



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO – PPGEDU



UNIVERSITÉ PARIS NANTERRE
CENTRE DE RECHERCHES
INTERDISCIPLINAIRES SUR LE MONDE
LUSOPHONE – CRILUS
UR ETUDES ROMANES DE
L'UNIVERSITE PARIS NANTERRE

Rossana Perdomini Della Costa

O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma proposta pedagógica a partir da *Übermarionnette*

THEATRE DE FORMES ANIMEES ET FORMATION D'ENSEIGNANTS:
Une proposition pédagogique de la Surmarionnette

Porto Alegre
Nanterre
2018

Rossana Perdomini Della Costa

O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma proposta pedagógica a partir da *Übermarionnette*

THEATRE DE FORMES ANIMEES ET FORMATION D'ENSEIGNANTS:
Une proposition pédagogique de la Surmarionnette

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em cotutela com a Université Paris Nanterre, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Gilberto Icle

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Orientadora em cotutela: Dra. Graça dos Santos

UR Etudes romanes de l'Université Paris Nanterre

Porto Alegre
Nanterre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Della Costa, Rossana Perdomini

O Teatro de Formas Animadas na Formação de Professores: uma proposta pedagógica a partir da Übermarionette / Rossana Perdomini Della Costa. -- 2018.

366 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Coorientadora: Graça dos Santos.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Formação de Professores. 2. Educação Básica. 3. Teatro de Formas Animadas. 4. Gordon Craig. 5. Pedagogia. I. Icle, Gilberto, orient. II. Santos, Graça dos, coorient. III. Título.

Rossana Perdomini Della Costa

O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma proposta pedagógica a partir da *Übermarionnette*

THEATRE DE FORMES ANIMEES ET FORMATION D'ENSEIGNANTS:
Une proposition pédagogique de la Surmarionnette

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em cotutela com a Université Paris Nanterre, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Apresentada em 03 de julho de 2018

Dr. Gilberto Icle – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Orientador)

Dra. Graça dos Santos – Université Paris Nanterre (Coorientadora)

Dra. Maria Carmen Barbosa – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dra. Maria Helena Araújo Carreira – Université Paris 8 Saint Denis

Dra. Vera Lucia Bertoni dos Santos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dr. Luiz Fernando Ramos – Universidade de São Paulo

Dr. Jose Leonardo Tonus – Maître de conférence HDR, Université Paris Sorbonne

AGRADECIMENTOS

Sim! Só tenho a agradecer!! Como fui feliz nesse processo de doutorado!!! E essa felicidade só foi possível porque teve a participação de tanta gente, tantas trocas, tantos momentos de intensidade!! Agradeço por ter tido um processo tão cheio de vida!!

Agradeço ao Gilberto, porque, mais do que orientar, ele exemplifica o que é ser um professor que cria e que se coloca em movimento e a quem tenho muita admiração. Sinto que tive um privilégio tão, tão grande de contar com a orientação rigorosa, com a generosidade infinita, com a ética exemplar, a sensibilidade e com a clareza de ideias que possui essa pessoa. Digo, de fato, que não teria sido possível concluir esta tese se não houvesse a mão do Gilberto segurando a minha nesse processo, até nos momentos mais tensos que se fazem quando os prazos se apresentam impiedosos. Posso mesmo dizer que, mais do que um agradecimento, esta é uma declaração de amor ao meu orientador, do amor da dimensão pedagógica, dos processos de construção de conhecimento, onde se trilha tanto por quintais floridos, como por abismos profundos e escuros. Gilberto, um dos efeitos da tua presença para mim é que o mundo fica um lugar muito melhor!!

Agradeço à Graça, um farol em terras estrangeiras, iluminando os caminhos com generosidade e energia ímpar, auxiliando na concretização desses processos que às vezes se tornam tão confusos. Obrigada pela orientação e acolhida no período de cotutela na Université Paris Nanterre. O amor por transmitir, por partilhar por alcançar o melhor para os outros é o que vou levar de ti. Foi um prazer e um privilégio os momentos que passei contigo!

Agradeço à banca da qualificação pelas indicações pontuais que me auxiliaram a dar um norte ao trabalho em meio a tantas informações. À Vera Lucia Bertoni dos Santos, agradeço por trazer as problematizações em relação à Pedagogia do Teatro e me auxiliar a olhar para o percurso da tese. À Maria Carmem Barbosa, por me apresentar a noção de pesquisa-experiência e por dar outra espessura à ideia do corpo que entra na densidade dos conceitos, na particularidade do campo da Pedagogia. Ao Luiz Fernando Ramos por ter me indicado o material para construir a ponte entre Craig e teatro de formas animadas e escapar do fosso.

Agradeço a todos os professores da UFRGS com os quais tive aula e me beneficieei do conhecimento, em especial ao Sérgio Lulkin, por haver me auxiliado com os registros durante o estágio de docência.

Agradeço a todos os funcionários da UFRGS, sem os quais o manejo com os documentos teria sido impossível.

Agradeço ao Edson pela revisão do texto e principalmente pela tranquilidade que me passava a cada e-mail que me respondia.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa da UFRGS pelas trocas e crescimento conjunto. Agradeço em especial à Luciana Paz, sempre generosa e disponível.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa da Université Paris Nanterre por me permitirem participar dos seus processos de pesquisa e aprender com vocês. Agradeço em especial à Eurydíce da Silva pelo auxílio com os trâmites de matrícula e créditos.

Agradeço aos meus colegas do Colégio Americano por serem pessoas lindas e deixarem leve o cotidiano e transformarem a sala de professores em um lugar gostoso de ficar. Agradeço em especial ao Mário Carvalho e ao Gustavo Müller, pela parceria e por segurar as turmas quando precisei me ausentar. *Sodade matadera* das conversas com o Mário e das piadas do Gus!!

Agradeço a todos os meus colegas da Universidade Federal de Santa Maria, minha nova casa. Agradeço em especial a Miriam Benigna, Inajá Neckel, Raquel Guerra, Cândice Lorenzoni e Daniel Plá, que redimensionaram o significado de generosidade.

Agradeço aos funcionários da UFSM, que me ajudam a desbravar esse mar de burocracias e regras. Agradeço em especial à Emília, pela disponibilidade, energia positiva, bolos da Maria e o crême brulée.

Agradeço à minha família pela estrutura que me possibilitou chegar até aqui.

Agradeço à UFRGS, ensino público, gratuito e de qualidade, minha casa por esses 10 anos como estudante e mais 4 como professora substituta. Todo meu agradecimento a esse espaço de formação que fez de mim a profissional que sou hoje.

Agradeço, não por último, mas pelo fato de estar sempre comigo, meu lugar-aconchego neste mundo, onde amo e sou muito amada, meu marido lindo, que me deu suporte durante todo o processo, sempre com bom humor e equilíbrio. Te amo!

Meu corpo está, de fato, sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não é o mundo. Pois é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele [...] que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino (FOUCAULT, [1966] 2013, p.14).

RESUMO

Esta tese, realizada em convênio de cotutela entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, e a Université Paris Nanterre, na França, investiga as relações entre corpo e objeto a partir do exercício de teatro de formas animadas no contexto brasileiro da formação docente em Pedagogia. Para tanto, toma a noção metafórica da *Übermarionnette* de Edward Gordon Craig e as experimentações com o movimento e as formas do espaço cênico. O estudo parte da constatação do déficit de referências artísticas das futuras pedagogas e, também, da invisibilidade do teatro de formas animadas nesse contexto, frequentemente visto de forma superficial e caricata em detrimento de sua potência como objeto de arte, de filosofia e de história. A questão desta tese pode ser assim definida: como pensar as possibilidades para o corpo na formação docente em Pedagogia a partir da proposta da *Übermarionnette* de Edward Gordon Craig? Para tanto, foram realizadas oficinas de teatro de formas animadas com onze grupos de alunas de cursos de graduação em Pedagogia do Rio Grande do Sul, Brasil. Essas oficinas foram anotadas e registradas em vídeos, produzindo-se dossiês que, posteriormente, foram analisados. A base teórica é constituída a partir da inspiração na obra foucaultiana, em especial, as noções de corpo dócil, função autor, heterotopia, corpo utópico e no exercício de pensar de outros modos a partir da sua arqueogenealogia. Tal exercício é entretecido com a noção de experiência de Larrosa (2015), de formação-experiência de Dias (2012) e de cultura da presença de Gumbrecht (2010). Entende-se que o que o teatro de formas animadas possui de formativo é a sua possibilidade de promover deslocamentos: da concepção de um processo de formação calcada na modelização, transmissão e repetição de conteúdos para uma formação-experiência; da formação textocêntrica para a indefinição da situação criativa; e das verdades pedagogizantes para a incerteza. Conclui-se que é uma proposta pedagógica que se opõe à formulas e considera que o processo de construção do conhecimento é mais complexo e se dá por intermédio da ação e, portanto, do corpo.

