral e à razão, como vimos, mas sim à noção, proveniente de Espinosa, de experimentação corporal refletida na teoria dos afetos. Interessa-me, através de minhas pesquisas, trazer esse conceito para a área das Artes Cênicas, como modo de avançar na investigação sobre a ética relativa às artes da cena na contemporaneidade.

Desse modo, encontro, por consequência, a noção que aqui desejo apresentar e desenvolver, de éticas experimentais. O termo, como já mencionado, grafado opcionalmente de forma plural, vincula-se à multiplicidade de fazeres e possibilidades de escolha dos processos criativos de grupos estáveis. Em outras situações, poderá ser também grafado na forma singular: quando estiver, por exemplo, mencionando a ética desenvolvida por um ou outro coletivo, especificamente, ou ainda no contexto do pensamento de autor referenciado. Vale destacar que a noção de experimentação dos afetos interessa aqui, dado o contexto em que o teatro se situa hoje, de um encontro perceptível com a performance art, o qual traz implicações à cena contemporânea.

As consequências dessa hibridização não estão presentes apenas na esfera da estética. Evidenciam-se hoje também no âmbito dos processos criativos. E é aí que podemos visualizar terreno fértil para fomentar a discussão sobre a ética nas artes da cena: é nesse campo que melhor podemos problematizar o entendimento de que a experimentação dos afetos reside naquilo que está entre, no que não é detido por um ou por outro elemento da criação.

A escolha por nos deixarmos estar, como pesquisadores e interessados no tema aqui proposto, nesse espaço do inesperado, é o que possibilitará o encontro que aciona o inusitado, é o que garantirá que questões potentes e condizentes com o mundo atual daí emerjam e o que, finalmente, nos ajudará a refletir sobre as questões que interessam, provenientes do pensamento sobre a ética nas Artes Cênicas.

Referências Bibliográficas

ro. 1996. . Ética a Nicômaco. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1984. AZEVEDO. José Fernando. Para uma Estética do Despertar. In: SANTO, Cristina E.; FABIÃO, Eleono-

ARISTÓTELES, A Política, Rio de Janeiro: Ediou-

ra; SOBRAL, Sonia (org.). Rumos Itaú Cultural Teatro 2010-2012: Encontro. São Paulo: Itaú Cultural, 2013. p. 74-89.

BARBOSA. Mariana de Toledo. A Ética em Deleuze: Um Corpo que Avalia e Experimenta. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro/École Doctorale 139, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2012.

. Um Corpo que Experimenta e Avalia: A Ética em Deleuze à Luz da "Grande Identidade" Spinoza-Nietzsche. In: Kriterion. Impresso, UFMG, 2018.

BARTHES, Roland. Como Viver Junto: Simulações Romanescas de Alguns Espaços Cotidianos: Cursos e Seminários no Collège de France, 1976-1977. Texto estabelecido, anotado e apresentado por Claude Coste, São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BORNHEIM, Gerd. O Sujeito e a Norma. In: NO-VAES, Adauto (org.). Ética – Vários Autores. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CORNAGO, Óscar. Éticas del Cuerpo: Juan Domínguez, Marta Galán, Fernando Renjifo. Caracas, Madrid: Fundamentos, 2008.

CYRULNIK, Boris, Un Merveilleux Malheur, Paris: Odile Jacob, 1999.

DELEUZE, Gilles. Diferencia y Repetición. Buenos Aires: Amorrortu, 2002a.

Espinosa:	Filoso	ofia	Prática.
São Paulo: Escuta, 2002b.			
Lógica da	Sensa	ıção.	Rio de
Janeiro: Jorge Zahar, 2007.			
Nietzsche	e a Fi	loso	fia. Rio
de Janeiro: Ed. Rio, 1976.			
; GUATTARI,	Félix.	Mil	Platôs.
São Paulo: Ed. 34, 1996.			

. O que é a Filosofia? São Paulo: Fontes, 2006. Ed. 34, 2010. GROTOWSKI, Jerzy. Para um Teatro Pobre. Bra-FABIÃO, Eleonora. Corpo Cênico, Estado Cênico. sília: Teatro Caleidoscópio & Ed. Dulcina, 2013. GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: In: Revista Contrapontos. Eletrônica, v. 10, n. 3, p. 321-326, set./dez. 2010. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1996. FÉRAL, Josette. Além dos Limites. São Paulo: PESSOA, Desirée. Éticas no Teatro I: O Grupo, Perspectiva, 2015. as Relações e o Criador-produtor Cênico. São (dir.). Pratiques Performatives: Body Re-Leopoldo: Oikos, 2020. . **Éticas no Teatro II:** O Corpo mix. Québec: Presses Universitaires de Rennes: Aberto às Éticas Experimentais. São Leopoldo: Presses de l'Université du Québec, 2012. FEITOSA, Charles. A Arte de Encontrar com o Ou-Oikos. 2020. tro. In: Fio da Ação (série monográfica): Mídias . Éticas no Teatro III: O Encontro Sociais. Impresso, Unirio, 2012, p. 29-35. entre Ética e Política na Ocupação dos Espaços HPSP. Usina do Gasômetro e Casa do NEELIC. . Entrevista ao programa Filosofia Pop: Ética. Youtube, 28 mar. 2017. Disponível em: São Leopoldo: Oikos, 2021. <>https://www.youtube.com/watch?v=oCHtJ6G-QUILICI, Cassiano Sydow. O Ator-performer e as Z9i8>>. Acesso em: 25 de julho de 2023, às 16h Poéticas de Transformação de Si. São Paulo: 40min. Annablume, 2015. ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental: Trans-. Revolução, Revolta e Resistência: A Sabedoria dos Surfistas. In: LINS, Daniel (Org.). Nietformações Contemporâneas do Desejo. Porto Alezsche, Deleuze, Arte, Resistência. Rio de Janeigre: Sulina, Editora da UFRGS, 2011. ro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de . Políticas do Fluido, Híbrido e Flexível: Evitando Falsos Problemas. In: SANTO, Cristina E.: Cultura, Esportes e Tu rismo, 2007. p. 17-31. GIL, José. Movimento Total: O Corpo e a Dança. FABIÃO, Eleonora; SOBRAL, Sonia (Org.). Rumos Lisboa: Relógio D'Água, 2001. Itaú Cultural Teatro 2010-2012: Encontro. São . O Corpo-espelho-de-forças e o Acaso. In: Paulo: Itaú Cultural, 2013. p. 90-98. BARON, Lia; FERRAZ, Maria C. F. (Org.). Potên-SAISON, Maryvonne. Les Théâtres du Réel: cias e Práticas do Acaso. Rio de Janeiro: Ed. Pratiques de la Représentation dans le Théâtre Garamond, 2012. Contemporain. Paris: Éditions L'Harmattan, 1998. . Um Bom Encontro? In: SANTO, Cristina SEPE, Fernando. Vencer o Clichê a partir do Aca-E.; FABIÃO, Eleonora; SOBRAL, Sonia (Org.). Ruso: Deleuze, Bacon e Cage. In: Linha Mestra, n. mos Itaú Cultural Teatro 2010-2012: Encontro. 23, ago.; dez. 2013. São Paulo: Itaú Cultural, 2013. p.122-133. TACKELS, Bruno. Les Éctitures de Plateau. Besançon: Les Solitaires Intempestifs Éditions, 2015. GLUSBERG, Jorge. A Arte da Performance. São TIBURI, Marcia. Filosofia Prática: Ética, Vida Co-Paulo: Perspectiva, 2013.

tidiana, Vida Virtual, Rio de Janeiro: Record, 2014.

GOLDBERG, Roselee, A Arte da Performance:

Do Futurismo ao Presente, São Paulo: Martins

lásnaia Poliana

POR MICHELE ALMEIDA ZALTRON¹

Há nove anos conheci a lásnaia Poliana, de Tolstói. Na época, estava na Rússia fazendo parte de minha pesquisa de doutorado na Escola-estúdio do Teatro de Arte de Moscou. Pegamos um trem de Moscou à Tula e depois um carro comum, daqueles soviéticos, rumo à propriedade da família de Tolstói. Desde 1921, lásnaia Poliana é um museu, memorial da vida e da obra de Lev Tolstói.

Pensar sobre a ética e a importância do trabalho coletivo a partir do legado de Stanislávski me leva imediatamente a Leopold Sulerjítski, colaborador fundamental para o desenvolvimento do sistema stanislavskiano, e a Lev Tolstói, o grande autor, que inspirou a prática artística e a vida de Sulerjítski.

Stanislávski e Sulerjítski sonharam com uma "ordem espiritual de artistas", uma comunidade que uniria artistas e espectadores, o trabalho no campo com a arte - aperfeiçoamento pessoal e artístico -, o que de certa forma pôde se realizar na experiência do Primeiro Estúdio do Teatro de Arte de Moscou, especialmente com os verões nas terras de Evpatória.

Ao lembrar da visita à lásnaia Poliana, seus

1. Diretora, atriz e pesquisadora da arte teatral, professora adjunta na Faculdade de Teatro da Fundação Cesgranrio - FACESG. Doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO, com estágio doutoral (bolsa CAPES-PDSE) na Escola-estúdio do Teatro de Arte de Moscou. Atualmente realiza pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO. É autora do livro Stanislávski e o Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo (Perspectiva, 2021). pomares, o lago, caminhos pela floresta, o restaurante que serve pratos preparados a partir de receitas da época de Tolstói, penso na importância da relação de Sulerjítski com a terra e como ele encontrou também essa valorização na amizade e na proximidade com Tolstói e, mais tarde, o quanto a própria existência da lásnaia Poliana refletiu na concretização das terras adquiridas por Stanislávski para Sulerjítski e os estudantes do Primeiro Estúdio.

Em uma passagem do livro Minha Vida na Arte, Stanislávski fala da felicidade que sente em viver na mesma época que Tolstói e em quanto as cruezas do mundo e a animosidade dos homens se apaziguam guando lembra que lá na lásnaia Poliana está Lev Tolstói.

Nesse breve artigo-ensaio, me interessa observar os valores e ideais implicados nessas experiências e como podemos pensar sobre essa busca ética, como artista, como diretora-pedagoga, hoje, na sala de aula, na sala de ensajo. Penso que sempre devemos retornar à frase tão famosa de Stanislávski – "amar a arte em si mesmo e não a si mesmo na arte".

