

# MANIFESTOS

Profª Dra. Beatriz Angela Vieira Cabral - 'Biange'

(PQ2/CNPq); PPGT UDESC;

Diretora de Artes Cênicas da UFSC

[bcbiange@gmail.com](mailto:bcbiange@gmail.com)

“Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos”

Gilles Deleuze

"Imagino, se possível, esta Torre curva de aço solitário, com 12 pés de altura, 100 pés de comprimento, e pesando mais que 70 toneladas, dividindo a rua de frente ao nosso cassã, e vocês poderão imaginá-la retildeada."

"Arca Inclinada, por aqueles que vivem e trabalham na Arca. Acrescenta-se ao cinico decorrente, o resseimento de Oido natural da escultura, a qual ligada a avaricia de um muro de metal enferrujado, dizem que o artista pretende com esta obra, alterar e deslocar a função decorativa da praça."

-Representante Ted Weiss

"A Arca Inclinada garante que não catamos no sono, indiferente ao nosso destino e à crescente escassez de liberdade de uma forma crescentemente densa, indiferenciada, de um mundo voltado ao estílo..."

-Fred Hoffman

"Eu tento ensinar as pessoas arte contemporânea, mas o fundo da questão é que isto tem valor financeiro, e a gente realmente precisa entender que temos responsabilidade para com a comunidade financeira. Não podemos destruir uma propriedade."

-Holly Solomon

**O Julgamento da Arca Inclinada**

"Mas não temos que adivinhar porque o muro de ferro foi colocado na praça. Se respondê-la já nos constrói. Foi para alterar e deslocar a função decorativa da praça, para redefinir o espaço, para mudar a experiência dos observadores em relação à praça. Pretendo claramente, sua intenção foi destruir o conceito artístico original da praça, o conceito de seus arquitetos. Proteger contra a remoção do muro de ferro com base no direito honesto e moral de preservar a integridade do trabalho e de passar, uma vez que a intenção do escultor foi destruir uma outra criação artística..."

-Richard Serra

"Sou um escultor. Eu não faço objetos portáteis. Eu não faço trabalhos que possam ser relocados ou realistados. A escala, o tamanho e a localização de meus trabalhos são específicos aos lugares para os quais foram criados... Nossa identidade como pessoa está ligada à nossa experiência de espaço e lugar...quando um espaço conectado é modificado a gente é levado a se relacionar com ele de forma diferente..."

-Richard Serra

"A Arca Inclinada é um desafio que nos obriga a questionar nossos valores; a natureza da arte e a relação de arte com o público; os trabalhos realmente desafiantes requerem um certo tempo antes que sua linguagem artística possa ser compreendida pelo público."

-William Rubin

"Eu não acho que esta questão deva ser considerada uma disputa entre as forças da ignorância e a arte, ou entre arte e governo. Eu não esperava que os argumentos básicos em velos e perigosos argumentos do tipo 'o governo fez um trato, o povinho que vive com o aço porque é um trato'... não tinhamos um trato com o Vietnam."

-Danny Katz

Experimento Cênico 1 | Disciplina: Metodologia do Teatro 1

Alunos:  
Luana Luisa da Silva | Marcello Olimpo | Paulo Roberto Soares | Fábio Vadi Velozini | Marlon Solheiro | Yvanna Ahmad Viegas | Lohara Rezende da Silva | Catherine Costa Schmidt | Anaís Tassinari de Almeida | Elisavete Bentes Coimbra | Isabela Andre Trapp | Leonardo Bruno Brandão | Edsona Mariana de Souza | Alonnia Lorena Rotta | Carolina Inger Barreto | Christiane Caspary Rosa | Eduardo Lisboa | Evelyn Tereza Dotti | Fernando Mendes | Ingrid Capistrano | Juliana Daire Cort | Luana Damiani Pereira | Isabela Quint | João Fernando Martins | Karla Pereira Pereira | Leticia de Assis Silva | Letícia Silva de Moraes | Luis Felipe Soares | Lucas Heymann Meyer | Lucas Yui Medeiros da Fonseca | Tatiane Braga | Lucas Vinícius Ferraz da Silva | Saranyla Christina da Silva | Miluam Rize Tolentino Pinho Paribini | Paulinha Santos Lopes de Souza | Rafael Augusto Zambelli | Roberta Alves Marquetti | Solange Oliveira de Noronhama | Tereza Inacio Amorim Inacio | Tereza Aguiar Baccaro