Palavras-chave: **Formação de Professores. Educação Básica. Teatro de Formas Animadas. Gordon Craig. Pedagogia. Brasil.**

ABSTRACT

This dissertation, developed in a joint degree agreement between Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil, and Université Paris Nanterre, France, investigates the relations between body and object grounded on a theater of animated forms exercise in the Brazilian context of teacher training in Pedagogy. For such, Edward Gordon Craig's metaphoric notion of *Übermarionnette* and the experiments with movement and forms of the performing space are used. The study starts from the verification of the deficit of artistic references on part of future pedagogues, as well as the invisibility of theater of animated within this context, which is often considered in a superficial and grotesque way in detriment of its potency as object of art, philosophy and history. The question of this dissertation is: how to think the possibilities for the body in teacher training in Pedagogy, based on Edward Gordon Craig's *Übermarionnette* proposal? For this purpose, eleven groups of students from undergraduate Pedagogy courses from Rio Grande do Sul state, Brazil took part in theater of animated forms workshops. These workshops were registered in writing and recorded in video, having been produced dossiers which were later examined. The theoretical basis is inspired by Foucault's work, especially the notions of docile body, author function, heterotopia, utopian body and the exercise of thinking in distinct ways from his archeogenealogy. Such exercise is interwoven with Larrosa's notion of experience (2015), Dias' training-experience (2012) and Gumbrecht's culture of presence (2010). It is understood that what the theater of animated forms has as formative is its possibility to foster shifts: from the conception of a training process based on content modeling, transmission and repetition of contents to training-experience; from text-centered training to the imprecision of the creative situation; and from pedagogizing truths to uncertainty. It is concluded that it is a pedagogical proposal that opposes to the formulas and considers that the process of knowledge construction is more complex and happens by means of action, therefore by means of the body.

Keywords: Teachers Training. K-12 Education. Theater of Animated Forms. Gordon Craig. Pedagogy. Brazil.

RÉSUMÉ

Cette thèse, réalisée dans le cadre d'une cotutelle entre l'Université Fédérale de Rio Grande do Sul, Brésil, et l'Université Paris Nanterre, France, examine les relations entre corps et objet à partir de l'exercice du théâtre de formes animées dans le contexte brésilien de formation des enseignants en Licence de Pédagogie. À cet égard, elle utilise la notion métaphorique de *surmarionnette* d'Edward Gordon Craig et ses expérimentations sur le mouvement du corps et sur l'espace scénique. L'étude part du constat d'une double absence concernant les futur.e.s pédagogues : celle de références artistiques et celle de l'indivisibilité du théâtre de formes animées. À cela s'ajoute (pour ces étudiant.e.s) une perception superficielle et caricaturale de ce langage théâtral, au détriment de sa puissance comme objet d'art, de philosophie et d'histoire. Le questionnement de cette thèse peut être ainsi défini : comment penser les possibilités pour le corps dans la formation des enseignants en Pédagogie à partir de la proposition de la *Surmarionnette* d'Edward Gordon Craig ? À cet effet, ont été réalisés des ateliers de théâtre de formes animées avec onze groupes d'étudiant.e.s du cursus de Licence en Pédagogie de huit universités de Rio Grande do Sul, Brésil. Ces ateliers ont été annotés et enregistrés sur des vidéos, constituant des dossiers qui, postérieurement, ont été analysés. Le fondement théorique s'inspire de l'œuvre foucauldienne, tout particulièrement, des notions de corps docile, fonction-auteur, hétérotopie, corps utopique et dans l'exercice de penser d'autres manières à partir de son archéogénéalogie. Cet exercice est nourri de la notion d'expérience de Larrosa (2015), de celle de formation-expérience de Dias (2012) et de la culture de la présence de Gumbrecht (2010). On envisage le théâtre de formes animées selon ses potentialités de formation dans les déplacements : de la conception d'un processus de formation calquée sur la modélisation, sur la transmission et la répétition de contenus vers une formation-expérience; de la formation textocentrique vers l'indéfinition de la situation créative; des vérités pédagogisantes vers l'incertitude. Nous concluons sur une proposition pédagogique qui s'oppose à des formules prédéterminées et qui considère que le processus de construction de la connaissance est plus complexe et se révèle par le biais de l'action, et, donc, par celui du corps.

Mots-clés: Formation d'Enseignants. Education de Base. Théâtre de Formes Animées. Gordon Craig. Pédagogie. Brésil.

DELLA COSTA, Rossana Perdomini. **Théâtre de Formes Animées et Formation d'Enseignants**: une proposition pédagogique de l'*Übermarionnette*. 2018. 366 p. Thèse (Doctorat de Langues, littératures et civilisations romanes: Portugais) - Centre De Recherches Interdisciplinaires Sur Le Monde Lusophone – CRILUS, Université Paris Nanterre, Nanterre, 2018.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Institutrice républicaine.....	41
Imagem 2 – Museu Giramundo, Belo Horizonte, 2015.....	66
Imagem 3 – O Burattinaio contemporâneo Bruno Leone.	75
Imagem 4 – Pulcinella feito pelo artista francês Maurice Sand	76
Imagem 5 – Polichinelle feito em 1680 pelo francês Nicolas Bonnart.	76
Imagem 6 – Típico Bryan Clarke Punch, bonecos pertencentes a Gary Wilson.	77
Imagem 7 – Antigo Punch do Professor Green at Blackpool Sands.	78
Imagem 8 – Marionete Guignol francês.	79
Imagem 9 – Mestre Saúba e seu mamulengo.....	81
Imagem 10 – Espetáculo Ubu Rei dirigido por Michael Meschke em 1964.....	89
Imagem 11 – Cabeça Mecânica de Raoul Hausmann	93
Imagem 12 – Figuras do Ballet Plástico de Depero	95
Imagem 13 – Marionete de Paul Klee	97
Imagem 14 – Ballet Triádico de Schmelzer.....	98
Imagem 15 – Imagem corporal abstrata 1.....	100
Imagem 16 – Imagem corporal abstrata 2.....	100
Imagem 17 – Alma Mahler, boneca feita por O. Kokoschka	103
Imagem 18 – Montagem Stifeters Dinger.....	105
Imagem 19 – Vittorio Podrecca	111
Imagem 20 – Podrecca no Brasil.	114
Imagem 21 – Esquema elaborado a partir das indicações de Le Bœuf (2014).....	133
Imagem 22 – Desenho de Edward Gordon Craig, 1907.....	142
Imagem 23 – Fotografia anônima de Edward Gordon Craig com figurino de Pierrot, 1897.....	142
Imagem 24 – Esboço da Übermarionnette feito por Edward Gordon Craig	143
Imagem 25 – Estimativa de salários do International Übermarionnette Theatre.	152
Imagem 26 – Modelo da peça Hamlet com figuras negras	155
Imagem 27 – White figure.	157
Imagem 28 – <i>Black Figures</i>	157
Imagem 29 – Black Figure	158
Imagem 30 – Black Figures.....	159
Imagem 31 – Fotografia de um espetáculo de figures de haste concebido por Edward Gordon Craig.....	165
Imagem 32 – <i>Gordon Craig's Book of Penny Toys</i>	168
Imagem 33 – Fotografia anônima de figuras em papelão feitas por Edward Gordon Craig.....	169
Imagem 34 – Fotografia anônima de duas figuras pintadas e coladas em papelão feitas por Edward Gordon Craig	170
Imagem 35 – Imagem ao personagem Cockatrice.....	173
Imagem 36 – O encontro sobre a ponte, 1899.....	174
Imagem 37 – Drama for fools (Primeiro Diálogo)	178
Imagem 38 – O segundo marionete do Primeiro Diálogo.....	179
Imagem 39 – Arena Goldoni, Florença, 2016.....	181
Imagem 40 – Diagrama da escola utópica de Craig.....	184
Imagem 41 – A oficina. Desenho de Michael Carmichael Carr, 1907	192
Imagem 42 – Cena do espetáculo Prólogo Primeiro. Companhia Caixa do Elefante. Porto Alegre, 2016	197