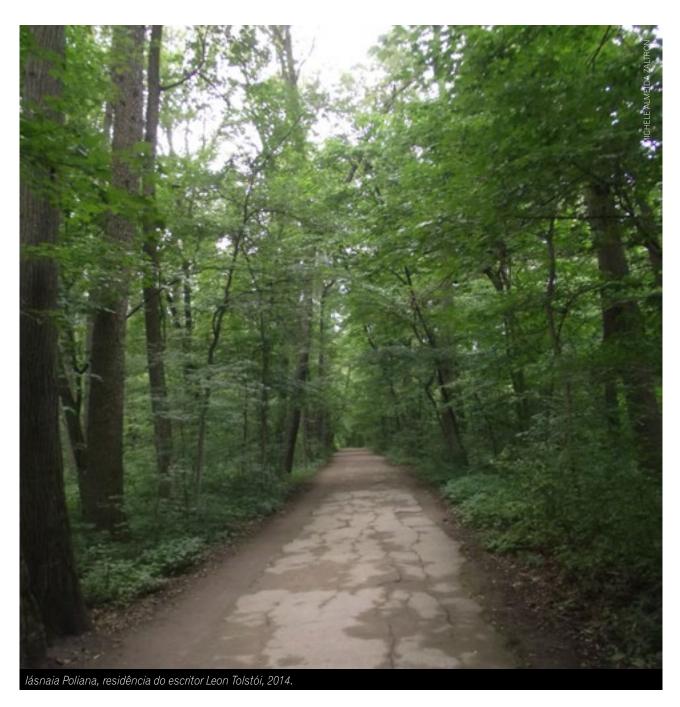
Frequentemente, busco lembrar aos estudantes em nossas pesquisas, na criação, a partir da herança de Stanislávski, que a cena não se separa da vida, ou seja, a relação ética que devemos construir e primar na cena está totalmente ligada com o nosso modo de vida, nossas atitudes cotidianas e visão de mundo. E o cuidado que temos





conosco, o respeito aos nossos limites, também é preciso ter com o outro.

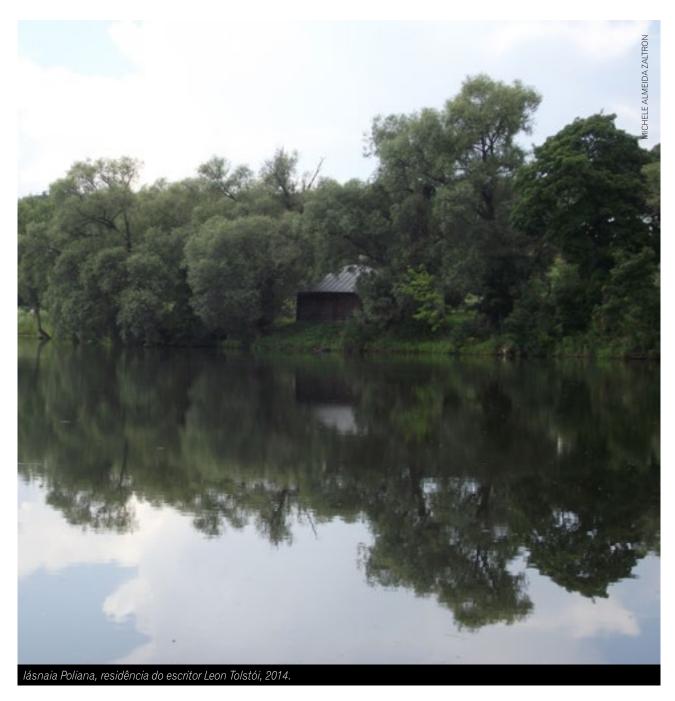
Stanislávski chamava a atenção para a importância da não violência sobre a natureza humana, ou seja, quando ultrapassamos nossos limites, impondo a nós mesmos algo alheio, sem o tempo e o cuidado necessários ao florescimento do fluxo criativo, da vida, a intuição e suas descobertas, tão delicadas, fogem para longe do nosso alcance, e a tendência é cairmos em estereótipos



ou sentimentalismos, e até mesmo em bloqueios psicofísicos que interferem negativamente nas possibilidades de criação.

Nair D'Agostini costuma falar nos ensaios, em aulas, "esquece de ti", quando os estudantes, atri-

zes e atores, estão mais preocupados em "acertar", julgando a si mesmos, do que simplesmente se colocar nas circunstâncias do aqui e agora e reagir ao que está acontecendo ao redor – desde a presença de seus parceiros em cena até suas pró-



38 | CADERNO DE REGISTRO MACU (PESQUISA)

prias sensações e imagens, que surgem quando estamos envolvidos no processo – colocando-se verdadeiramente em ação-relação. Uma atitude de profunda honestidade e generosidade consigo mesmo.

Ao mesmo tempo, junto desse esquecer-se necessário à entrega que a criação exige, também penso na importância de aproximar de si mesmo. No sentido de que é a partir de nós mesmos, de nossa singularidade como artistas que movemos a criação. Para Stanislávski, na cena, devemos sempre agir em nosso próprio nome em meio às circunstâncias propostas, sempre nós mesmos com as experiências que acumulamos de vida e de arte e com tudo que nos constitui como artistas-seres humanos.

Como inspirar nos estudantes, nas atrizes e atores em formação, a ideia tão cara ao conceito-prática de trabalho do ator sobre si mesmo de que cada pessoa-artista interfere no trabalho coletivo, assim como o coletivo influencia na qualidade do trabalho de cada artista?

Parece-me um questionamento importante, necessário antes mesmo da criação, ou melhor, como base para que a criação aconteça. E assim, nesse diálogo com experiências e reflexões de hoje, volto à lásnaia Poliana, suas possíveis reverberações no Primeiro Estúdio, e à busca vital de Tolstói, Sulerjítski, Stanislávski.

Ensinar a compreensão: um saber essencial à educação do século XXI

POR ANITA LILIAN ZUPPO ABED

No finalzinho do século passado, anunciavam-se mudanças significativas que deveriam ocorrer na Educação para atender às demandas da sociedade humana no terceiro milênio. O relatório Delors (DELORS, 1999) e Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro (MORIN, 2000) traziam análises, reflexões e possíveis caminhos para transformar a escola no século XXI.

O relatório Delors (1999), elaborado por um grupo seleto de estudiosos de várias nacionalidades, colocou como pilares da educação para o século XXI: 'aprender a conhecer', ou seja, incorporar instrumentos e conteúdos que permitam ampliar a compreensão sobre o mundo; 'aprender a fazer', que se refere às possibilidades de utilizar esses conhecimentos para atuar no entorno, na realidade social e natural do indivíduo; 'aprender a conviver', salientando-se assim a importância da cooperação, do trabalho em equipe e, por fim, 'aprender a ser', que integra os pilares anteriores em torno da formação humana do aluno (ABED, 2022, p. 32).

Segundo o filósofo francês Edgar Morin, o enorme avanço das tecnologias de transporte e de comunicação, ocorrido no século XX, "encurtou o planeta", colocando em contato direto diferentes culturas, diferentes maneiras de se viver e de conceber o mundo. Além disso, a barbárie das duas grandes guerras mundiais escancarou a urgência de se refletir sobre os conhecimentos construídos com base em um modelo racionalista de Ciência e de Verdade, em que não se pondera sobre o uso concreto desses conhecimentos. Como, onde, por que e, principalmente, a serviço de que interesses os saberes são utilizados? Uma "ciência sem consciência", nas palavras do filósofo (MORIN; LE MOIGNE, 2000).

^{1.} Psicóloga, psicopedagoga, neuroeducadora. Doutora em Educação e Saúde, mestre em Psicologia. Consultora da UNESCO sobre o tema do desenvolvimento socioemocional na Educação Básica.

Vinte anos antes da pandemia da Covid 19 assolar o planeta, Morin preconizava o enfrentamento de problemas complexos e planetários, ressaltando a necessidade de a escola assumir um importante papel na preparação das novas gerações para lidar com as incertezas constitutivas da vida e para o convívio com a diversidade de pessoas e de saberes. No livro Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, como o título sugere, o autor aborda sete aspectos essenciais a essa tarefa:

1. Conhecer o que é conhecer, assumindo as incertezas do conhecimento:

"[...] necessidade de um paradigma que comporte a abertura ao novo, ao incerto e ao inesperado, à reflexibilidade e à autocrítica, que permita o conhecimento complexo e instaure a convivibilidade entre ideias" (ABED, 2000, p. 111).

2. Cuidar da pertinência do conhecimento:

"[...] articular e organizar o conhecimento, situando-o no contexto, no global, no multidimensional, no complexo. [...] Distinguir e unir, ao invés de compartimentar e reduzir" (ABED, 2000, p. 111).

3. Ensinar a condição humana:

"[...] existe um elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano. Seja na esfera individual, social ou cultural, somos todos simultaneamente unidos em nossa condição de humanidade comum e distintos em nossa diversidade" (ABED, 2000, p. 112).

4. Ensinar a identidade terrena:

"[...] o desenvolvimento da tecnologia e o processo de globalização são, a um só tempo, unificadores mas também conflituosos. [...] Como nunca, se faz presente a necessidade de conviver com o diferente, com o singular, e na complementaridade poder salvar a unidade e a diversidade humana" (ABED, 2000, p. 112).

5. Enfrentar as incertezas:

"[...] os imprevistos, o inesperado, aprendendo a 'navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas'" (ABED, 2000, p. 112).

6. Ensinar a compreensão:

"[...] compreensão mútua e desinteressada [...]" (ABED, 2000, p. 112), tanto do ponto de vista intelectual como intersubjetivo.

7. Ética do gênero humano:

"[...] que comporta a tríade indivíduo/sociedade/espécie, favorecida pela prática democrática que regula os antagonismos e os conflitos" (ABED, 2000, p. 112).

No capítulo dedicado ao "saber ensinar a compreensão", Morin pondera sobre o paradoxo da comunicação naqueles tempos, que se acentuaram, desde então, com a popularização das mídias sociais: "A comunicação triunfa [...]. Entretanto, a incompreensão permanece geral" (MORIN, 2000, p. 93). Não seria a grande missão da escola garantir a compreensão não somente dos conteúdos escolar, mas também a compreensão entre as pessoas? Não seria um dos seus papéis centrais

colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, solidária, democrática, inclusiva, sustentável. ética?

Ao refletir sobre a questão do ensino da compreensão, o autor defende a necessidade de a escola trabalhar em dois polos: o individual, nas interações sociais entre pessoas próximas, e o *planetário*, no encontro entre diferentes culturas e povos. Além disso, propõe duas formas de compreensão: a intelectual ou objetiva, que passa pela clareza, inteligibilidade e explicação de conceitos e ideias; e a humana intersubjetiva, que "inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade" (MORIN, 2000, p. 95).

Em outras obras (MORIN, 1990; MORIN, 1999; MORIN: LE MOIGNE, 2000), o filósofo aborda estas duas facetas do entendimento humano na constituição do pensamento complexo, utilizando a nomenclatura "compreensão" ao se referir ao aspecto que poderíamos chamar de "subjetivante" e o termo "explicação" para a faceta "objetivante" do pensamento.

> O pensamento complexo resgata as duplicidades do pensamento e do conhecimento. Morin (1999) identifica dois modos de pensamento, antagônicos e complementares entre si: o pensamento "empírico/técnico/racional" e o pensamento "simbólico/ mitológico/mágico". [...] Os dois pensamentos relacionam-se e conjugam-se um

com o outro. O primeiro dissocia, analisa, busca o isolamento e o uso técnico-instrumental das coisas, a objetividade, as leis gerais, através de um forte controle lógico e do empírico exterior. Seu objetivo é a explicação. O segundo associa, relaciona, sintetiza, busca a dimensão humana, a subjetividade, a singularidade, através de um forte controle analógico (metafórico) e da vivência interior. Seu objetivo é a compreensão. Explicação e compreensão estão dialeticamente interligadas numa relação complexa, ou seja, são simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicas (ABED, 2002, p. 16).