Premiada Favel do curso de artes cênicas da UDESC, turma 2011  
Professora Beatriz Angela Vieira Cabral  
Monitor Junior Soares

Este artigo pontua e analisa aspectos comuns a dois experimentos teatrais<sup>1</sup> centrados na relação entre linguagem, subjetividade e manifestação coletiva. Esta opção deve-se ao do entendimento de que as ações e posturas do indivíduo face ao coletivo estão circunscritas à sua visão de mundo, construídas pela linguagem, e trazem consigo as marcas de sua cultura e história. A linguagem utilizada pelos estudantes, durante os processos e nas apresentações das performances que deles resultaram, traduz idéias teóricas contidas em dois textos, que focalizam julgamentos de valor em termos éticos e estéticos, e apresentam potencial para ações performativas.

O primeiro experimento foi baseado no texto “O Julgamento da Arca Inclinada” (Battin, M. P. et alii, *Puzzles about Art*, 1989:180-189). Este texto reúne fragmentos da transcrição de uma audiência pública, na corte de apelação de Nova York, em março de 1985, sobre a procedência ou não da remoção da escultura ‘Tilted Arc’ (Arca Inclinada), de Richard Serra, comissionada pelo governo dos Estados Unidos para a Praça Jacob Javits, em Manhattan. Os autores o introduzem com uma pequena síntese de questionamentos e pontuações sobre ‘julgamento crítico’.

Para o segundo experimento o ponto de partida foi o artigo “Nostalgias Futuras” (Richard Schechner, in *Research in Drama Education*, Vol. 15, No 3, 2010: 309-315). Nele Schechner remonta ao Manifesto Comunista (1848) de Marx e Engels e aos direitos ‘universais’ das revoluções americana e francesa (meio século após), incluindo a seguir resumos de oito manifestos, para analisar como o sentido de utopia e justiça universal, tem sido realocado, na contemporaneidade, para ações mais locais e pontuais de inclusão artístico-cultural.

Como experimentações performáticas, estes dois textos, em ocasiões e apresentações distintas, permitiram que cada aluno se identificasse com uma postura ética, estética e política, e a partir desta identificação criasse seu próprio papel e discurso. Neste sentido, estas vivências conduziram a uma experiência estética em torno de um julgamento crítico e de uma manifestação estético-política, onde as

subjetividades e expressividades em cena interrogaram e manifestaram questões sociais e artísticas.

## **Os Experimentos**

O primeiro experimento intercalou a construção de personagens com a criação de papéis, permitindo uma reflexão sobre representação e apresentação/performance. A construção de personagens partiu do discurso apresentado por 14 cidadãos americanos na corte de apelação de Nova York. Cada discurso incluiu a auto-apresentação de seu autor e suas razões para defender ou repudiar a presença da Arca Inclinada na Praça Jacob Javits. A partir da identificação do depoente e do seu respectivo discurso, o aluno desenvolveu e apresentou seu personagem, preservando o texto. Os demais 31 alunos que participaram da experiência criaram seus papéis e seu discurso a partir de suas próprias opiniões sobre o assunto, associando seus papéis com alguma organização ou grupo imaginário, os quais estivessem representando.

Para o segundo experimento os alunos se organizaram em grupos, a partir de sua identificação ou atração por um dos manifestos apresentados por Schechner: Futurista/1909 (Marinetti), DADA/1918 (Tristan Tzara), Teatro e Crueldade/1933 (Artaud), Para uma Arte Livre e Revolucionária/1938 (Trotsky e Breton), Recusa Global dos Artistas de Quebec/1948, Situacionista/1960, The Living Theatre/1968 (Julian Beck), Art Guerrilla/2006. Como o texto incluía apenas resumos dos manifestos, a maior parte dos grupos investigou a história do respectivo grupo e imagens de suas manifestações na internet. Houve pesquisa de materiais, figurinos, som, e intervenções urbanas para captação de imagens e projeções em cena.