Imagem 43 – Uma página do Diário de registros, 2016	214
Imagem 44 – Marionete construída sob orientação de Craig.....	232
Imagem 45 – Início do curso. UniRitter, Porto Alegre, 2016	237
Imagem 46 – Performance Diamantina. UniRitter, Porto Alegre, 2016	238
Imagem 47 – Cabeça da Diamantina. Santa Maria, 2016.....	240
Imagem 48 – Corpo da Diamantina. Porto Alegre, 2016.....	240
Imagem 49 – Exercícios iniciais. UFRGS, Porto Alegre, 2016.....	241
Imagem 50 – Caminhada com o princípio da dissociação de movimento. ULBRA, Canoas, 2016.....	242
Imagem 51 – Sequência de movimento da caminhada. CESF/CNEC, 2016	243
Imagem 52 – Exercício de movimento dissociado 1. Unisinos, 2016.....	244
Imagem 53 – Exercício de movimento dissociado 2. UFRGS, 2015.....	244
Imagem 54 – Pano como marionete: construção. UFSM, Santa Maria, 2016.....	245
Imagem 55 – Movimento espelhado 1. ULBRA, 2016.....	245
Imagem 56 – Movimento espelhado 2. Unisinos, 2016.....	246
Imagem 57 – Manipulação direta e coletiva, 2015.....	247
Imagem 58 – La seconde vie du sac plastique, 2016.....	249
Imagem 59 – Caminhada com a sacola. ULBRA, 2016	250
Imagem 60 – Confecção da marionete com sacola plástica 1. CESF/CNEC, 2016.....	251
Imagem 61 – Confecção da marionete com sacola plástica 2. ULBRA, 2016	251
Imagem 62 – O encontro. ULBRA, 2016.....	252
Imagem 63 – Sequência de exercício. UniRitter, 2016	253
Imagem 64 – O encontro 2. UFRGS, 2016	254
Imagem 65 – O encontro. UFRGS, 2016	254
Imagem 66 – Foco, 2015.	254
Imagem 67 – Construção da marionete 1, UFRGS, 2015.....	255
Imagem 68 – Construção da marionete 2, UFRGS, 2015.....	255
Imagem 69 – O fantasma da morte, UFRGS, 2015	256
Imagem 70 – O mago, UFRGS 2015	257
Imagem 71 – O matemático, UFRGS 2015.....	257
Imagem 72 – Santos Dumont, UniRitter, 2016.....	258
Imagem 73 – Ação de beber água, Unisinos, 2016.....	258
Imagem 74 – O espirro em sequência de dois movimentos, CESF/CNEC, 2016. ...	259
Imagem 75 – Prólogo Primeiro, Caixa do Elefante, Porto Alegre.....	260
Imagem 76 – Exploração da marionete, UNISINOS, 2016	260
Imagem 77– O menino e as bolhas de sabão, UNISINOS, 2016.....	261
Imagem 78 – O menino e a fome, UFRGS, 2016	261
Imagem 79 – Any-Body. Revista Moin-Moin (2015, p. 06).....	262
Imagem 80 – Desafio 1, Faculdades São Judas Tadeu, 2016	263
Imagem 81 – Desafio 2, Faculdades São Judas Tadeu, 2016.....	263
Imagem 82 – Desafio 3, CESF/CNEC, 2016.....	264
Imagem 83 – Desafio 4, UFSM, 2016	264
Imagem 84 – Painterly Realism of Football Player. Kazimir Malevich (1915)	265
Imagem 85 – Le Dernier Cri de Constantin, registro de ensaio. Théâtre sans toit, direção de Pierre Blaise, 2009.	266
Imagem 86 – Tangram	266
Imagem 87 – Castelet de Manipulation, Théâtre aux mains nues, direção de Alain Recoing, 1913.	266
Imagem 88 – Movimento da forma, UFRGS, 2015	267

Imagem 89 – Frisa com formas em movimento individual, UERGS, 2016.....	267
Imagem 90 – Frisa com formas em movimento de grupo, UERGS, 2016.....	268
Imagem 91 – Dança das formas, UFRGS, 2015.....	268
Imagem 92 – Dança das formas 2, ULBRA, 2016.....	269
Imagem 93 – Partitura de movimento 1, UFRGS, 2015.....	270
Imagem 94 – Partitura de movimento 2, UNISINOS, 2016.....	270
Imagem 95 – Sequência da partitura de movimento, UERGS, 2015.....	271
Imagem 96 – Sequência da partitura de movimento 2, UniRitter, 2016.....	272
Imagem 97 – Sequência da partitura de movimento 3, CESF/CNEC, 2016.....	272
Imagem 98 – Criação das formas, UNISINOS, 2016.....	273
Imagem 99 – O sorvete, UNISINOS, 2016.....	273
Imagem 100 – lua e estrela, UNISINOS, 2016.....	273
Imagem 101 – O Beleléu, UNISINOS, 2016.....	274
Imagem 102 – Personagem Beleléu.....	274
Imagem 103 – Tentativa de organização cronológica dos dados, 2017.....	275
Imagem 104 – Mapa de proximidade com objeto de pesquisa, 2017.....	276
Imagem 105 – Mapa individual dos grupos, 2017.....	277
Imagem 106 – Mapa das reações e palavras-chave, 2017.....	278
Imagem 107 – Planilha de dados, 2017.....	279
Imagem 108 – Curso UFRGS, 2015.....	281
Imagem 109 – Curso UFRGS 2, 2015.....	281
Imagens 110 e 111 – Material-forma-animada, 2015.....	284
Imagem 112 – Relações entre marionete, manipuladores e participantes. UERGS, 2016.....	296
Imagem 113 – A oficina. Desenho de Michael Carmicheael Carr, 1907.....	302
Imagem 114 – Exercício de construção da marionete. UNIRITTER, 2016.....	304
Imagem 115 – Experimentações com o material. UFSM, 2017.....	305
Imagem 116 – Exercício com panos. São Judas Tadeu, 2016.....	307
Imagem 117 – Exercício com manipulação coletiva. UERGS, 216.....	309
Imagem 118 – Uma diretora no exercício. CESF/CNEC, 2016.....	311
Imagem 119 – Exercício de manipulação coletiva. UniRitter, 2016.....	317
Imagem 120 – Exercício do desafio. CESF/CNEC, 2016.....	319
Imagem 121 – Marionete em grupo. Unisinos, 2016.....	320
Imagem 122 – Marionete em grupo UFRGS, 2015.....	320
Imagem 123 – Castelet.....	326
Tabela 1 – Locais E Realização Dos Cursos.....	207
Tabela 2 – Relação do Material Produzido.....	212
Tabela 3 – Respostas ao Questionário Inicial.....	213
Gráfico 1 – Gráfico de oferta de cursos de Arte no Brasil no nível de Licenciatura e Bacharelado.....	58