Nesse sentido, ensinar a compreensão humana, a empatia, o respeito, a generosidade, a construção de relações éticas e democráticas é, também, ensinar a pensar de uma maneira mais plena e abrangente. É desenvolver e cultivar o espírito crítico e criativo, engajando os estudantes, enquanto subjetividades únicas (e ao mesmo tempo, irmanados em sua condição compartilhada de humanidade), no processo de construção do conhecimento e também, de maneira indissociável, no processo de construção das pessoas que. enquanto seres-no-mundo, constroem a realidade social no espaço-tempo em que vivem.

No âmbito educacional, o século XXI foi recebido, portanto, com inquietações e reflexões que indicavam novos rumos para o fazer pedagógico, colocando como meta não somente o acesso sistematizado aos conhecimentos historicamente construídos, como também o desenvolvimento global dos estudantes, colocados na centralidade do processo ensino-aprendizagem. Ideias que foram (e continuam sendo) aprofundadas e ampliadas nos meios acadêmicos e nas instituições escolares ao longo das últimas décadas, que inclusive constituem as bases dos documentos oficiais, como bem mostram as 10 Competências Gerais que devem permear as práticas pedagógicas, explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 9-10).

"Ensinar a compreensão", recorte principal do presente artigo, não se restringe a um conjunto de conteúdos programáticos a serem incluídos no currículo escolar, vai muito além: implica mudanças paradigmáticas, transformar crenças sobre o ser humano, sobre o conhecimento, sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sobre o papel da escola.

Em Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, Morin (2000) salienta que para cultivar a ética da compreensão é necessário entender (para poder tomar consciência e ultrapassar) a incompreensão. Pontua alguns obstáculos que ameaçam o ensino da compreensão: contaminar as comunicações com "ruídos" não percebidos e/ou não abordados; não levar em conta a polissemia (os múltiplos sentidos) das palavras e das noções; não conseguir compreender ideias e argumentos diferentes dos seus próprios modelos (egocentrismo); ignorar os ritos, costumes, valores e crenças das diferentes culturas (etnocentris-

mo e sociocentrismo); fechar-se em um "espírito redutor", que desconsidera a diversidade e a multiplicidade de facetas do humano.

O autor também indica caminhos que favorecem o ensino da compreensão: a) o "bem pensar", ou seja, cultivar o pensamento complexo que reconhece e articula o subjetivo e o objetivo, o texto e o contexto, o local e o global, o ser e seu meio ambiente; b) exercitar a introspecção, o autoconhecimento, o autoexame, a autoanálise; c) tomar consciência da complexidade humana; d) agir com abertura subjetiva em relação ao outro; e) interiorizar a tolerância, em seus diferentes graus.

Como parte do movimento de repensar a Educação e colocá-la nos trilhos das necessidades do terceiro milênio, assistimos, nas últimas décadas, a um significativo aumento do interesse pelo tema da promoção intencional do desenvolvimento socioemocional na escola. Pesquisas científicas e experiências práticas multiplicam-se ao redor do mundo, com a proposição de importantes suportes teóricos, modelos organizativos e sugestões práticas de como concretizar esse objetivo pedagógico, que vão desde alterações metodológicas de várias intensidades e proporções (como a proposição de uma tarefa em duplas, uma roda de conversa sobre algum tema, um jogo ou um projeto a ser elaborado em grupo, o uso de dramatizações ou outras abordagens de "Metodologia Ativas") até a oferta de programas curriculares estruturados para atender às demandas dos diferentes segmentos escolares (ABED, 2014, 2022).

Os professores e professoras são os gran-

des maestros das cenas pedagógicas que ocorrem dia a dia nas escolas. As considerações filosóficas e teóricas são essenciais, é claro, mas não são suficientes, é imprescindível que se aborde o "como" aplicar os conceitos, o "como" transformar as ideias em ações práticas. Um caminho possível é a utilização, no ensino dos diferentes conteúdos programáticos, de recursos artísticos e lúdicos. Além de tornarem as aulas mais interessantes e engajadoras, a utilização de uma poesia, uma música, uma obra de arte ou um jogo como ferramenta de ensino colabora na construção do pensamento complexo (explicação e compreensão), pois esses mediadores mobilizam experiências simultaneamente objetivas e subjetivas, funcionando como "recursos metafóricos" que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento humano (ABED, 2002; 2010; 2014; 2022).

Que tal usar a música do jumento, da peça Saltimbancos, para desenvolver a empatia e o autoconhecimento, para promover reflexões sobre os diferentes "pesos" que cada um de nós carrega na vida, salientando assim a necessidade de construirmos mecanismos internos para fortalecer a tolerância à frustração, sentimento inerente ao estar vido, do qual não há como fugir? E, simultaneamente, construir o conceito de multiplicação enquanto soma de parcelas repetidas a partir das estrofes em que o jumento conta sobre os objetos concretos que ele carrega? (oficina descrita e analisada em ABED, 2014, p. 86-92).

Que tal utilizar a música "Tendo a Lua", de Herbert Vianna, e o mito de Ícaro para introduzir o tema "passagem da Idade Média para a Idade Moderna" no Ensino Médio, propiciando um espaço

de interlocução pessoal recheado de emoções, vivências e reflexões dos jovens, que impregnam os conceitos e fatos históricos de sentido pessoal? (oficina descrita e analisada em ABED, 2002).

Que tal usar jogos de baralho, como por exemplo a série de jogos "Batalha" (KAMII, 1996), para exercitar e fortalecer a compreensão da seguência numérica e das operações de soma e subtração, ao mesmo tempo em que são mobilizadas habilidades socioemocionais como esperar a vez de jogar, respeitar as regras do jogo, lidar de maneira funcional e adaptativa com sentimentos como a frustração de uma derrota ou a euforia de uma vitória? (ABED, 2022).

Que tal conversar sobre justiça social ao introduzir o conceito de fração, que afinal de contas exige que a divisão seja realizada exatamente em partes iguais? Que tal usar as obras de arte A Criação de Adão (Michelangelo, 1511) e Saturno Devorando um Filho (Goya, 1819) como metáforas que ajudam a refletir sobre as diferenças entre uma autoridade exercida de forma amorosa e estruturante e um autoritarismo agressivo e mutilante?

Que tal utilizar a metáfora de um oceano para refletir, com os educadores, sobre o que são habilidades socioemocionais? (ABED, 2022). Em meus trabalhos, utilizo o Modelo Big Five de organização das competências socioemocionais. As iniciais dos cinco domínios propostos nesse modelo (Opennes; Conscientiousness; Extraversion; Agreeableness; Neuroticism) formam a palavra **OCEAN**, metáfora que venho explorando amplamente em aulas e comunicações. Afinal, construir pensamento complexo, que aciona razão e emoção, procurando integrar explicação e compreensão, e mobilizar o desenvolvimento global nesse processo não deveria ser um objetivo voltado apenas aos estudantes, mas a todos nós, seres humanos que habitamos o planeta Terra.

Referências Bibliográficas

ABED, Anita. Ensaio sobre a Utilização de Jogos de Regras como Recurso Mobilizador do Desenvolvimento Socioemocional no Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. (Programa Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) — UNIFESP. Guarulhos: 2022. Disponível em: <<ht>https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65539>>. Acesso em 14 mai. 2023.

______. O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como Caminho para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar de Alunos da Educação Básica. São Paulo: UNESCO/CNE, 2014. Disponível em: <<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf<emid=30192>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

_____. Implicações do Olhar Psicopedagógico na Prática Pedagógica: As Artes e o **Lúdico** como Caminhos para a Construção do Pensamento Complexo. **Revista Construção Psicopedagógica**. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, vol. 18, nº 17, 2010. Disponível em: << http://www.recriar-se.com.br/site/teoricos-publicacoes/>>. Acesso em: 02 jun. 2023.

_____. Recursos Metafóricos no Processo Ensino-Aprendizagem: Um Estudo de Caso. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -

Universidade São Marcos. São Paulo: 2002. Disponível em: << https://recriar-se.com.br/site/teoricos-producao-cientifica/>>. Acesso em: 27 mai. 2023

_____. Resenha Do Livro: *Os Sete Saberes Necessários* À *Educação Do Futuro.* Revista Interações. Universidade São Marcos. São Paulo, vol. 6, nº 11, jul./dez., 2000, páginas 111-112. Disponível em: <<ht><<ht><<ht>/www.redalyc.org/pdf/354/35401109.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2023

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <<ht><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.</hd><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.</hd>

DELORS, Jaques et al. **Educação:** Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO. 1999.

KAMII, Constance & DECLARK, G. **Reinventando a Aritmética**: Implicações da Teoria de Piaget. Campinas: Papirus, 1996.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000.

O Método 3. O Conhecimen
to do Conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999
Introdução ao Pensament
Complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
; LE MOIGNE, Jean Louis. A I n
teligência da Complexidade. São Paulo: Peiró
polis, 2000.

Kwame Gyekye e o comunitarismo africano

POR FRANCISCO ANTONIO DE VASCON-CELOS¹ E CLÊIDE ANDRADE VALVERDE NETO²

Considerações iniciais

A tarefa principal desta pesquisa foi se debrucar sobre o seguinte problema: qual é o conceito de "comunidade" utilizado por Kwame Gyekye em seu texto "Person and Community in African Thought" [Pessoa e Comunidade no Pensamento Africano] (2002)? Devemos ter presente que o referido escrito é fruto de investigações, iniciadas por ele (pertencente ao povo akan) na década de 1980. Nesse sentido, duas publicações suas merecem menção: o livro An Essay on African Philosophical Thought: The Akan Conceptual Scheme [Um Ensaio sobre o Pensamento Filosófico Africano: O Esquema Conceitual Akan] (1987), interessado em compreender o esquema conceitual do povo akan; o artigo "Person and Community in Akan Thought" [Pessoa e Comunidade no Pensamento Akan] (1992), dedicado a verificar os vínculos entre pessoa e comunidade.

A pesquisa desenvolvida por nós partiu de uma hipótese que aos poucos, à medida que o nosso trabalho ia avançando, foi se transformando em certeza. Esta, por sua vez, nos acompanhou o

Falecido em 2019, o autor em guestão é ganense e, mesmo não tendo deixado uma obra vasta. conseguiu se destacar como um nome importante da filosofia africana contemporânea. A problematização feita por ele do aspecto comunitário, no universo africano, de fato, significa um aporte bastante útil para o debate filosófico atual, dentro e fora daquele continente.

A estrutura do texto em análise

Esse artigo de Gyekye é composto das seguintes partes:

Introdução: O autor inicia as suas reflexões falando de estrutura social. Na sequência, ele aborda o tema pessoa. O objetivo é definir o que o referido termo significa. Para isso, o teórico recorre à tradição epistêmica ligada ao assunto, apresentando duas abordagens utilizadas: uma metafísica (trata-se aqui de saber até que ponto existe uma autonomia ontológica do indivíduo em relação a sua comunidade) e outra moral (busca-se, neste caso, relações possíveis entre esta abordagem e a anterior). Ao longo do tempo, as tentativas de se elaborar, pela via moral, uma definição do ser pessoa geraram três questões. Elas são relativas:

tempo inteiro, durante o processo de execução da escrita deste artigo, a saber, "[...] Gyekye, em sua ideia de comunitarismo, tem um contributo a dar para a compreensão das estruturas sociopolíticas das comunidades multiculturais em África" (MWIMNOBI, 2003, p. IV).