## **O que aproxima as duas experiências?**

Ambos os textos apresentaram manifestações coletivas contra ou a favor de ações artísticas, políticas e sociais – no primeiro caso o foco e a origem da manifestação foi uma obra de arte; no segundo caso, o foco foram oito manifestos, escritos entre 1909 e 2006, com a intenção de provocar ações.

Na primeira, o objeto da manifestação era algo concreto e o mesmo para todos os participantes. Para o experimento, em sala de aula, foi criado um grande fórum, com espaço e caracterização de um tribunal, e o tema comum permitiu manifestações de apreço ou repúdio. A espacialização cênica incluiu plataformas móveis, que permitiram separar física e visualmente os representantes oficiais do governo e demais entidades artísticas e sociais, dos cidadãos comuns que exigiram ter voz no processo.

Na segunda experiência, realizada no mesmo espaço físico, os grupos separaram e delimitaram seus espaços. A quantidade de pessoas e a necessidade de utilizar movimentos, gritos de guerra, instrumentos, etc., limitou o trabalho em sala, e também extra - classe, uma vez que as demais disciplinas estavam em curso. Houve assim, a necessidade e a vontade dos grupos se reunirem não só nos horários das aulas, mas também em finais de semana. Isto levou a certa competição quanto à criação das manifestações, uma vez que as experimentações feitas no espaço da sala (amplo laboratório, com dois níveis), revelaram as criações em processo, gerando uma busca por figurino, objetos de cena, e roteiros de ações. A caracterização do trabalho, como experimento cênico a ser realizado em quatro encontros, e pano de fundo para a leitura e visualização das implicações pedagógicas de sua realização, não incluía apoio para recursos de cena. Em decorrência, gerou insatisfação por parte daqueles que não conseguiram soluções satisfatórias ou não atingiram suas expectativas.

## **O contexto do ensino e o ônus da diferença**

O entendimento de que a ênfase no sensorial e no engajamento emocional depende de um ambiente que favoreça a imersão no contexto da experiência teatral implica investigar a relação destas funções com procedimentos que facilitem a expressão e visualização das individualidades em cena. Estas, em processos coletivos, se desenvolvem e definem através do jogo entre identidade/identificação - do indivíduo e do grupo. Por um lado, há uma parcela de alunos que prefere ter autonomia na criação e apresentação de seu papel ou personagem, e desta maneira acha mais produtivo o trabalho individual, dentro de um contexto coletivo – existe aqui um ‘estar junto’ e ao mesmo tempo um ‘estar só’, que é estimulado pela competição. Por outro lado, há outra parcela de alunos que prefere trabalhar em grupos, onde uma variedade de ideias, associadas a comentários e apoio dos colegas, oferece mais segurança.

Assim, o campo de ensino do teatro inclui objetivos de natureza estética e social - estética no esforço de criar as condições para momentos fortes de apresentação e fruição; sociais no desejo de uma discussão crítica aberta, construtiva, na busca da presença, engajamento e comprometimento com o trabalho individual e coletivo.

O sentimento de desapontamento, eventualmente presente em decorrência do confronto entre as distintas apresentações de atores ou de grupos, ou da percepção que uma apresentação, individual ou em grupo, ‘pudesse ter sido muito melhor’ são fundamentais para impulsionar a busca de parâmetros e a ampliação de expectativas e metas individuais e coletivas. O trabalho do aluno, do ator, do professor, do diretor ou do grupo cresce com a expansão de seu horizonte de expectativas. Este é expandido a partir do repertório de experiências anteriores dos envolvidos.

A experiência do fazer teatral engaja e desengaja, provoca empatia e estranhamento, aborda questões sociais difíceis, democratiza e radicaliza a pedagogia; neste sentido o que é realizado pode ser parcial, imobilizador, interrompido; e o que é compartilhado, uma mera sombra do que foi imaginado ou vivenciado.