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	CENÁRIOS EM MOVIMENTO: O CONTEXTO DA TESE	28
1.1	UMA APROXIMAÇÃO AO CONTEXTO FRANCÊS DE FORMAÇÃO DE <i>PROFESSEUR D'ÉCOLE</i>	40
1.2	SOBRE O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	48
2	O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS	66
2.1	A TRADIÇÃO DA MARIONETE	72
2.1.1	Manifestações da marionete tradicional no Brasil	79
2.2	TRANSFORMAÇÕES DA ARTE DA MARIONETE	83
2.3	O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS E SEU INGRESSO NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL	108
3	DE UMA PEDAGOGIA POSSÍVEL EM CRAIG	120
3.1	QUEM É EDWARD GORDON CRAIG?	123
3.2	PARA SITUAR A <i>ÜBERMARIONNETTE</i> NA OBRA CRAIGUIANA E SUAS POSSIBILIDADES	135
3.2.1	A noção de <i>Übermarionnette</i>	140
3.2.2	Do Gordon Craig's <i>Book of PennyToys</i> ao <i>Drama for fools: Toy Theatre</i>, a marionete, a <i>Übermarionnette</i>, o <i>Projetto Scene</i> e o Teatro de formas animadas	160
3.2.3	A escola de Craig na Arena Goldoni em Florença (1913-1914)	181
3.2.4	A artificialidade intencional como princípio	189
4	O ITINERÁRIO DIDÁTICO NO LABORATÓRIO ITINERANTE: A PRODUÇÃO DOS DADOS	199
4.1	PARA OPERACIONALIZAR O PRINCÍPIO DA ARTIFICIALIDADE INTENCIONAL	215
4.2	A SEQUÊNCIA DE EXERCÍCIOS	228
4.2.1	Momentos iniciais do curso Teatro de Formas Animadas na Pedagogia	236
4.2.2	O corpo antropomórfico	246
4.2.3	Possibilidades do corpo	262
4.2.4	O corpo e a forma	264
4.3	TRATAMENTO DO <i>CORPUS</i> DE DADOS.....	274
5	UM LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO: ENTRE PROFESSORAS E MARIONETES	286
5.1	DA PROFESSORA MARIONETIZADA À CRIAÇÃO COM O CORPO- MARIONETE	286
5.1.1	O lugar da manipulação	300
5.1.2	A função-direção e a função-espectador	310
5.1.3	Corpo poético e formação docente	313
5.2	INTENSIDADES E TOPIAS: ENCANTAMENTO COM AS COISAS DO MUNDO	315
5.2.1	Mil cenas em uma: o espaço-corpo na formação docente	324
	PARA CONCLUIR	329
	REFERÊNCIAS	338
	APÊNDICE A	367

INTRODUÇÃO

*Quero fazer os poemas das coisas materiais,
pois imagino que esses hão de ser
os poemas mais espirituais.
E farei os poemas do meu corpo
e do que há de mortal.
Pois acredito que eles me trarão
os poemas da alma e da imortalidade.
(Walt Whitman, 1983, p. 19).*

O presente estudo possui como tema o teatro de formas animadas na formação docente em Pedagogia. O foco da investigação está na relação entre corpo e objeto a partir da obra do diretor teatral, do início do século XX, Edward Gordon Craig. Para tanto considera, do trabalho de Craig, a metafórica proposta da *Übermarionnette*¹ (que deveria ser o substituto do ator em cena) e as experimentações com o movimento e as formas do espaço cênico denominadas de *Projeto Scene*. A pergunta mote desse trabalho indaga sobre as possibilidades para o corpo na formação docente em Pedagogia, tomando, então, a noção da *Übermarionnette* do diretor inglês para friccionar o campo de formação docente.

O ponto de partida para a tese se desenhou na experiência de oito anos (2008 a 2015) de trabalho como professora de teatro em um curso de graduação em Pedagogia, noturno, numa universidade privada no sul do Brasil. Essa experiência apontou duas inquietações: a primeira, configura-se na imagem do que denominei de corpo-cansado, por tratar da constatação (e mesmo da dificuldade) em fazer mover os corpos das estudantes de Pedagogia para atividades que demandavam sair da cadeira, ficar em pé e movimentar-se. Por vezes, algumas permaneciam mesmo sentadas, recusando-se a participar das atividades teatrais propostas. A segunda, diz respeito às referências de teatro de formas animadas que eram apresentadas nos trabalhos em sala de aula: geralmente caricatas e superficiais.

O contexto em que este estudo se desenvolve é o mesmo no qual surgiram essas duas inquietações, ou seja, os cursos de graduação de Licenciatura em Pedagogia no Brasil. É necessário assinalar que não há um correspondente imediato na França para essa formação. Poderia, talvez, ser equiparado ao *licence* francês ou ao processo que inclui formação e concurso para atuar na *l'école*

¹ Neste trabalho é feita a opção de unir o prefixo alemão Über com o vocábulo marionnette em francês. Como tratarei tal vocábulo como um conceito operacional, tomei a liberdade de exercer esse neologismo. Tal forma, *Übermarionnette*, seguirá por todo o texto, com exceto quando houver citação direta.

maternelle. A pesquisa se desenvolveu nesse âmbito formativo. Não se estudou os cursos de Licenciatura em Teatro pelo fato de que o problema e objeto de estudo se constituíram a partir dessas duas inquietações iniciais, assinaladas anteriormente.

A ÜBERMARIONNETTE

Para o estudo a que me propus, dentre os artistas que se relacionam e atuam no campo do teatro de formas animadas, encontrei na noção metafórica da *Übermarionnette*, do encenador britânico Edward Gordon Craig, elementos para problematizar as questões que trespasam o corpo na formação docente em Pedagogia.

Esse artista inglês, renovador do teatro no início do século XX, por muito tempo ficou conhecido somente como cenógrafo, devido às suas impactantes invenções para o espaço cênico. No entanto, ele experimentou e atuou em diversas atividades do campo artístico da época, atuando como diretor, escritor, editor, desenhista, dramaturgo e, por um curto espaço de tempo, diretor de uma escola para atores em Florença.

A renovação do teatro do início do século XX, pretendida por Craig, configurou-se por oposição ao teatro realista da época e também por ser crítica à atuação caricata, calcada no jogo psicológico e “[...] no excesso de egocentrismo dos atores” (AMARAL, 1996, p. 180). Para tanto, sua proposta estava profundamente implicada com o aspecto simbólico de “[...] uma arte baseada no movimento, cor, jogo de luz e sombra onde o gesto substitui a palavra” (LE BŒUF, 2009, p. 6)². Para Craig, a arte é um símbolo e, como tal, “[...] não admite a presença ativa do homem” (AMARAL, 1996, p. 180). É com essa premissa que o encenador inglês lança uma das ideias mais polêmicas da história do teatro: substituir o ator em cena, não por uma marionete, mas pela *Übermarionnette*.

Dessarte, a proposta fortemente metafórica da *Übermarionnette* sugere uma proposta para a renovação do trabalho do ator: “Edward Gordon Craig viu na marionete um símbolo. [...] O boneco poderia ajudar o ator a se libertar das limitações de uma interpretação muito realista ou demasiado emocional, que só levariam a excessos de maneirismos” (AMARAL, 1996, p. 180). Tal proposta

² No original em francês: “[...] um art fondé sur le mouvement, la couleur, le jeu de l’ombre et de la lumière ou le geste a préséance sur la parole” (LE BŒUF, 2009, p. 6).

craiguiana possui uma complexidade maior do que pensar o trabalho do ator, porque intenciona pensar a renovação do próprio teatro que, compulsoriamente, inclui pensar o trabalho do ator. Ao criar uma representação imagética para criticar o teatro do seu tempo e a atuação dos atores, Craig engendra uma pedagogia, que pode ser considerada inovadora até hoje, baseada na relação entre o ator e o material inerte, entre a objetificação do corpo e a humanização do objeto.

Esse movimento com via de mão dupla possui a dimensão da materialidade em três aspectos: do corpo, do objeto e do que é possível criar na relação entre os dois primeiros. A objetificação do corpo e humanização do objeto são processos que ocorrem de forma simultânea e que parecem oferecer a possibilidade de ir para além do cotidiano e do pré-estabelecido, de provocar o pensamento em um modo peculiar de criar (ICLE, 2012, p. 12) e, portanto, de mobilizar a noção de corpo.

Parece ser nesse aspecto que a proposta da *Übermarionnette* ultrapassa a concepção do teatro de formas animadas como sendo apenas mais uma dentre as especificidades artísticas e oferece um campo para o exercício de pensamento sobre a formação docente. Justifica-se aqui a escolha pela proposta craiguiana para pensar a formação de futuros pedagogos: depreende de uma possível pedagogia em Craig o entendimento de que a marionete fornece o suporte material de exercício para o ator ultrapassar a sua própria forma; abre-se espaço para a criação de formas impensadas com o corpo, ou seja, abre-se espaço para a criação de formas de reposicionar o corpo em relação ao objeto e, com isso, criar-se formas de ser e estar no mundo.