^{1.} Professor Associado I da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); tem graduação e mestrado em Filosofia, doutorado em Educação e pós-doutorado em Ciências da Religião; desenvolve as seguintes linhas de pesquisa: Religião e Política: Habermas e Educação; Filosofia Africana.

^{2.} Cursa Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

1) Ao estatuto dos direitos do indivíduo – se estes são tão fundamentais que não podem ser substituídos em nenhuma circunstância. 2) Ao lugar de deveres – como o indivíduo (ele/ela) vê seus papéis socioéticos em relação aos interesses e bem-estar dos outros. 3) A existência e valorização de um sentimento de vida comum ou bem comum (coletivo) (GYEKYE, 2002, p. 297).

Todas elas discutem a relação existente entre o indivíduo e o coletivo.

Comunitarismo no pensamento socioético: Neste tópico, Kwame Gyekye está considerando as sociedades de sua querida África. O objetivo é apresentar ao leitor o parecer do filósofo no tocante a saber como elas funcionam. "Os aspectos comunais ou comunitários (uso as duas palavras indistintamente) do pensamento socioético africano são refletidos nas características comunitárias das estruturas sociais das sociedades africanas" (GYEKYE, 2002, p. 297).

Dando sequência as suas reflexões, o escritor aponta para a significativa presença, entre literatos e lideranças políticas históricas do continente, da tese de que há um *ethos* comunitário nas culturas africanas. Diante desse cenário, uma questão central é levantada pelo escritor, isto é, "[...] qual seria a concepção de pessoalidade sustentada numa filosofia socioética comunitária?" (GYEKYE, 2002, p. 298).

Estrutura comum e pessoalidade: Neste sub-

título, a presença do poeta e filósofo nigeriano Ifeanyi Menkiti (reconduzido ao debate na qualidade de contraponto que serve para propiciar um melhor destaque à tese defendida por Gyekye, isto é, o comunitarismo moderado) é central.

Mantendo-se no ringue (no qual são colocados pelo autor tanto o indivíduo quanto a coletividade, disputando espaço visando se manterem juntos) Gyekye faz o seguinte alerta, com o intuito de salvaguardar o indivíduo a fim de que não sucumba à totalidade denominada comunidade. Observe:

1) É possível para a estrutura comunal definir a totalidade ou um conjunto coerente de valores, práticas e fins do indivíduo que refletirá perfeitamente a complexidade da natureza humana, valores e práticas, pelo menos alguns dos quais, como sabemos, mudam e, por isso, não podem ser considerados monolíticos? 2) Será que o caráter comunal e, portanto, cultural do eu realmente implica que ele é, inelutável e permanentemente, mantido em cativeiro por essa estrutura? 3) O ethos da estrutura comunal antecipa ou corta permanentemente pela raiz uma perspectiva radical, possível, em valores e práticas comuns que podem ser adotadas por um eu? (GYEKYE, 2002, p. 305).

De acordo com as ideias do autor do artigo em estudo, a força com a qual o indivíduo pode contar

para se proteger do poder totalizante da sociedade brota da autonomia, característica que participa da própria constituição natural da pessoa (GYEKYE, 2002).

Direitos, deveres e a estrutura comunal: Aqui, somos lembrados das vinculações históricas entre os direitos humanos e a modernidade europeia. Esta, por sua vez, trouxe os holofotes do pensamento em elaboração na Europa para o indivíduo com o evento político-religioso da Reforma Protestante. Diante do exposto, o autor discute a existência de uma pretensa dificuldade, inerente ao comunitarismo, em relação aos direitos individuais. Contudo, conforme a perspectiva de Gyekye, trata-se de uma dificuldade encontrada em propostas de comunitarismos extremados como, por exemplo, aquele sugerido por Menkiti (VASCONCELOS; JUNIOR, 2022), mas ausente na sua. Assim, ele afirma: "O comunitarismo não será necessariamente contraditório com a doutrina dos direitos por várias razões" (GYEKYE, 2002, p. 16).

Conclusão: O artigo em discussão vai avançando, passo a passo, buscando esclarecer a sua tese principal, isto é, deve haver uma coexistência harmoniosa e complementar entre indivíduo e coletividade na atualidade. Uma proposta de comunitarismo será adequada se servir para a realização deste telos. Justamente por essa razão o comunitarismo apresentado por ele, Kwame Gyekye, é bom.

A crítica de Gyekye ao comunitarismo

No texto em análise, conforme informado acima, uma das questões de destaque enfrentada por Gyekye é saber qual seria a concepção de pessoa mantida em um comunitarismo filosófico socioético no continente africano. O pensador afirma:

> A questão é adequada e precisa ser explorada, pois é possível que as pessoas assumam sem constrangimento que (com sua ênfase em valores comuns, bens coletivos e fins compartilhados): o comunitarismo invariavelmente conceba a pessoa como uma totalidade constituída por relações sociais; tende a reduzir a autonomia moral da pessoa: faz o ser e a vida da pessoa individual completamente dependentes das atividades, valores, projetos, práticas e fins da comunidade; e, consequentemente, diminui a sua (dele/dela) liberdade e capacidade de escolher, questionar ou reavaliar valores compartilhados pela comunidade (GYEKYE, 2002, p. 298).

Na sequência, somos alertados: "A concepção comunitária da pessoa precisa ser crítica e cuidadosamente examinada antes de se fazer um julgamento final sobre essas suposições" (GYEKYE, 2002, p. 298).

Desse modo, uma referência importante para o comunitarismo de Gyekye é o artigo de Menkiti "Person and Community in African Traditional Thought" [Pessoa e Comunidade no Pensamento Tradicional Africano] (1982), no qual Ifeanyi Menkiti se remete à obra *African Religions and Philosophy* [Religiões Africanas e Filosofia], do filósofo e teólogo queniano John Mbiti (nome central da moderna teologia africana) que afirma: "eu sou, porque nós somos; e uma vez que somos, então eu sou" (MBITI, 1970, p. 141).

Para Menkiti (1984, p. 171), quem define o ser humano como pessoa é a comunidade. Assim sendo, ele declara: "na medida em que os africanos são considerados, a realidade do mundo comunal tem precedência sobre a realidade das histórias de vida individuais, quaisquer que estas sejam". Entretanto, Gyekye critica o ponto de vista de Menkiti segundo o qual "o estatuto metafísico da comunidade *vis-à-vis* ao da pessoa e sua consideração de pessoalidade em filosofia moral, social e política africanas é [...] exagerada" (GYEKYE, 2002, p. 298-299).

Nessa mesma direção, Gyekye tece críticas a Nkrumah, Senghor e Nyerere por tentarem colocar o comunitarismo dos povos de África como base da ideologia do socialismo africano. Em suas palavras: "uma visão do comunitarismo que acho insuportável". Avançando, ele esclarece:

O comunitarismo imediatamente vê a pessoa humana como um ser inerentemente (intrinsecamente) comunitário, incorporado em um contexto de relações sociais e interdependência, nunca como um indivíduo isolado, atômico. Consequentemente, vê a comunidade não como uma mera associação de pessoas individuais cujos interesses e fins são contingentemente congruentes, mas como um grupo de pessoas ligadas por laços interpessoais, biológicos e/ou não-biológicos, que se consideram principalmente como membros do grupo e que têm interesses, objetivos e valores comuns. A noção de interesses e valores comuns é fundamental para uma concepção adequada de comunidade; essa noção de fato define a comunidade. É a noção de interesses, objetivos e valores comuns que diferencia uma comunidade de uma mera associação de pessoas individuais. Os membros de uma comunidade compartilham objetivos e valores. Eles têm ligações intelectuais e ideológicas, bem como emocionais, com esses objetivos e valores; desde que os apreciem, eles estarão sempre prontos a obtê-los e defendê-los (GYEKYE, 2002, p. 299).

Segundo Gyekye, a comunidade cultural a que pertence o indivíduo é pressuposto para o desenvolvimento pleno deste como pessoa. Então, o autor defende ser ela anterior ao indivíduo. O filósofo destaca que "uma pessoa humana individual não pode desenvolver e atingir a plenitude de suas potencialidades, sem o ato concreto de se relacio-

nar com outras pessoas individuais" (GYEKYE, p. 2002, 300).

Compartilhando dessa mesma opinião, relativamente a não permitir que a comunidade elimine a figura do indivíduo, em "Concepções Africanas do Ser Humano" (2011), o filósofo moçambicano Severino Ngoenha alerta para o perigo de cairmos na eliminação do indivíduo, caso se continue a supervalorizar a comunidade. A esse respeito, Ezio Bono (2015) sublinha ser preciso ter sempre presente a base metafísica em que se sustenta a experiência dos povos do continente africano, lembrando que para Ngoenha (2011, p. 196) a sociedade, na perspectiva daquele que é africano, é "única e transcendental".

Indo por esse mesmo caminho, associando--se às referidas críticas de Gyekye na defesa dos direitos individuais, temos os professores Martin Asiegbu e Anthony Ajah. Para estes dois docentes de Filosofia da Universidade da Nigéria, entretanto, deve ser observado que a posição de ambos contra o comunalismo vai além do posicionamento assumido por Gyekye, uma vez que este pensador se mantém no terreno do comunitarismo e aqueles se colocam como anticomunitaristas. Vejamos:

> O afro-comunalismo sufoca a autonomia do indivíduo. Em vez disso, nós demonstramos como as expectativas conformistas da comunidade em relação ao indivíduo dentro do sistema afro-comunalista, coloca a comunidade contra o indivíduo e contra si

mesma. Chegamos à conclusão de que o afro-comunalismo como projeto não é mais relevante e precisa terminar. Fazemos isso mostrando como a maioria das (re)interpretações do afro-comunalismo são tentativas de sustentar uma visão redutiva de contraste entre o Ocidente e a África. Também mostramos como esse contraste exagera a ideia de comunidade em África, em detrimento de um equilíbrio entre os direitos do indivíduo e seus deveres para com a comunidade (ASIEGBU; AJAH, 2020, p. 31).

Uma das bases utilizadas por alguns investigadores contrários ou reticentes em relação ao comunitarismo é a tese segundo a qual: "O comunalismo se desenvolveu dentro de uma sociedade onde a hierarquia era uma visão de mundo predominante, e onde o poder estava firmemente nas mãos dos senhores" (HEAD apud NEGEDU; OJOMAH, 2018, p. 57), cenário diferente ao encontrado nas atuais sociedades modernas.

O fato é que, tendo em vista o nosso contexto sócio-histórico de século XXI (no qual: o individualismo moderno está gerando pessoas atomizadas; culturas diferentes e antes distanciadas são corriqueiramente postas face-to-face; as distâncias geográficas perderam o poder de isolar as pessoas; a presença excludente entre bilionários e famélicos desafia a nossa capacidade de solidariedade), precisamos levar realmente a sério a tarefa de fortalecer a vida comunal na atualidade. Trata-se de uma empreitada que, para ser realizada, exige estar claro diante de nossos olhos que vivemos em um mundo marcado pela diversidade.