De acordo com Giroux (1986), a preocupação pós-moderna com a possibilidade do aluno tornar-se agente em mundo constituído por diferenças, traz consigo uma cultura de escolhas – nós crescemos entre uma variedade de vozes culturais; é possível dizer que nós somos feitos de diferentes vozes, e como tal nos identificamos com aspectos particulares de cada uma delas em épocas distintas de nossas vidas. Em vez de identidade, identificação torna-se o centro do processo de aprendizagem; em vez de considerar a ‘diferença’ como objeto de opressão, a noção de ‘diferença democrática’ torna-se central à educação<sup>2</sup> Este entendimento redefine o significado da pedagogia crítica e o conceito de política cultural. Recusando-se a reduzir estes conceitos à prática do conhecimento e à transmissão de habilidades, a pedagogia pós-crítica tem sido encarada como uma forma de produção política e cultural envolvida na construção de conhecimento, subjetividades e relações sociais.

Estes pressupostos apontam para a necessidade da inclusão e ampliação do estranhamento e suas associações: o *foreign eye*/olhar estrangeiro que reforça as iniciativas interculturais e multiculturais. Assim, é dada atenção especial à dimensão da recepção através de intercâmbios durante a escolarização, o que é associado às mudanças de parâmetros de lugar, identidade, história e poder. As implicações éticas para a educação e as artes residem em: transparência das ações e da recepção, expressão da diferença, contextualização e expansão de códigos culturais.

A transparência das ações e da recepção relaciona-se com a ampliação de perspectivas, e isto traz consigo a necessidade de perceber o que está em jogo nas decisões e escolhas individuais e em grupos. Na vida social isto não está claro na maioria das vezes, mesmo para quem executa as ações e toma as atitudes. O drama e o teatro são fóruns privilegiados para esta transparência, uma vez que ela está na base do processo dramático – as razões para agir e responder são o ponto de partida para a construção de personagens e para o enquadramento do contexto e das circunstâncias.

A expressão das diferenças depende da transparência mencionada acima. Se a razão não está clara, a expressão e a recepção de diferenças torna-se um discurso vazio; uma ação de polidez em vez de uma ação resultante da compreensão e dos sentimentos sobre a situação. Como afirma David Best, “sentimentos e emoções são cognitivos em si; uma vez que são expressões do entendimento de objetos (...) o argumento dado para a mudança de entendimento e avaliação de uma situação inevitavelmente envolve uma mudança de sentimentos” (1992:9).

A contextualização é condição para qualquer processo de leitura, seja este voltado à produção ou à recepção. Circunscrever a ação em tal contexto e circunstância é o primeiro passo para focalizá-la, caso se pretenda evitar os riscos da superficialidade, dos clichês e dos estereótipos.

O reconhecimento das três dimensões distintas discriminadas acima, necessárias para desenvolver habilidades para abordar a diferença, sugere uma interação entre o espectador de si mesmo e a expansão dos horizontes culturais.

### **A recepção dos alunos aos dois experimentos**

Um espaço foi planejado, após a realização de cada experimento, para os alunos refletirem sobre seus significados e fundamentação teórica. Este espaço foi caracterizado como ‘análise da recepção’, em vez de ‘avaliação’, para ressaltar e garantir a liberdade e disponibilidade para levantarem aspectos negativos de ambos os processos. Neste sentido, foi enfatizado que a avaliação do professor sobre a atuação dos alunos, estaria centrada na reflexão destes e na leitura que fariam dos experimentos com base na bibliografia utilizada, e não na sua atuação performática. Ou seja, em se

tratando de uma turma de alunos da 1ª fase, que chega à universidade com experiências anteriores distintas, não seriam avaliadas habilidades de improvisação e interpretação teatrais. Foi ressaltada também, a perspectiva do professor sobre avaliação, com base no entendimento de que este não deve questionar ‘se o aluno aprendeu o que ele ensinou, e sim o quê o aluno aprendeu’ (Rowntree, 1977).