Segundo o arquivista-paleógrafo, estudioso da obra de Craig, Patrick Le Bœuf (2013), não há um consenso acadêmico sobre a definição da *Übermarionnette*. Não há registros de que o próprio Craig tenha se ocupado em cunhar o conceito com precisão. Isso deu vazão a algumas formulações diversas como, por exemplo, ser uma marionete no tamanho humano ou um bailarino com máscara. Este estudo opta pela concepção de ser um ator em trabalho intenso sobre seu próprio corpo e emoções. Essa concepção parece convergir para o fato de Craig explicitar a busca por uma atuação composta de gestos simbólicos que não reduza o ator a um imitador da natureza (como seria característico do realismo e naturalismo cênico), mas que seja um criador.

A potência e, ao mesmo tempo, a indefinição deixada pelo diretor inglês sobre o que viria a ser a *Übermarionnette* abriu espaço para pensá-la como conceito

operacional neste estudo. Operacional, porque está circunscrita à lógica interna deste trabalho e porque não tenho a pretensão de solucionar a polêmica figura da *Übermarionnette* deixada em aberto pelo próprio Craig.

A QUESTÃO DE PESQUISA

As proposições que essa noção assume neste trabalho serviram para a formulação da questão de tese. Dessa forma, proponho 3 possibilidades para *Übermarionnette*: 1) uma proposta para o teatro de formas animadas com estudantes de Pedagogia; 2) a forma de compreender e experimentar o corpo em relação ao objeto e reposicioná-lo na vida; 3) uma alegoria para repensar o que sabemos sobre pedagogia, professor, aluno, espaço pedagógico, etc.

Com relação à primeira função, para pensar as possibilidades do teatro de formas animadas na formação docente em pedagogia, parto do pressuposto de que há uma lacuna na experiência em Artes no contexto universitário que forma esses profissionais (MARTINS; LOMBARDI, 2015). Em especial, para esta pesquisa, verifica-se uma lacuna em referências de teatro de formas animadas, seus procedimentos e técnicas. Essa lacuna torna-se ainda mais inquietante ao observar que o teatro de bonecos é uma presença recorrente nas propostas relacionadas à educação infantil e séries iniciais, mas frequentemente entendido somente como recurso didático ou recreativo. Essas abordagens não apenas reduzem o potencial artístico concernente a essa arte milenar, mas também desconsideram a sua tradição e a multiplicidade de processos poéticos contemporâneos (BELTRAME, 2003).

Apresenta-se aqui a principal justificativa para este trabalho. Tendo em vista que é impraticável no sistema de ensino atual ter um professor especialista em cada linguagem artística nos módulos iniciais da educação básica, é necessário que a formação do profissional da Pedagogia dê conta dessa demanda. Uma vez que o teatro de formas animadas é presença constante no curso de Pedagogia, proponho aqui um espaço para que essa linguagem seja mais explorada e enriquecida, considerando fundamental a experiência do próprio estudante que, por sua vez, poderá multiplicá-la. A característica polivalente da formação em Pedagogia propicia essa prática.

Com relação à segunda função, a exploração do corpo em relação ao objeto, o exercício poético em teatro de formas animadas é considerado aqui balizado pelos princípios depreendidos da proposta da *Übermarionnette* como forma de evitar a superficialidade, a “formação livresca” (ANDRADE, 2012, p. 319), e ingressar na busca por uma “formação inventiva de professores” (DIAS, 2012a, p. 13), ao considerar o exercício da percepção e criação com o corpo em relação ao objeto. Isso significa ingressar nos perigos da dimensão de um campo de formação que não se fecha em dar forma ao futuro professor, mas antes “[...] expande a possibilidade de se desenformar, de se transformar” (DIAS, 2012a, p. 29).

Esse processo visa uma pedagogia que não se daria somente na atividade de ensino de teatro de formas animadas “[...] mas [buscaria] fazer das artes estratégias, mecanismos, dispositivos capazes de transformar seus partícipes” (ICLE, 2012, p. 21) ou, neste caso, possibilitar aos futuros pedagogos a ampliação da percepção de corpo. Dito de outro modo, esta pesquisa busca demonstrar de que maneira a imagem da *Übermarionnette* mobiliza princípios que se constituem em pedagogia – “[...] a qual, supõe-se, não se aplicar somente ao ensino da arte, mas ao ensino em geral, isso porque tal produção se lança antes sobre o redimensionamento, a amplificação” (ANDRADE, 2012, p. 309) da percepção de corpo.

Na terceira função, a partir da possibilidade do redimensionamento da percepção do corpo, também é possível reinventar as formas e os espaços vinculados ao que conhecemos até então como Pedagogia e seus partícipes. Isso significa a busca por modos não prescritivos nem dependentes de modelos previamente estabelecidos que, no senso comum, costumam configurar o universo da Pedagogia.

A alegoria da *Übermarionnette* pode ser concebida como um lugar que se abre para o impensado e que, ao operar na ficção, oferece possibilidade de desestabilizar certezas e de criar “[...] um certo modo de produzir conhecimento que nunca se dá de maneira unilateral” (MACHADO, 2012, p. 08), mas em processos coletivos.

Esse campo de problemas, portanto, engendrou para mim as questões que mobilizaram a pesquisa e que sintetizei na seguinte pergunta: **como pensar as possibilidades para o corpo na formação docente em Pedagogia a partir da proposta da *Übermarionnette* de Edward Gordon Craig?**

Da mesma forma, procurei focar o trabalho de pesquisa, desde o seu princípio, tomando como base os objetivos formulados para essa questão.

Os objetivos específicos, portanto, desta pesquisa exploram um ponto que parece ser nodal à proposta da *Übermarionnette* em relação à formação docente e que estão exatamente no encontro entre o corpo e o objeto. Nesse encontro, configura-se uma gramática elementar que articula as dualidades corpo-objeto e tempo-espço presentes no teatro de formas animadas como “linguagem específica da forma e do movimento” (AMARAL, 1996, p. 18). São eles: a) identificar possibilidades para o teatro de formas animadas na formação docente em Pedagogia; b) analisar a proposta pedagógica de Edward Gordon Craig em relação à formação docente; c) repensar as noções de corpo e, portanto, de processos de subjetivação no contexto do curso de Pedagogia; d) realizar experimentos em cursos de Pedagogia com teatro de formas animadas; e) repensar as relações dos elementos constituintes do que se sabe sobre pedagogia a partir da alegoria da *Übermarionnette*.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Tomo como imagem a noção de laboratório que Mango (2015) analisa na obra craiguiana. Segundo o autor, Craig desenvolve, no seu livro *A Arte do Teatro*, um laboratório do pensamento, no qual burila as suas ideias de renovação e testa as suas hipóteses. Entendo esta tese então como um laboratório do meu pensamento, na qual configuro um itinerário didático em que testo algumas possibilidades, sempre considerando o perigo de não tomar as coisas como dadas e trazendo as ideias para a problematização. Então, para desenvolver a metodologia, tomei dois guias: a noção de laboratório em Craig (MANGO, 2015) e a ‘pesquisa-experiência’ (FERNANDES, 2011, p. 122). Ambos entendem a incerteza como inerente ao processo criativo, ao mesmo tempo em que também entendem que o trajeto de uma pesquisa se faz a partir de uma atitude problematizadora do pesquisador com seu próprio percurso.

Nesse laboratório, são feitas algumas escolhas. Uma delas é referente à base teórica que busco para desenvolver a tese.

Entendo que este trabalho busca inspiração na obra de Michel Foucault, ao adotar as seguintes noções: corpo dócil entendido como o resultado das operações de um mecanismo que torna o corpo tanto “[...] mais obediente quanto é mais útil” (FOUCAULT, [1975]³ 1987, p. 119); função-autor, na qual Foucault suspende a concepção unitária e opaca de autor para que seja possível descobrir os jogos dessa função, e portanto, a mobilidade que existe nesses jogos (FOUCAULT, [1969] 2009); corpo utópico e heterotopia, ambas noções consideradas aqui a partir do sufixo “topia”, na qual o corpo é considerado o terreno em que se inscrevem os acontecimentos. O corpo, “[...] lugar sem recurso ao qual estou condenado” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 08) é precisamente entendido por Foucault como lugar e não como utopia. Esse aspecto é o que torna o corpo passível de transformação. Além dessas noções, interessa o exercício que o autor nos oferece de pensar de outros modos a partir da sua arqueogenealogia. No caso deste trabalho, busco pensar de outros modos a formação docente em Pedagogia.