Considerando o conjunto do exposto até aqui no tocante à perspectiva de Kwame Gyekye, temos que, não obstante as suas críticas ao comunitarismo, ele não se afastou deste terreno. Para nós, não resta dúvida que, é justamente nessa aderência relutante do escritor ganense frente à temática da vida comunal africana, onde reside a vantagem de utilizá-lo para a elaboração de uma melhor compreensão do comunitarismo. Afinal, o estudioso

[...] nos deu um quadro muito interessante da natureza comunitária do povo africano, que embora não seja um defeito em si, está imbuído de algumas negatividades. A importância do indivíduo é mensurada na proporção em que ele é capaz de contribuir para o bem-estar do grupo como um todo (NEGEDU; OJOMAH, 2018, p. 61).

Baseados nesse caráter diferenciado da posição sustentada por Gyekye, avançaremos na discussão, sublinhando alguns aspectos no binômio indivíduo-comunidade em sua proposta.

Indivíduo e comunidade em Kwame Gyekye

Vale a pena observar a relação dos conceitos "pessoa" (person) e "pessoalidade" (personhood), na filosofia africana. O conceito de pessoa é discutido apenas algumas vezes em conexão com a noção de "comunidade", ao passo que a pessoa-

lidade parece ser discutida sempre em conexão com esta última (MAJEED, 2017).

Desde 1950, os africanistas Elinore Bowen, Mary Smith, Sarah LeVine e Marjorie Shostak articulam com a categoria comunidade as seguintes: pessoalidade, individualidade, autoconsciência e identidade. Neste rumo, deve ser salientado que os filósofos africanos Ifeanyi Menkiti e Kwame Gyekye oferecem aportes deveras úteis ao debate, articulando posições que tratam do individualismo e comunitarismo. Menkiti articulou um *ethos* comunitário, enquanto Gyekye, como dissemos anteriormente, defendeu uma perspectiva equilibrada de comunitarismo (MWIMNOBI, 2003).

Será que o ethos do individualismo, na esteira da urbanização, fará incursões demolidoras nos valores comunitários tradicionais? Bem, talvez; e talvez até certo ponto... Não quero dizer, dado a importância fundamental do valor da comunidade para a vida humana, que a prática social ou moral comunitária africana deve ser totalmente abandonada, que os valores comunitários devem dar lugar ao individualismo extremado - o tipo que tende a passar por cima das reivindicações da comunidade. Quero sugerir, em vez disso, que a prática precisaria ser reavaliada e os refinamentos necessários feitos a ela (GYEKYE apud MWIMNOBI, 2003, p. 1).

Aqui, faz-se necessário levar em conta um ele-

mento pertinente, ou seja, o debate a respeito do comunalismo nos povos do continente africano, realizado por certos autores de destague no estudo dessa temática, é marcado por um equívoco: contrapor comunalismo e indivíduo. Esta falha está presente também no próprio Kwame Gyekye. Afinal, ao contrário do que defende esse autor, "[...] o comunalismo africano não negligencia a importância do indivíduo" (NEGEDU; OJOMAH, 2018, p. 59).

As críticas, dirigidas por Gyekye a John Mbiti, baseiam-se no aludido engano. Para este último pensador: "O que quer que aconteça com o indivíduo acontece com todo o grupo, e tudo o que acontece com todo o grupo acontece com o indivíduo" (MBITI, 1990, p. 106). Ora, evidentemente, não se trata de negar a existência do indivíduo, mas de reconhecer que o ser humano tem duas dimensões naturais complementares, a individual e a coletiva. Evidentemente, não se trata de fazer a escolha entre uma e outra, mas de encontrar os caminhos adequados para integrá-las de modo correto, a fim de possibilitar o desabrochar da própria natureza humana. Por conta disto, no que se refere ao comunitarismo do continente africano, considere-se a seguinte característica:

> O indivíduo é educado a pensar em si mesmo sempre em relação a este grupo e se comportar sempre de forma a trazer honra e não vergonha para seus membros. O ideal que lhe é proposto é o da mútua prestatividade e cooperação dentro do grupo de pa-

rentes. Cada membro deve ajudar o outro na saúde ou na doença, no sucesso ou no fracasso, na pobreza ou abundância (BU-SIA apud NEGEDU; OJOMAH, 2018, p. 56).

Segundo Gyekye, as discussões voltadas para a elaboração de um entendimento acerca do individualismo e da comunidade, na África, afetam a maneira como as pessoas pensam sobre questões filosóficas e morais. Assim, sob o aspecto filosófico, o debate investiga se um indivíduo se mantém por conta própria e não depende da comunidade ou se, ao contrário, ele está naturalmente incorporado às relações sociais e à comunidade. Já as preocupações morais exploram se os direitos individuais são primários e não podem ser violados por qualquer motivo ou as pessoas devem buscar o bem comum.

De acordo com Gyekye, Menkiti exagerou em suas alegações que tratam do comunitarismo africano, apresentando opiniões equivocadas. Outros fatores, como racionalidade, virtude, avaliação de julgamentos morais e escolha, são importantes na determinação da personalidade na África, defende Gyekye. As pessoas nascem na comunidade e têm uma orientação para com os outros. O provérbio Akan segundo o qual uma pessoa não é uma palmeira que deveria ser autocompleta [onipa nnye abe na ne ho ahyia ne ho] (GYEKYE, 2002, p. 300), resume bem a interdependência humana. Assim, os objetivos e necessidades individuais são coisas que alguém só pode alcançar através da interação com as outras pessoas na sociedade, não por meio de suas capacidades, talentos e disposições próprias.

Entretanto, Gyekye também argumentou que é um erro concluir não haver dimensões individuais para a pessoalidade naquele continente. Ele cita ainda outro provérbio akan, no qual a visão de que os indivíduos existem antes da comunidade é implícita: "[...] uma árvore não faz ou constitui uma floresta" (GYEKYE, 2002, p. 300), isto é, primeiro existe a árvore, que irá se juntar a outras árvores para, depois, surgir a floresta. Assim, a realidade da comunidade é derivada, não primária, e os indivíduos decidem se desejam pertencer a uma comunidade ou não. A comunidade permite que um indivíduo atualize seu potencial e desenvolva personalidade no mundo social sem destruir sua própria vontade.

Na realidade, a compreensão que Gyekye tem de pessoa corresponde ao entendimento elaborado pelos povos akan a respeito dessa categoria, quer dizer, essa percepção do teórico é composta de três entidades distintas: *okra* (a alma), o *sunsum* (espírito) e o *nipadua* (corpo). Acredita-se que o *okra* seja dado por Deus (*Onyame*) e carregue o destino do ser humano (MAJEED, 2017).

Já que Deus é concebido como bom, o destino humano que provém de Deus também é entendido como algo bom. É o portador da vida, então Gyekye – a exemplo de Kwasi Wiredu – afirma que a presença de *okra* em um ser humano garante a vida. Do mesmo modo, a sua ausência no ser humano leva o homem à morte. Acredita-se que o *okra* seja eterno e tenha a capacidade de reen-

carnar. Quanto ao *sunsum*, os povos akan dizem ser ele a base da personalidade/pessoalidade de alguém e, como o *okra*, acredita-se que ele vem de Deus. No tangente ao *nipadua*, esses povos africanos entendem que ele é o material componente da pessoa e é perecível após a morte (MAJEED, 2017).

Embora uma leitura apressada da tese de Gyekye possa levar o leitor desatento a achar estranho, de fato, na relação comunidade/pessoa, Gyekye defende a prioridade da comunidade sobre o indivíduo, como já mencionado. Para ilustrar sua posição, o pensador, que pertence ao povo ashanti (um dos povos akan), recorre ao universo cultural de sua gente.

Contudo, o filósofo salienta as limitações da analogia, dado que "a árvore individual pode crescer em um lugar solitário, isoladamente de outras árvores" (GYEKYE, 2002, p. 300), ao passo que o indivíduo necessita da comunidade para tornar realidade aquilo que nele é apenas possibilidade (usando aqui uma linguagem da metafísica aristotélica), dito de outra maneira, ele precisa da comunidade para se desenvolver como ser humano. Nas palavras do autor africano:

A comunidade sozinha constitui o contexto, o espaço social ou cultural, em que a realização das possibilidades do indivíduo pode tomar lugar, desde que o indivíduo tenha oportunidade de expressar sua individualidade, para adquirir e desenvolver sua pessoalidade e para se tornar plenamente o

tipo de pessoa que ele/ela quer ser, ou seja, para atingir o estatuto, objetivos, expectativas de ser (GYEKYE, 2002, p. 300).

Se, por um lado, o filósofo destaca o fato de a comunidade cultural ser anterior ao indivíduo; por outro lado, ele alerta para a existência de um risco, ou seja, cair na ilusão de "uma visão hiperbólica e extrema do estado funcional e normativo da comunidade" (GYEKYE, 2002, p. 301). Neste ponto, não se deve esquecer que nosso pensador propugna por um comunitarismo moderado.

Considerações finais

Os conceitos de "pessoa", "pessoalidade" e "comunitarismo" não são, na filosofia africana, os mesmos. No entanto, existem séries de conexões complexas entre eles. Considerando isto e recorrendo à categoria indivíduo, Kwame Gyekye elaborou uma concepção própria de comunitarismo, isto é, um conceito que implica, em grande parte, essas conexões e as complexidades que tendem a levar a um mal-entendido suas posições ou, pelo menos, podem criar certas dificuldades ao entendimento das posições desse filósofo.

Deve-se observar que a doutrina comunitária elaborada por Gyekye é, essencialmente, uma doutrina socioética. Trata-se, portanto, de ensinamentos a respeito de relações sociais, bem como atitudes morais: sobre que tipos de relacionamentos devem ser mantidos entre os indivíduos na sociedade, e a respeito da necessidade de levar em consideração os interesses da sociedade

em geral, não apenas na concepção sociopolítica de instituições e na evolução dos padrões de comportamento para indivíduos em suas respostas às necessidades de bem-estar de outros membros da sociedade. Nesta perspectiva social do comunitarismo, a visão de Gyekye, quando justaposta a de Ifeanyi Menkiti, revela a posição comum segundo a qual a comunidade africana requer comportamento ético de seus membros por sua melhoria coletiva.

Enfim, Kwame Gyekye contrapõe ao comunitarismo irrestrito ou radical defendido, por exemplo, por Menkiti outra versão, a saber, um comunitarismo que seja restrito ou moderado, pois este ponto de vista teria a vantagem de ser mais apropriado na luta em prol dos direitos humanos, historicamente vinculados em sua origem ao indivíduo (GYEKYE, 2002).

Referências Bibliográficas

ASIEGBU, Martin F.; AJAH, Anthony Chinaemerem. The Community and the Individual: Revisiting the Relevance of Afro-Communalis. **Filosofia Theoretica**: Journal of African Philosophy, Culture and Religions, v. 9. n. 1, p. 31-46, 2020. Disponível em: <<ht>https://journals.co.za/doi/10.4314/ft.v9i1.3>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BONO, Ezio Lorenzo. **Muntuísmo**: A Ideia de "Pessoa" na Filosofia Africana Contemporânea. São Paulo: Paulinas, 2015.