Assim, pela perspectiva da recepção, estariam todos conscientes da associação entre as opiniões emitidas e a percepção e memória das situações questionadas, ambas anteriores a qualquer análise ou discussão teórica.

Ao término do primeiro experimento os participantes responderam a um questionário que mapeou os fundamentos artísticos, estéticos e políticos subjacentes à performance da Arca Inclinada. Cada questão priorizou um aspecto e incluiu cinco alternativas de resposta, todas elas possíveis de responder às intenções, motivações e ações de protesto ou defesa da presença da obstrutiva Arca que cortou a praça ao meio. As respostas, enumeradas de um a cinco deveriam marcar “1” na alternativa mais adequada e, de forma decrescente, chegar a “5” na alternativa mais inadequada. Os respondentes deveriam justificar, posteriormente, as alternativas que consideraram como a melhor e a pior. As outras duas questões, respondidas da mesma forma, focalizaram interações entre as questões anteriores, priorizando possíveis relações com histórias e memórias dos participantes. Desta forma, foi priorizada a recepção, em vez da avaliação.

Ao término do segundo experimento foram utilizadas três estratégias distintas para observar e discutir a recepção da turma. A primeira foi o desenho de uma árvore, com figuras de bonequinhos sentados, encostados ou pendurados na árvore, em alturas diversas e de formas distintas. Cada participante deveria colocar seu nome em um bonequinho, indicando desta forma, como se sentiu no decorrer de sua experiência com um dos manifestos. A segunda estratégia foi selecionar, também individualmente, que

códigos verbais e visuais, disponíveis ao fazer teatral, foram percebidos ou utilizados na criação e apresentação dos manifestos. Para tanto, cada participante recebeu um quadro de referência, o “Repertório de Códigos e Canais” criado por Manfred Pfister (1988:8). Em seguida, como um terceiro procedimento pedagógico, foram realizados seminários com base em duas obras: *A Identidade Cultural na Pós-modernidade* (Stuart Hall) e *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo* (Tomaz Tadeu Silva). Como a turma era muito grande (45 alunos), não houve capítulo para todos; sendo o trabalho individual, isto requereu outros textos e foram então distribuídos artigos de minha autoria, sobre processos de drama e experimentos cênicos, os quais utilizaram a bibliografia acima como uma das referências.

Ao término do semestre cada aluno - participante respondeu, através de entrevista (individualmente), a quatro questões:

### **1. Houve algum aspecto comum aos dois experimentos?**

Como a performance sobre *A Arca* incluiu atores representando e atores performando, as opiniões mais óbvias seriam sobre as diferenças. Entretanto, desde a primeira entrevista, as respostas foram variadas e rápidas: ambos os experimentos partiram da contextualização de um texto, envolveram discussão em grupos, incluíram apropriação e atualização do texto, estão baseados em questionamento crítico e incluem um aspecto político – relações de poder e papel do governo; ambos os experimentos evidenciaram impulsos criativos que em vários momentos extrapolou o texto e correram o risco de perda de foco; ambos provocaram um engajamento imediato, um querer fazer; ambos deixaram os alunos à vontade e disponíveis para um processo de criação; ambos revelaram a revolta da população ou de artistas para com atitudes externas aos manifestantes.

**2. Percebeu alguma evolução, individual ou de grupo de um a outro processo e/ou evento?**

Aqui houve dois tipos distintos de percepção: de um lado, os que acharam que A Arca inclinada, por ser o primeiro trabalho teatral dos calouros, teve um impacto que não foi superado, da mesma forma ou talvez por isso, as apresentações foram mais disciplinadas e não destoaram umas das outras, aqui também a discussão sobre arte e estética esteve sempre presente, por ser inclusive parte dos discursos e da própria razão da corte de apelação; de outro lado, os que acharam que houve uma evolução, e com os manifestos houve realmente um trabalho de grupo, deu liga; na Arca os alunos que “representaram” não estavam fazendo aquilo em que acreditavam, enquanto nos Manifestos os alunos escolheram aquele com o qual se identificavam; houve insegurança na Arca, devido às apresentações individuais, e segurança nos Manifestos, com a apresentação em grupo; a pesquisa do Manifesto foi intensa e envolveu bastante trabalho extra-classe.