Tal exercício é entretido com a noção de experiência de Larrosa (2015) como algo que nos passa e que, por nos passar, nos transforma; e de formação-experiência de Rosimeri Dias (2012a) no sentido de problematizar os apriorismos educacionais como verdades pedagogizantes. O pensamento de Hans Ulrich Gumbrecht (2010) também é caro a esta pesquisa pelas noções de experiência da presença, a dimensão espacial e a materialidade que, neste estudo, são pensadas na relação dos corpos dos estudantes de Pedagogia com o corpo da marionete e dos objetos manipulados.

Gumbrecht (2010) alerta que há uma supremacia da hermenêutica nos modos como nos relacionamos com o mundo. O autor é muito claro quando diz que não prescinde da hermenêutica nessa relação com o mundo, mas observa que essa predominância tem efeitos por vezes nocivos. Gumbrecht atenta para o fato de que há outras formas – não-hermenêuticas, dadas ao sentido e à presença e não ao significado – na qual a relação com o mundo também se estabelece. Para tanto, considera que há efeitos de significado e efeitos de presença e que a oscilação entre essas formas deveria ser considerada na nossa cultura como formas de lidar com as coisas do mundo.

Nesse percurso metodológico, tomei a obra de Craig como inspiração

³ Com o intuito de constituir um aspecto mais histórico apresento as duas principais referências desse trabalho (Craig e Foucault) com o ano original da publicação seguido do ano da edição consultada.

principal para a tese. A produção craiguiana engloba a grandiloquência do Projeto *Scene*, a proposta irrealizada de substituir o ator pela *Übermarionnette*, a pesquisa e edição de revistas sobre marionetes, a escrita de peças infantis para marionete e a formação de uma escola em Florença. O projeto *Scene* é extremamente inovador no sentido de conferir movimento aos painéis do cenário, tornando a cena mais abstrata e menos figurativa. Nessa cena cinética, na qual tudo está em movimento, o ator é retirado da posição central e colocado em um mesmo sistema de presença que os elementos cênicos. O ator reposicionado de Craig pode ser pensado como a *Übermarionnette*, que se tornaria o operador da matéria cênica colocando-a em movimento.

Constatei, desse modo que o movimento era um elemento fundante na obra craiguiana. A partir de tal observação, depreendi a artificialidade intencional como um princípio, entendendo-a como o ativador do movimento. Dessa forma, o princípio da artificialidade intencional lança o experimentador à pesquisa de seu próprio corpo em campos impensados em relação ao objeto. Entendo, assim, que a potência da proposta de craiguiana está naquilo que é produzido no procedimento de inserir artifícios materiais de modo a reposicionar o corpo e provocar deslocamentos nas formas de ver, pensar, sentir, perceber, significar e criar o fazer teatral.

Na sequência do princípio da artificialidade intencional, passei para a etapa da produção dos dados, em que foi elaborado um curso chamado '*O Teatro de Formas animadas na Pedagogia*'. Tal curso foi realizado em 11 grupos de 8 instituições, durante os anos de 2015 e 2016, ao que chamei de itinerário didático. O recorte para a produção de dados se deu a partir da escolha de instituições públicas da esfera federal e estadual, bem como em instituições da esfera privada de ensino do estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Os dados que serviram para a análise neste estudo foram produzidos nesses cursos, documentados por intermédio de registro fotográfico e fílmico realizado mediante assinatura de termo de consentimento de seus participantes. Foi considerado, inclusive, as contribuições dos professores dos grupos que se interessaram em participar do curso, bem como as interações ocorridas com as coordenações no momento de apresentar a proposta em cada instituição. Foi contabilizado um total de 216 participantes, em 126 horas/aula com experimentações registradas em 655 fotos e 5h59min56s de vídeo. Além disso, realizei anotações sobre cada edição do curso, o que gerou um dossiê para cada

grupo. Em separado, no meu diário de pesquisa, anotava pensamentos que relacionava às experiências vividas e também os dados de um questionário respondido antes dos cursos sobre o conhecimento prévio dos participantes sobre o teatro de formas animadas, bem como conversa gravada ao final de cada curso.

O processo de documentação neste estudo é entendido como ferramenta para revisitar a experiência após o distanciamento, e ser reconstruído pelo pesquisador (RINALDI, 2017). A documentação vista sob esse prisma convoca a subjetividade do pesquisador em diálogo, compreensão e confronto com seu processo, fazendo com que a pesquisa tenha um lastro para além do texto escrito, mas que possa reverberar na sua prática.

Foi necessário revisitar diversas vezes o material bruto dos dados produzidos na tentativa de uma seleção que fosse coerente com a proposta da tese. Considerei esse processo como sendo o meu laboratório, no qual fiz algumas escolhas e tentativas. Testei organizar os dados de diversas formas: cronologicamente, pela proximidade com o objeto de pesquisa, pelos principais momentos de cada curso, criando um mapa com as reações que mais ocorriam e as palavras-chave. Todas essas tentativas me auxiliavam a exercitar o olhar sobre o material, mas não considerei que me possibilitassem ter uma visão que contemplasse o todo e ao mesmo tempo considerar os detalhes. A solução encontrada foi pensar os dados como um único *corpus* de dados, como se fossem todos produzidos em um único grupo. Para tanto, necessitava de um suporte visual que suprisse tal intento. Então, organizei-os em uma planilha. Nessa planilha, cada grupo ocupava uma coluna e cada pergunta ocupava uma linha. Foram pautadas tanto as imagens geradas ao longo do curso quanto a transcrição do conteúdo do meu caderno de anotações e dos dossiês de cada grupo. Os objetivos específicos citados anteriormente foram os norteadores para a confecção das perguntas realizadas ao material. Para tanto, foi necessário criar questões que auxiliassem a perceber as formas de relação criadas entre corpo e objeto. Esse processo de criação de perguntas para o material mostrou-se interminável nas suas possibilidades. Dessa forma, tive que estabelecer um elemento delimitador. No caso, tomei o próprio campo de formação docente em Pedagogia em relação com a noção de formação inventiva e da pergunta principal da tese.

Revisitei a noção de pesquisa-experiência na tentativa de problematizar o meu próprio percurso como pesquisadora. Revisitei os escritos de Craig, buscando

ver saídas nos seus apontamentos. Tomei a perspectiva gumbrechtiana e o sentido de que um corpo impacta o outro para então iniciar um processo de indagações. Sentia-me colada às experiências realizadas, como se meu corpo se fundisse ao corpo das estudantes. Os encantamentos delas eram os meus, as descobertas delas eram as minhas descobertas. Teria o meu corpo impactado o corpo delas como os delas impactaram o meu? Teria o material que elegi para os cursos gerado processos de deslocamento? Trazia em memória os momentos do curso nos quais os corpos estavam em movimento e me indagava: o que eram esses corpos para mim? Passei um bom tempo da pesquisa me sentindo em estado de estagnação.

Revisitei as ideias sobre a arqueologia de Foucault especialmente quanto a suspender as categorias e os vários modos de deslocamento que ele apresenta na sua obra para pensar de outro modo. Busquei então olhar para o material de outro modo: não mais como somente dados produzidos para a pesquisa, mas como se estes fossem as minhas formas animadas. Procedi a esse distanciamento do material para perguntar a mim mesma como animar meus dados-formas-animadas. A tabela já planificada era, com efeito, o corpo de dados e, portanto, minha materialidade. Ao olhar novamente para esse corpo percebi duas saliências, ou seja, duas recorrências. A primeira recorrência observada estava na manifestação das estudantes sobre o saber ou não saber teatro de formas animadas. Tal questão remete a posições de sujeito no jogo do saber/poder. A segunda recorrência foi configurada pelos momentos de suspensão e encantamentos ocorridos nos cursos. Tais momentos, como nos diz Gumbrecht, eram momentos de intensidade, que não são de outra ordem senão da cadência do cotidiano de uma sala de aula.

Ao longo do trabalho, as falas das estudantes estão destacadas e referenciadas a partir do dossiê de origem. No princípio, pensei em destacar o nome de cada estudante, tanto na referência da fala quanto nas fotografias. Ainda que tenham assinado o consentimento de imagem que permita tal procedimento, entendi que era mais coerente escolher um tratamento que trouxesse a sua subjetividade e não a sua individualidade ou identidade. Logo, da mesma forma como Craig pensa o ator, escolhi não tratar cada estudante individualmente, mas como operadoras do processo de formação docente.