CALVÈS, Anne E.; MARCOUX, Richard. Présentation Les processus d'individualisation «à l'africaine». **Sociologie et Sociétés**, v. 39, n. 2, p. 5-18,

2007. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2007-v39-n2-socsoc2376/019081ar. pdf >>. Acesso em: 12 fev. 2023. Acesso em: 9 abr. 2023.

COSSART, Paula. Se Référer au Passé pour Faire du Communalisme une Alternative Émancipatrice. **Terrains/Théories**, v. 13, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/teth/3300>. Acesso em: 12 fev. 2023. >. Acesso em: 5 dez. 2022.

GYEKYE, Kwame. Person and Community in African Thought. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (orgs.). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 297-312.

Person and Community in Akan Thought. In: WIREDU, Kwasi; GYEKYE, Kwame. Person and Community: Ghanaian Philosophical Studies I. Washington, D.C.: Council for Research in Values and Philosophy, 1992, p. 101-122.

_____. An Essay on African Philosophical Thought: The Akan conceptual scheme. New York: Cambridge University Press, 1987.

MAJEED, H. M. The Nexus Between 'Person', Personhood, and Community in Kwame Gyekye's Philosophy. UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities, v. 18, n. 3, p. 26-45, 2017. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/ujah/article/

MBITI, John Samuel. **African Religions and Philosophy**. New York: Doubleday and Company, 1970.

view/166009>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MENKITI, Ifeanyi A. Person and Community in African Traditional Thought. In: WRIGHT, R.A. (org.).

African Philosophy: An Introduction. Washington: University Press of America, 1984, p. 171-181. MWIMNOBI, Odirachukwu Stephen. A Critical Exposition of Kwame Gyekye's Communitarianism. 2003. f. 193. Dissertação (Mestrado em Artes na área de Filosofia) - University of South Africa. Joanesburgo, 2003. Disponível em: <<ht><<ht><<ht><<ht>https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/1183>>.

SENGHOR, Leopold Sedar. **On African Socialism**. Tr. Mercer Cook. New York: Praeger, 1964. NEGEDU, Isaiah A.; OJOMAH, Solomon O. The Question of African Communalism and the Antithesis of Democracy. **Filosofia Theoretica**: Journal of African Philosophy, Culture and Religions, v. 7, n. 3, p. 53-71, 2018. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/ft/article/view/181687. Acesso em: 6 fev. 2023.

NGOENHA, Severino Elias. Concepções Africanas do Ser Humano. In: NGOENHA, Severino Elias; CASTIANO, José Paulino. **Pensamento Engajado**: Ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política. Maputo: Editora Educar, 2011, p. 185-198.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de; JUNIOR, Francisco Orlando. Ifeanyi Menkiti e o Conceito de Pessoa. **Revista Sapiência**: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, v. 11, n. 1, p. 76-86, 2022. Disponível em: <<ht>https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/12805>>. Acesso em: 7 jan. 2023. ■

CEPECA: a pesquisa artística individual construindo um coletivo

POR JULIANA VALENTE

Concluí meu trabalho de mestrado no primeiro semestre de 2023. Escrevo isso ainda com um certo espanto, pois trata-se de um fato que me conduz à reflexão de que hoje ocupo um espaço que nunca pensei que pudesse ocupar. Apesar de ter cursado a graduação em Artes Cênicas na Universidade de São Paulo no período entre 2006 e 2012 e acompanhado vários colegas ingressando na pós-graduação, eu acreditava seriamente que não tinha o "perfil" necessário para fazer um mestrado. No meu imaginário, havia sido construída uma visão da pós-graduação da USP como uma espécie de "Olimpo", onde habitavam seres inumanos e inalcançáveis: a elite intelectual de São Paulo.

Esse grupo seleto seria composto por pessoas dotadas de uma inteligência fora do comum e com habilidades extraordinárias de leitura, escrita e raciocínio lógico. No "Olimpo" da pós-graduação, os intelectuais passavam seus dias dedicando-se à elaboração de teorias complexas, discursos eruditos compostos por palavras difíceis e inúmeras citações de autores renomados. Sendo assim, como eu, uma pessoa comum, uma reles mortal, poderia se propor a ocupar um espaço como esse? De que maneira eu poderia entrar na pós-graduação?

Descrevo essa imagem caricatural com o objetivo de evidenciar o conflito no qual me encontrava na época e a sensação de impotência e de não pertencimento que me invadiam quando se tratava desse assunto. Acho importante sublinhar que existe uma série de fatores que contribuem para que eu – e talvez outras pessoas – se sintam assim. Alguns desses fatores são coletivos – dentre eles questões sociais, econômicas, geográficas, raciais, de gênero etc. E outros são individuais, relacionados às vivências particulares e experiências específicas de vida. De qualquer modo, faço essa introdução, porque reflito aqui sobre o processo de desconstrução



desse imaginário que permitiu com que eu insistisse na ideia de desenvolver uma pesquisa e me conduziu a ingressar, cursar e concluir o mestrado. Atribuo grande parte da responsabilidade por esse processo ao CEPECA (Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator).

Sou integrante do CEPECA desde 2019. Antes disso, eu já tinha ouvido falar sobre o grupo no período em que estava na graduação e perambulava pelos espaços da universidade. Nessa época eu costumava olhar com curiosidade e desconfiança para o grupo que se reunia semanalmente na sala 22 do Departamento De Artes Cênicas, cuja porta ostentava uma placa com a sigla "CEPECA". Era difícil compreender como um grupo com essas características poderia funcionar. A prática do CEPECA me parecia abstrata: não conseguia imaginar como se organizavam, o que era feito nas reuniões e, em última instância, tinha dificuldade de compreender a possibilidade de integração entre prática artística, prática pedagógica e pesquisa acadêmica.

Em 2019 eu tinha o desejo de ingressar no programa de mestrado da Universidade de São Paulo e a suspeita de que o exercício que estudava, o Yo Afectado, criado pelo artista argentino Augusto Fernandes (1937-2018), poderia ser objeto de uma pesquisa acadêmica.

O Yo Afectado é um exercício teatral geralmente praticado em salas de aula, processos de criação artística e ensaios. Trata-se de uma prática coletiva de improvisação na qual propõe-se o uso de aspectos autobiográficos das participantes como elemento disparador para uma pesquisa de estados expressivos extracotidianos (NUNES, 2023, p. 64).

A pesquisa que eu desejava desenvolver entrava em conflito com aquele imaginário de pós--graduação que eu havia cultivado por anos. O Yo Afectado habitava o campo das práticas teatrais, o meu contato com o exercício era oriundo das minhas experiências como atriz e era difícil encontrar qualquer material teórico, sobretudo em português, acerca do assunto. Além do mais trata-se de um exercício delicado, que lida com questões pessoais e autobiográficas e pressupõe um alto grau de exposição individual, assim como o estabelecimento de um espaço de trabalho no qual se cultive uma relação de confiança entre todos os integrantes. Essas questões dificultam a produção ou vinculação de registros audiovisuais da prática.

Outra questão pertinente era o fato de que o Yo Afectado até então era um exercício pouco conhecido no meio teatral brasileiro. Apesar de bastante praticado em Buenos Aires, sobretudo por artistas que estudaram com Augusto Fernandes, aqui no Brasil era conhecido por um círculo restrito de pessoas. A maioria delas teve contato com o exercício por intermédio de Estrela Straus, responsável por trazer o *Yo Afectado* em seus cursos e preparações de atrizes e atores no audiovisual. Por isso, era preciso, antes de tudo, explicar sobre o que eu desejava pesquisar. Trata-se de "um exercício teatral complexo, composto por várias etapas e uma série de especificidades. Tais aspectos colaboram para que seja uma tarefa desafiadora explicá-lo para alguém que nunca o presenciou ou praticou" (NUNES, 2023, p. 69).

Em suma, naquele momento eu era movida por um encantamento pelo *Yo Afectado* e pelo desejo de saber mais sobre ele, mas me faltavam alguns recursos concretos para organizar esse desejo, as minhas suspeitas e inquietações em um projeto de pesquisa coerente e factível.

A convite do professor doutor Eduardo Tessari Coutinho, coordenador do grupo e, posteriormente, orientador da minha pesquisa de mestrado, passei a participar das reuniões do CEPECA para ver o que acontecia ali. Fui à primeira reunião determinada a descobrir se eu conseguiria encontrar um caminho para o tal "Olimpo" ou se seria melhor desistir dessa ideia. Nas reuniões do CEPECA, me deparei com um coletivo de pessoas ao

mesmo tempo acolhedoras e exigentes. Pessoas que já haviam concluído seus doutorados e mestrados, que estavam no processo de desenvolvimento de pesquisas, e pessoas que não estavam na academia. Artistas, pesquisadoras, professoras e interessados nas discussões que ali se desenvolviam.

Desde o primeiro momento, percebi que nas reuniões do grupo se estabelecia uma relação entre a prática coletiva e as produções individuais. De modo geral, trata-se de um grupo de pessoas que se reúne para pensar coletivamente sobre o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas no campo das artes. No entanto, as pesquisas abarcadas pelo grupo, apesar de frequentemente possuírem pontos de contato entre si, não estão conectadas por um tema em comum. São pesquisas diversas, atreladas às inquietações, inspirações, experiências de vida, práticas artísticas e pedagógicas de cada integrante. Sendo assim, um grupo heterogêneo se reúne para pensar acerca de particularidades de uma pesquisa desenvolvida por um indivíduo. Nesse processo há uma pulsão constante de diálogo entre as necessidades coletivas e individuais como modo de funcionamento e organização.

Dentro desse espaço, as pessoas presentes se dispõem a escutar, experimentar, praticar e participar do processo de desenvolvimento da pesquisa de cada integrante. A agenda de encontros semanais é discutida, negociada e organizada coletivamente durante as reuniões, e esse processo leva em consideração mais uma vez questões coletivas (a discussão de temas pertinentes a todos, organização de projetos coletivos como mesas de debates, a escrita coletiva de artigos, organização de apresentações, cursos, podcasts etc.) e questões individuais (prazos de entrega de dissertações, datas de apresentações, bancas de qualificação, defesas etc.). Todas as pessoas que integram o CEPECA podem solicitar uma data na qual desejam propor uma prática teatral, compartilhar sua pesquisa ou conduzir uma discussão sobre um texto ou temática específica.

Nesse caminho, adentro a questão que talvez tenha sido a mais impactante para mim dentro do CEPECA: a não hierarquização do direito à fala e da importância de cada voz dentro do grupo. Isso significa que qualquer integrante tem liberdade para expor suas impressões sobre a pesquisa apresentada, tecer suas considerações, trazer contribuições, referências, construir relações com suas próprias pesquisas e experiências artísticas. Não existe dentro do grupo nenhum tipo de diferenciação em relação ao grau de formação acadêmica ou ao espaço que a pessoa ocupa (dentro e fora da universidade). Todas as falas são ouvidas e consideradas, e todas as pessoas são respeitadas e acolhidas a partir de seus lugares de fala.