**3. Foi possível identificar diferenças (individuais) ou desentendimentos (entre o grupo)?**

Uns acharam que a percepção das diferenças ficou mais evidente no trabalho individual (Arca), se referindo às diferenças de interpretação e opinião; com os Manifestos houve desacordos, solucionados posteriormente com a pesquisa de vídeos e imagens. Outro aspecto acentuado foi a diferença entre a formalidade na apresentação da Arca e a expressividade (talvez exagerada, disseram alguns) na apresentação dos Manifestos.

**4. Qual procedimento para análise da recepção foi mais produtivo – o questionário em forma de cartografia do campo trabalhado, ou a somatória da árvore dos bonequinhos, do quadro dos repertórios de códigos e canais e o seminário sobre identidade, memórias e percepção?**

Houve três tipos de recepção aqui: os que preferiram o questionário, pela organização do material, tempo para refletir e mapeamento dos objetivos e estratégias utilizados; um segundo grupo preferiu a somatória de estratégias após os Manifestos, porque foram mais visuais, divertidas, funcionaram como uma ‘didática’; um terceiro grupo achou que o uso de ambas as possibilidades foi produtivo, somaram.

Brecht, dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX, costumava dizer que quando algo parece “a coisa mais óbvia do mundo” isto significa que se desistiu de qualquer tentativa para compreender o mundo. Abordar a diferença, observando a si próprio e ao outro, expande os horizontes culturais na medida em que as “histórias são metáforas de nossas formas de vida” (Barthes, 1988), como tal, elas contam a cultura e suas significações. Para Geertz, “as histórias dramatizadas não são meros reflexos de uma sensibilidade pré-existente analogicamente apresentadas; elas são agentes positivos na criação e manutenção de tal sensibilidade” (1983). Sempre que uma narrativa tem ressonância com o contexto real, ela abre possibilidades para um processo de reconhecimento estético; ela ajuda a explicar o mundo e a maneira pela qual vivemos.

<sup>1</sup> Ambos os experimentos foram realizados com 45 estudantes da primeira fase do Curso de Artes Cênicas da UDESC, no contexto da disciplina metodologia do Ensino do Teatro I. O termo “experimento” é usado aqui para caracterizar um trabalho com base nos mesmos textos, repetidos em outros contextos e com outros participantes, para explorar distintas estratégias e procedimentos metodológicos. Será usada também a expressão “experiência”, para se referir ao processo de interações e experimentações dos alunos. Neste caso, o termo “experimentação” é também usado, para se referir às explorações e tentativas dos alunos em torno das convenções e regras artísticas à sua disposição.

<sup>2</sup> A noção de diferença democrática é um aspecto central da pedagogia crítica, que chama atenção para as formas de subordinação (usualmente baseadas na ideia de consenso) e rejeita perspectivas educacionais e culturais que relegam a diferença como um objeto de condenação. Em vez disso, pretende equacionar o problema da aprendizagem ao considerar a “diferença” como central à organização do currículo e ao desenvolvimento da prática.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Image, Music, Text**. New York: Noonday Press, 1988.

BATTIN, Margaret P. et alii. **Puzzles about Art – An Aesthetics Casebook**. New York: St. Martin’s Press, Inc., 1989.

BEST, David. **The Rationality of Feeling**. London: The Falmer Press, 1992.

GEERTZ, Clifford. **Local Knowledge – Further Essays in Interpretive Anthropology**. New York: Basic Books, 2000.

GIROUX, Henri. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os professores como Intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PFISTER, Manfred. **The Theory and Analysis of Drama**. UK: Cambridge University Press, 1988.

ROWNTREE, Derek. **Assessing Students: How shall we know them?** London: Herper and Row Ltd, 1977.

SCHECHNER, Richard. **Research in Drama Education**, Vol. 15, No 3, 2010: 309-315

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.