Para seguir, é necessário informar o leitor sobre algumas escolhas realizadas no procedimento de apresentação das ideias desta tese.

O primeiro aviso é que as traduções que aparecem nesta tese foram realizadas por mim. No caso de citação de um texto traduzido por outrem, a informação referente à tradução constará nas referências bibliográficas.

O segundo aviso se relaciona à forma de tratamento da *Übermarionnette*. Tal noção assume o tratamento dos artigos no feminino, uma vez que será relacionada ao contexto deste estudo, no qual há uma marcante feminização do magistério em nível de educação infantil e séries iniciais. Da mesma forma e pela mesma razão, ao apresentar o tratamento dos dados me refiro ao grupo de estudantes de Pedagogia no feminino. Logo, mesmo que alguns grupos tenham tido participantes do sexo masculino, o tratamento dado ao coletivo e que os inclui será feminino: as estudantes, as futuras pedagogas.

O ESTÁGIO NA FRANÇA

Esta tese é realizada em convênio de cotutela entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, e a Université Paris Nanterre, na França. Assim, parte do tempo de doutoramento foi realizado na Université Paris Nanterre, na França.

Entendo que essa experiência trouxe para esta tese uma qualidade que não seria alcançada se a mesma tivesse sido desenvolvida unicamente no Brasil. Refiro-me nesse caso ao acesso aos materiais e a eventos que levaram à ampliação do meu olhar. Acessar, portanto, os materiais sobre Craig na Bibliothèque Nationale de France, com o auxílio de um especialista sobre o assunto, Patrick Le Bœuf, possibilitou-me uma visão muito mais abrangente sobre a obra craiguiana, que no Brasil ainda é pouco divulgada. Ter assistido ao *Covegno Per Edward Gordon Craig nel cinquantenario della morte* (1966-2016), com palestra do próprio Patrick Le Bœuf, e também de Lorenzo Mango, Harvey Grossman, Gianfranco Pedullà, Ferruccio Marotti (entre outros), possibilitou conferir quais são os desdobramentos da obra do diretor inglês na atualidade, bem como a sinalização de que há ainda materiais produzidos por Craig que não foram estudados profundamente.

Durante o período da cotutela que se deu em Paris, França, participei do grupo de pesquisa da professora Graça dos Santos, no qual tive acesso ao trabalho em desenvolvimento de mais sete colegas, seus temas e metodologias de desenvolvimento de pesquisas de mestrados e doutorados. Assisti a seminários de

temas diversos, tanto nos espaços da Université Paris Nanterre, quanto na Sobornne, na Fundação Gulbenkian e na Société d'Histoire du Théâtre. A maioria deles promovidos pelo Centre de Recherches Interdisciplinaires sur le monde Lusophone (CRILUS), do qual a professora Graça é a diretora.

As orientações com a professora Graça, bem como a participação nas Journées Doctorales d'Études Romanes (EA 369), além do debate com outros colegas e professores sobre variadas metodologias e temas, possibilitaram o aprendizado sobre o processo de construção de uma tese.

Conta ainda nessa experiência a parte cultural, em que pude ir a museus e assistir a diversos espetáculos teatrais e espetáculos de teatro de formas animadas. Foi possível também ter acesso ao acervo do Le Mouffetard, Théâtre des arts de la marionnette, bem como às produções e performances em cartaz para o público adulto e infantil.

O auxílio da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é fundamental para proporcionar a qualificação dos trabalhos brasileiros.

A ESTRUTURA DA TESE

Neste trabalho, o leitor encontrará no primeiro capítulo a apresentação do contexto da tese, que são os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil. A apresentação conta com uma abordagem que considera o contexto nacional, o perfil atual das estudantes do curso, a genealogia desse processo formativo que promove a figura da 'professorinha da nacionalização de 1939' e as implicações que persistem até hoje, bem como os desafios atuais. É realizada uma tentativa de aproximação ao contexto francês de formação do profissional com similar habilitação, chamado *professeur d'école*, considerando os processos contemporâneos de formação, como também a genealogia dessa profissão, que engendra a imagem da professora republicana de 1792. Na última parte do capítulo, será abordado o teatro de formas animadas na Pedagogia, considerando a relação com a possibilidade da existência da arte teatral estar presente nos currículos do curso. O levantamento sobre a presença do teatro nesse contexto formativo é feito através de pesquisa no site do Ministério da Educação (MEC) em conjunto com o

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e, principalmente, as produções do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), coordenado pela professora Dra. Mirian Celeste Martins (MARTINS; LOMBARDI, 2015). Evidencia-se a invisibilidade do teatro de formas animadas, configurando-se como uma atividade que está presente nas propostas das futuras pedagogas, mas sobre a qual não há qualquer referência ou registro nos currículos dos cursos.

O segundo capítulo trata de situar a obra de Edward Gordon Craig no campo do teatro de formas animadas. Para tanto, apresenta o próprio campo do teatro de formas animadas no contexto ocidental, suas nomenclaturas e procedimentos. Expõe, para tanto, suas duas vertentes: a marionete tradicional e as transformações ocorridas desde o início do século XX nessa arte. Apresenta ainda os movimentos que fizeram com que a arte da marionete originalmente uma arte nômade e popular, penetrasse no seletivo ambiente das instituições educacionais. Esse tema é explorado no contexto brasileiro, no qual se verifica um crescimento nas manifestações acadêmicas dessa arte.

O terceiro capítulo se ocupa em aprofundar a obra de Craig, suas propostas principais e os deslocamentos que ele faz dentro do seu próprio processo criativo. Apresenta a noção da *Übermarionette*, a impossibilidade de sua definição e a relação dessa noção com o trabalho do ator; o Projeto *Scene* e a proposta do palco cinético; os seus procedimentos com as maquetes e figuras e o seu investimento na dramaturgia de pequenas cenas para o público juvenil. É apresentada a escola de Craig, fundada em Florença, na qual o diretor testou alguns dos seus princípios pedagógicos. Ao final do capítulo é apresentado o princípio pedagógico depreendido da obra criaguiana e o processo que apresentou esse resultado.

O quarto capítulo apresenta o processo de concepção do curso *Teatro de Formas animadas no curso de Pedagogia* a partir do princípio da artificialidade intencional depreendido da obra de Craig. São apresentados os dados produzidos e a metodologia utilizada para esse fim. A proposta da sequência de exercícios selecionados para o curso é exposta a partir de uma descrição-relato, na qual cada exercício é seguido de um registro fotográfico que auxilia o leitor a acompanhar cada momento. O capítulo, portanto, aborda a metodologia empreendida na criação do curso em que os dados foram produzidos e a metodologia utilizada no tratamento desses dados, além da sua seleção a partir do critério de maior recorrência.

O quinto capítulo trata das duas recorrências que são levadas ao exercício de pensamento implicado na proposta desta tese. A primeira recorrência aborda os jogos de saber-poder e as possibilidades de deslocamentos e mobilidades das posições-sujeito observadas nos dados produzidos: professor e aluno, manipulador, diretor e espectador. A segunda recorrência trata dos momentos de encantamentos que relacionei aos momentos de intensidade do qual nos fala Gumbrecht (2010). São momentos de encantamento, que associei aos momentos de intensidade do qual nos fala Gumbrecht, que não são da ordem da hermenêutica, mas da presença.

Para concluir, retomo a proposta da tese por meio das possibilidades pensadas para a *Übermarionnette* como conceito operacional e os objetivos específicos. Avalio que a proposta com teatro de formas animadas, a partir da *Übermarionnette*, cumpre o objetivo de ampliar as referências de teatro de formas animadas com estudantes de Pedagogia e mobilizar o exercício do corpo em relação ao objeto, abrindo possibilidades para seu reposicionamento e abertura de vazio para a criação. Nesse sentido, o teatro de formas animadas pode se colocar como um dispositivo que rompe com a marionete caricata da imagem da “professorinha” e abre espaço para uma professora com fluxo de deslocamentos e processos de criação.

A seguir, o que o leitor encontrará são os movimentos pormenorizados que ocorreram no meu laboratório de pensamento e os itinerários percorridos nesse lugar.