Isso não significa que haja consenso a todo momento, muito pelo contrário. O dissenso e a discordância estão presentes, e, a cada nova reunião, o grupo se esforça para abraçá-los como parte importante da construção coletiva de uma reflexão. O atrito é parte desse processo, no entanto, dentro do CEPECA propõe-se o exercício constante da escuta. A expressão "exercício constante" talvez defina o processo de continuidade do grupo, pois nenhuma dessas questões que abordei até aqui podem ser dadas como "conquistadas" ou permanecem estáveis durante as reuniões. Elas precisam ser exercitadas a cada novo encontro, relembradas e repactuadas a cada novo integrante que chega. Sendo assim, zelar pelos princípios que regem as práticas do grupo é um exercício constante e dever de cada um.

Participando das reuniões do CEPECA, tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas dos integrantes do grupo, experimentar práticas teatrais diferentes, ter acesso a referências artísticas e bibliográficas. Pude exercitar a escuta, a reflexão e, principalmente, experimentar me colocar diante do grupo. Esse processo foi transformador, pois, ao contrário daquilo que eu havia imaginado por muitos anos, naquele espaço – situado na pós-graduação da USP - a minha fala não era só permitida, mas respeitada e valorizada. O fato de que eu, naquele momento, não tinha muito conhecimento sobre a pesquisa acadêmica não me diminuía diante das outras pessoas do grupo, que frequentemente tinham mais experiência e conhecimento do que eu. É importante sublinhar aqui que isso não significa falta de rigor no processo de construção de conhecimento que ali se estabelece, mas que se pratica a compreensão e o respeito à caminhada de cada pessoa e a valorização dos saberes de diferentes ordens.

Vivenciar essa prática coletiva humanizou a minha visão de academia. Diante de mim estavam pessoas – que apesar de inteligentes e encantadoras – não eram sobre-humanas. Ali se compartilhavam caminhos, questões, dúvidas, dificuldades, descobertas, leituras. Nesse processo de escuta e aprendizagem, passei a acreditar que eu também poderia ocupar aquele espaço e que a minha vontade de estudar o *Yo Afectado* poderia ser uma pesquisa de mestrado. Foi no CEPECA que comecei a rascunhar o caminho que precisava ser percorrido até que as minhas inquietações tomassem forma.

Ali compreendi também que conhecimento se constrói em comunidade. Cada pessoa que se propõe a refletir academicamente sobre uma questão, vai fazê-lo levando em consideração outras pessoas que refletiram sobre o mesmo assunto:

Eu gosto de imaginar que estamos estabelecendo aqui uma grande conversa: dessa conversa participamos eu e **você**, querida interlocutora, e também uma série de autoras, artistas, professoras, pesquisadoras. A cada trecho de pensamento, excerto de texto, livro, artigo, entrevista que é adicionada, uma nova pessoa foi convidada a conversar conosco. Todas essas pessoas são parte ativa do processo de comunicação. E, quando digo isso, me refiro ao fato de que todo mundo que faz parte dessa conversa é também responsável pela construção de sentidos daquilo que é escrito e lido (NU-NES, 2023, p. 14).

Essa ideia de uma pesquisa que se constrói em diálogo, em rede, em contato direto com outras pessoas permitiu não somente que eu desse sequência à pesquisa que era fruto do meu encantamento com a prática teatral, mas que eu me encantasse pelo próprio ato de pesquisar.

Os caminhos no CEPECA e o desenvolvimento de uma pesquisa pessoal

POR RAFAEL DE BARROS

No momento que leio a primeira parte do texto, que foi escrito pela Juliana Valente, que eu chamo de "Ju" nos encontros do CEPECA, me senti contemplado. Com algumas diferenças entre nossos caminhos, mas em comum o sentimento de que fazer uma pós-graduação na USP seria algo inalcançável para mim.

Uma das nossas diferenças é que cursei a graduação em Artes Cênicas na UEL (Universidade Estadual de Londrina - PR). Então, mesmo após ter ingressado nos estudos acadêmicos das artes, ainda não me sentia próximo da possibilidade de estudar na USP.

Sou nascido no ABC Paulista, onde passei a minha infância e adolescência. E o imaginário de quem estudava na USP era algo próximo ao que foi descrito no começo desse texto. Acontece que o caminho, das artes e da pesquisa, também foi me ajudando a criar novas reflexões sobre coisas que eu acreditava serem inalcançáveis. A primeira delas era conseguir fazer teatro, depois passar em um vestibular de uma universidade pública. conseguir me sustentar com o meu trabalho artístico e me lançar no sonho utópico de "viajar o mundo sendo um artista, sendo um palhaço".

Ao final da graduação, o meu trabalho de conclusão de curso foi também um espetáculo de palhaço de rua chamado El General. Esse espetáculo me levou para festivais, centros culturais, cidades, estados e países, que eu também não imaginava chegar. E após algum tempo, comecei a pesquisar universidades em que eu pudesse continuar a minha pesquisa. Uma mistura de uma construção para uma carreira menos insegura do que a rotina de contratações e cachês, somada ao sentimento de que ter feito graduação tinha me proporcionado um conhecimento, uma vivência e a minha tão sonhada utopia de fazer teatro, fazer circo, viver dessa arte.

Procurei em algumas universidades do Brasil, em estados diferentes, cheguei a viajar para conhecer algumas delas, mas algo me dizia que eu ainda não tinha encontrado. Durante o trabalho de conclusão de curso, e também durante as minhas "andanças" com o espetáculo que citei, encontrava com reflexões que não dialogavam



Exposição ao coletivo CEPECA do projeto de doutorado de Renata Vendramin.

com o que eu sentia, não dialogavam com a minha prática e tampouco com as minhas questões secretas, que eu carregava um pouco escondidas na minha mala de palhaço, porque não tinha ouvido muito falar sobre elas.

Até que tive a alegria de ser convidado por uma amiga, que estava iniciando sua pesquisa no mestrado da USP e era integrante do grupo CEPECA.

Lembro que passei pelos portões da USP a primeira vez e pensei: "Falaram que eu nunca ia entrar aqui, bom, entrei!" Obviamente faltava passar pelo processo seletivo e estar matriculado no curso.

Cheguei à reunião do CEPECA e, infelizmente, não me lembro qual era a pesquisa que estava sendo apresentada, nem por quem. Já se vão seis anos desse dia. Além disso, eu estava extasiado de estar dentro de uma sala de aula de teatro da USP. O que me lembro bem é que uma das questões que a pessoa compartilhou com o grupo e que ela encontrava dificuldades de definir era sobre a "resistência" que poderia ser trabalhada na cena, a partir do corpo dos atores e atrizes.

O professor doutor Eduardo Tessari Coutinho, que orientava a reunião do grupo, pediu para que ela se levantasse e que atravessasse a sala andando. Depois pediu para que voltasse, enganchou o dedo no passador da calça, onde passa o cinto, e solicitou que andasse novamente. A pessoa fez força para sair do lugar, e ele colocou: "Não brigue comigo, apenas ande!" E ela começou a andar com mais calma e foi sendo acompanhada por essa força que era contrária a sua direção desejada de caminhada. Chegando ao outro lado da sala, o professor comentou: "Entendeu? É isso que você precisa escrever."

Esse episódio me marcou, e continuei indo

aos encontros do CEPECA durante as próximas quintas-feiras. Percebi ali uma possibilidade de elaboração de algo que eu não sabia ao certo o que seria, mas sabia que eu estava vivenciando aquilo. Acreditei, naquele momento, que eu poderia ser auxiliado por aquele professor, aquele grupo, e que ali poderia conseguir cultivar a pesquisa que gostaria sobre a minha prática na palhaçaria. Essa proximidade dava-se porque eu intuía que minha pesquisa estava acontecendo, justamente, no desenvolvimento da minha prática artística. A proximidade com a pesquisadora que atravessava a sala e necessitava dialogar, academicamente, sobre aquilo que já sabia sentir, me incentivou a continuar frequentando aquelas reuniões do grupo de pesquisa.

Tentei o processo seletivo para o mestrado por três anos, passei na terceira tentativa. A insistência é uma das minhas qualidades e um dos meus problemas, dependendo sobre o que é essa insistência. Nesse caso me auxiliou, seguia frequentando o CEPECA e percebendo as questões que eram trazidas, notando caminhos que eu gostaria de trilhar e também cultivando o que seria a minha pesquisa de mestrado.

Por fim, pude ingressar no mestrado e "entrar na USP" formalmente. E para a minha surpresa, fui tendo uma experiência particular na pesquisa que me aproximava da prática. Digo sobre uma experiência particular, porque também percebi que o mestrado é algo tão complexo, que depende de tantos fatores, que eu não consigo dizer que um mestrado será sempre de determinada maneira.

Fui percebendo que, assim como a pesquisadora que atravessou a sala para entender o que era "resistência", as minhas experiências na rua, me adaptando aos acontecimentos externos, jogando com as intervenções do público, me abrindo para o inesperado, também me ajudariam no caminho da pesquisa.

O professor Coutinho fala um pouco sobre esse momento inicial da minha pesquisa no prefácio do meu livro, fruto da minha pesquisa de mestrado, que tive a felicidade de ser escrito pelo meu orientador:

Quando ele iniciou efetivamente a pesquisa, fomos percebendo as limitações da proposta inicial, que é comum acontecer. Esta é uma característica forte na pesquisa prática, vamos entendendo e definindo melhor a pesquisa no pesquisar. E o Rafael se animava com isso, que aproximava a experiência da pesquisa da própria experiência da rua, que exige sempre uma adequação à realidade que se apresenta (BARROS, 2022, p. 8).

Então, durante a pesquisa notei que estava, novamente, conseguindo cultivar a minha prática, e dessa maneira, retroalimentar também a minha pesquisa acadêmica. Tenho consciência que esse foi um fato que me auxiliou a seguir no caminho da pesquisa com dedicação e entendendo a oportunidade de estudo e aprofundamento no meu tema trabalhado.

No ano que entrei no mestrado, meu grupo, o Grupo Circense Exército Contra Nada, também foi contemplado com o Fomento ao Circo, no edital de Número Circense. Nessa ocasião eu havia chamado o palhaço argentino Chacovachi¹ para diri-

gir um número, que tinha a intenção de transformar em um espetáculo. O Chacovachi era citado como uma parte da referência que eu gostaria de trabalhar na pesquisa do mestrado, porém com esse acontecimento e também com o desenrolar da pesquisa, a presença das suas reflexões e apontamentos foi sendo cada vez mais contundente dentro da dissertação.

Novamente fui notando a proximidade entre uma reflexão teórica e a prática artística, que era possível desenvolver a pesquisa acadêmica.

Creio ser importante ressaltar que assim como citei anteriormente, minha experiência no mestrado é algo particular. Essa condição de desenvolver uma pesquisa a partir da própria prática também é um recorte específico da maneira com que o CEPECA conduz as pesquisas, além disso, é muito influenciada pela liberdade que o professor Coutinho oferta às pessoas que ele orienta.

Assim sendo, com o trabalho acontecendo na prática, a proximidade com o palhaço argentino e suas reflexões e o desenvolvimento da pesquisa teórica, a pesquisa foi sendo extremamente influenciada pelos encontros com o grupo de pesquisa CEPECA.

Vale ressaltar que boa parte da minha pesquisa no mestrado aconteceu enquanto vivenciávamos o isolamento causado pela pandemia de Covid-19. Então os encontros semanais com o CEPECA, mesmo que de maneira *online*, me davam um local de diálogo e de interlocução.

Gostaria aqui de ressaltar três pontos que os encontros do CEPECA e o processo de desenvolvimento da pesquisa me ensinaram.

O primeiro diz respeito ao processo criativo e ao método de pesquisa desenvolvido por cada pessoa. Isso já aconteceu algumas vezes no gru-

Fernando Cavarozzi, que completa mais de 24 anos de profissão, é diretor do Circo Vachi e da Convenção argentina de Malabarismo, Circo e espetáculos de rua.



po, onde uma pessoa traz sua pesquisa acreditando que a maneira com que ela a desenvolve é algo comum a todas as outras, porém, com o passar dos dias, ela descobre que existe uma maneira particular de refletir e organizar a sua pesquisa. Inúmeras vezes, algo que a pessoa coloca "Ah, mas eu sempre fiz assim" é justamente o que merece ser registrado em sua pesquisa.

Relato esse primeiro item, porque acredito ser de extrema importância esse local de interlocução para perceber essa potência. Essa percepção só acontece graças a esse encontro e à polifonia que um grupo de pesquisa tão heterogêneo pode proporcionar.

O segundo ponto são elementos da própria pesquisa, que quando são trazidos para o grupo, geram uma conexão de discurso. Vou relatar um episódio que aconteceu comigo, para exemplificar esse ponto. Em um dia que fui apresentar minha pesquisa, uma das pessoas do grupo sugeriu que eu poderia organizar a própria pesquisa nos moldes da dramaturgia sobre a qual minha pesquisa dissertava. Então trabalhei em cima dessa proposta, e a dissertação de mestrado teve essa sugestão acatada até a sua finalização.

Por fim, o terceiro ponto é que toda vez que alguém precisa apresentar sua pesquisa para o grupo se faz necessário organizar essa demonstração, e por consequência, a própria pesquisa

se organiza também. Não é raro acontecer de a pessoa dizer que está em um momento difícil da pesquisa, porém quando apresenta para o grupo, percebemos que a pesquisa teve um encaminhamento, apesar da pessoa se encontrar em um momento que podemos chamar de "crise". Ou seja, o compartilhamento da pesquisa não precisa acontecer quando as questões estão resolvidas. Pelo contrário, existe um incentivo para que a pesquisa seja apresentada no grupo, justamente quando existe uma questão para ser trabalhada.

Por fim, existe a necessidade de uma pesquisa que seja desenvolvida na prática para ter a participação no grupo. Logo, isso justifica a minha impressão inicial, quando estive a primeira vez no CEPECA. A necessidade de ter uma pesquisa que acontece na prática também auxilia para que as pesquisas dialoguem nesse sentido. Todas as pesquisas do CEPECA dialogam dessa maneira, e vamos percebendo que pensamos de maneiras próximas, só que a partir de diferentes linguagens. Por isso o grupo consegue acolher várias linhas de trabalho artístico, que tenham a gana de desenvolver uma pesquisa acadêmica. Assim, seguimos construindo uma possibilidade de academia que consiga dialogar com as práticas artísticas que estão sendo desenvolvidas na atualidade.

CEPECA: um coletivo de individualidades

POR EDUARDO COUTINHO

O CEPECA começou um em curso de pós-graduação que o professor doutor Armando Sérgio da Silva¹ ministrou em 2006. Na disciplina, o professor propunha que cada pessoa-pesquisadora apresentasse para a turma a sua pesquisa e com isso gerasse uma discussão sobre a pesquisa. Deu tão certo que as pessoas pediram para que continuasse a fazer este procedimento fora da disciplina. Assim começou o CEPECA - Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator, que hoje internamente trocamos a palavra "Ator" por "Atuação". A minha participação se iniciou em 2010 como vice-coordenador. Fui aprendendo como o professor Armando conduzia os encontros semanais e como era a sua orientação. E o que mais me impactou foi perceber que o coletivo contribuía com olhares variados, distintos, o que enriguecia muito a orientação. Além disso, todas as pesquisas são sempre artísticas e pedagógicas. Se a pesquisa é de uma pessoa-artista, ela também tem que ser pedagógica para ser partilhada. Se a pesquisa for na sala de aula, ela deve focar na qualidade artística. O foco das pesquisas é a partilha dos processos e não do resultado cênico.

Após quase três anos, eu percebi que estava complementando a orientação do professor Armando e era exatamente com as pessoas que vinham do universo da prática, como eu. Então, resolvi me tornar um orientador.

As minhas primeiras duas orientandas de

1. O professor doutor Armando Sérgio faleceu recentemente. Ele esteve em todas as minhas bancas na USP: Contratação como precário, Mestrado, Doutorado e Efetivação.

mestrado iniciaram em 2013.

Quando o professor Armando se aposentou, em 2016, assumi a coordenação do grupo.

A minha contribuição como orientador para o CEPECA é valorizar o fazer artístico e pedagógico das pesquisas em corpos brasileiros hoje! Independentemente de onde veio esse conhecimento, Europa, Ásia, África, América, povos originários brasileiros ou sul-americanos, o que importa é continuar o processo de ensino/criação do fazer teatral, com consciência e rigor na reflexão.

Como sou mimo e comecei na rua, uma das coisas que me interessa é trazer para a academia os saberes das pessoas que fazem teatro na contemporaneidade e que mantêm atuais as linguagens ditas populares, revisitando, atualizando, recriando processos e poéticas, isto é, tornando vivas e necessárias estas linguagens artísticas. Como orientador, resolvi partilhar a minha experiência de fazer uma pesquisa prática, que teve o apoio do meu orientador, professor Clóvis Garcia², e de pessoas como o professor Jacob Guinsburg³, ambos teóricos, que se dispuseram a me ajudar neste caminho. Sistematicamente o professor Clóvis me indicava conversar com o professor Jacob. E foram conversas em que aprendi muito!

No período do meu mestrado, não existiam pesquisas práticas no Programa de Pós-graduação da USP. Então fiz um mestrado só escrito,

^{2.} Crítico, cenógrafo, figurinista, ator e professor. Personalidade teatral envolvida em diversas áreas do teatro, tanto as teóricas quanto as práticas desde os anos 1950. Sua contribuição é reconhecida como crítico pioneiro voltado às atividades do teatro infantil.

^{3.} Crítico, ensaísta e professor. Um dos mais importantes especialistas em teatro russo e ídiche entre nós, semiologista e teórico do teatro. Diretor de coleções e editor de obras indispensáveis sobre teatro pela Editora Perspectiva.

mas sobre o meu pensamento acerca da Mímica. O mestrado é dividido em "O Que Dizem os Livros", "O Que Dizem os Artistas", que foi baseado em entrevistas com artistas, e "O Que Eu Digo". Já era diferente ter uma parte do mestrado com a minha opinião. E foi o meu orientador que propôs.

No meu doutorado⁴, com o mesmo orientador,

4. A tese pode ser acessada em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27139/tde-07042016-170502/pt-br.php.

no capítulo principal eu coloquei trechos em vídeo do antes e depois de aplicados os procedimentos propostos na tese. Coloquei, a pedido de meu orientador, tirinhas desenhadas e uma breve reflexão, pois naquela época o acesso a equipamentos de vídeo era restrito a uma determinada faixa social. Na defesa, o meu orientador Clóvis Garcia fez, na sua fala final, um discurso que este tipo de pesquisa (prática) deveria ser incentivado cada vez mais na nossa academia.



Eu também me apresento no CEPECA, trazendo a minha pesquisa atual. O exercício de organizar a nossa pesquisa para apresentar já é fundamental para a pessoa que pesquisa.

A ligação do CEPECA com o Teatro Escola Macunaíma é antiga. Desde o começo docentes da Escola fizeram parte do grupo, desenvolvendo suas pesquisas. Dentre tantas pessoas, Eduardo de Paula, Renata Kamla, Silvia de Paula, Lúcia de Lellis, Marcia Azevedo, Clóris Paris (que está atualmente fazendo mestrado sob a minha orientação) e outras pessoas que deram aula por algum tempo no Macunaíma.

Estamos, enquanto grupo de pesquisa, pensando e propondo maneiras de pesquisar a partir da prática, metodologias ligadas ao pensamento artístico, maneiras de partilhar esta pesquisa, seja uma exposição falada, seja o texto final do mestrado e doutorado. Tem um artigo muito interessante da Victoria Pérez Royo (2015, p. 535), em que ela se propõe focar na "subjetividade artística no momento do nascimento da pesquisa e em sua relação com o objeto de estudo ao compará-lo com o relacionamento de um amante com sua amada".

É um pouco disso que buscamos. Isto é, em termos acadêmicos, estamos tentando inovar. Fazemos parte de um grupo de pessoas que pesquisam e compartilham deste desejo de inovar. O título que dei a esta minha parte, "CEPECA: Um Coletivo de Individualidades", foi cunhado por professor doutor Renato Ferracini⁵, um pesquisador

Portanto, não estamos sozinhos, e este grupo quer ampliar a presença da pesquisa prática, descobrindo metodologias e os parâmetros de aferição de rigor dessas pesquisas na academia.

Referência Bibliográfica

BARROS, Rafael. Palhaço de Rua – A experiência de um Artista Latino Americano Um Estado de Risco. São Paulo: Giostri, 2022.

NUNES, Juliana R. V. S. Yo Afectado: Reflexões de uma Atriz Afetada pelo Exercício de Augusto Fernandes. 2023. 284f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. ROYO, Victória Pérez. Sobre a Pesquisa nas Artes: um Discurso Amoroso. Revista Brasileira de **Estudos da Presença**, v.5, n.3, p. 533-558. set./ dez. 2015. Disponível em: << https://seer.ufrgs.br/ index.php/presenca/article/view/57862>>. Acesso em: 03 jun. 2023. ■

do LUME, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp, que participa de muitas bancas das pesquisas do CEPECA e que também faz parte deste grupo que busca a inovação. E tem várias pessoas que estão próximas, como a professora doutora Marilia Velardi⁶, o professor doutor Felisberto Sabino da Costa⁷, ambos da USP, dentre muitas pessoas.

^{5.} Professor e orientador no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena - IA/UNICAMP. Ministrou disciplinas em programas de pós-graduação, como professor convidado, na USP, UFPB (especialização), FURB (especialização), Escola Superior de Artes Célia Helena, Universidade de Évora (Portugal) e Universidade Nova de Lisboa (Portugal).

^{6.} Professora na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, nos cursos de graduação em Educação Física e Saúde e no Ciclo Básico. Na Escola de Comunicações e Artes da USP, atua como docente no curso de bacharelado em Música e na Pós-graduação em Artes Cênicas. Na EACH/ USP, coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa ECOAR - Estudos em Corpo

^{7.} Professor-pesquisador do Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP, coordenador de O Círculo - Grupo de Estudos Híbridos das Artes da Cena. Tem especialização em teatro e dança pela Universidade de São Paulo e realizou estágio de pós-doutorado na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.









macunaima.com.br