1 CENÁRIOS EM MOVIMENTO: O CONTEXTO DA TESE

*A pedagogia, no sentido mais profundo do termo, é uma experiência que gira em torno do despertar para a arte, bem como sua manutenção*⁴ (BANU, 2003, p. 11)⁵.

É necessário situar do que se fala, mapear os fios imbricados na configuração do “estatuto do saber pedagógico” (VARELA, 1994, p. 87) que estão interligados ao escolher a *Übermarionnette* como conceito operacional no espaço de formação docente em Pedagogia. Parto do princípio de que não é possível ater-se a uma definição única de Pedagogia, mesmo no bojo da própria literatura pedagógica sinalizada por Houssaye et al. (2004), Planchard (1962), Libâneo (2007), Luzuriaga (1961) entre outros⁶. Então tomo a premissa de que “[...] o conceito de pedagogia é móvel e está implicado com as exigências que cada sociedade impõe para a formação das pessoas” (CAMOZZATO, 2015, p. 507). Há, portanto, uma variedade de concepções que possibilita pensar em pedagogias, no plural, abarcando inclusive o processo de transformação da pedagogia em um curso “[...] centrado na formação de profissionais para atuarem em instituições de ensino [...]” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2010, p. 21).

A formação das futuras pedagogas é o tema desta tese, logo, interessa pensar o contexto dos cursos de Pedagogia. No Brasil, o processo que forma os pedagogos é um campo de forças forjado por indefinições, déficits e desafios ainda não superados. Para auxiliar na visualização desse contexto, será apresentado um panorama geral sobre a formação do curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, suas características atuais e desafios.

Atualmente, ao pedagogo formado, ou seja, ao egresso do curso de Pedagogia no Brasil, são colocadas as seguintes possibilidades de atuação profissional: atuar como professor(a) na educação infantil (conhecida como pré-escola) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano) em

⁴ Todos os excertos em língua estrangeira, cujo texto original for apresentado em forma de nota, tratam-se de traduções minhas para este trabalho, exceto quando houver outra informação específica verificável nas referências.

⁵ No original em francês: “La pédagogie, dans le sens le plus profond du terme, est une expérience qui tourne autour de l'éveil à l'art de même que de son maintien” (BANU, 2003, p. 11).

⁶ Os autores citados trazem, cada um, uma abordagem e definição sobre o que seria a Pedagogia e são citados recorrentemente em estudos sobre o tema na Linha dos Estudos Culturais, tendo como referência sobre esse assunto a professora Marisa Vorraber Costa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

diferentes modalidades de ensino (educação do campo; educação de jovens e adultos; educação especial; etc.); e atuar na gestão escolar, podendo assumir cargos de supervisão, direção escolar e orientação educacional. A atuação em empresas na área de recursos humanos, indústria de brinquedos, hospitais, ou produção de material pedagógico para contextos diversos, também são possibilidades assinaladas para essa formação, ainda que mais esparsas. Ainda há a possibilidade de o pedagogo atuar como pesquisador, ocupando-se da visão macro da sua área, como analista e cientista da pedagogia. Em um país como o Brasil, no qual as ofertas de emprego passam por severas crises cíclicas, um curso com um amplo campo de atuação parece atrativo, ainda que não seja condizente com a realidade. Essa pluralidade de possibilidades profissionais dadas ao mesmo processo de formação tem um preço e evidencia que há conflitos sobre a estruturação do currículo – questão que há muito tempo vem sendo sinalizada pela área. A identidade da área, portanto, é frágil e oscila entre as configurações de pedagogo e de professor da educação básica (GATTI, 2012).

No Brasil, portanto, são consideradas três opções como possibilidades de formação para atuar como docente na educação infantil e ensino fundamental: do Magistério em “[...] nível médio [que] habilita o professor para lecionar na Educação Infantil” (BRASIL; MEC, 2017); do curso Normal Superior, que é um “[...] curso superior de graduação, na modalidade licenciatura [que] tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL; MEC, 2017) e do curso de Licenciatura em Pedagogia que

[...] é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores (BRASIL; MEC, 2017, online).

No entanto, o Plano Nacional de Educação (PNE) “[...] prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020” (NICOLIELO, 2018). Durante esse processo, o Brasil lida com defasagens nessa área tanto em contingente de professores para a educação infantil e ensino fundamental quanto na qualidade da formação dessa profissão.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, dispõe no artigo 62 que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL; LDB, 1996, p. 42).

Enquanto que o artigo 63 da mesma Lei diz o seguinte:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL; LDB, 1996, p. 43).

Ainda, no artigo 64, consta o que segue:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL; LDB, 1996, p. 43).

Nota-se a dificuldade de encaminhar um consenso. Na Resolução CNE n.º 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa formação específica, “[...] vem a ser normatizado como **licenciatura** voltada preferencialmente à formação de professores para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental” (GATTI, 2012, p. 155). O quadro que se forma a partir de 1996 é disperso, e, sem a apresentação de uma solução, também torna disperso o perfil de quem procura o curso nas últimas décadas.

Entre 2009 e 2016, o curso de Pedagogia coloca-se como um dos mais procurados no Brasil, chegando ao montante de 675.644 alunos matriculados em 2016 em território nacional, perdendo somente para Administração e Direito (BRASIL; MEC, 2016). No entanto, há um grande nível de evasões ao longo do curso que se deve a vários motivos: desconhecimento sobre o que é ser pedagogo – atividade a qual somente o argumento “gostar de criança” é insuficiente (TENENTE, 2017); os salários são pouco atrativos, sendo o piso mensal para 40h semanais de R\$1.917,18 (hum mil, novecentos e dezessete reais e dezoito centavos), valor que por vezes não é respeitado nem pelos órgãos do governo; não faltam postos de trabalho após a formatura, mas falta infraestrutura (geralmente o professor vai se ver

em contextos de salas de aula superlotadas com falta de estrutura básica na escola); a formação dura de três a quatro anos e demanda investimento por partes dos estudantes que, na sua maioria, são provenientes de classes sociais menos abastadas; e, a própria formação, como visto anteriormente, não estabelece linhas de ações e práticas de forma clara, tendo em vista a própria constituição do curso.

Tomo como referência, para tratar sobre o perfil do estudante em Pedagogia, uma pesquisa realizada na Universidade de Brasília (UnB) (FERREIRA, 2014), a partir da qual podemos considerar algumas características como extensivas ao perfil do estudante de pedagogia em território nacional. Tal pesquisa indica que, por exemplo, além de ser um curso com uma das maiores procuras, na última década cresceu o ingresso de pessoas de cor negra e de cor parda, e também apresentou aumento no percentual de pessoas de origem indígena (embora tenha havido um aumento, o percentual é ainda pequeno para a questão da representatividade desses dois perfis). Ainda, houve aumento de acesso de estudantes oriundos de escolas públicas. Tal fato deve-se à política implementada nos últimos anos, que finalmente possibilitou a ascendência desse público à formação em nível de graduação⁷.

Outra questão é que a “renda familiar dos candidatos à Pedagogia se concentra mais nas faixas que estão até 6 salários mínimos” (FERREIRA, 2014, p. 94) e o grau de escolaridade do pai e da mãe do estudante de Pedagogia “se concentra no fundamental incompleto e ensino médio” (FERREIRA, 2014, p. 96). De acordo com a pesquisa, a busca pelo curso de Pedagogia se dá prioritariamente pela perspectiva profissional, ainda que os salários para professores com essa formação sejam baixos. Uma realidade relacionada a essa questão é a caracterização do aluno-trabalhador, que está empregado em horário comercial e cursa a formação no período noturno. Podemos pensar, a partir de tais dados, que essa configuração repercute diretamente na aquisição de cultura geral pelo estudante, que passa a ter no curso a sua principal fonte de conteúdo (FERREIRA, 2014).

Em uma breve digressão histórica, são observáveis alguns pontos de tensão na concepção do curso de Licenciatura em Pedagogia e que repercutem no resultado que observamos atualmente. As reformas políticas que mobilizaram

⁷ Refiro-me aqui à política de cotas instituída pela Lei 12.711, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2012.

mudanças tanto no que se espera da escola e, portanto, da formação de professores é um assunto que requer maior detalhamento e cuidado na análise de suas implicações. Ciente da complexidade do assunto, traço aqui tão somente uma linha que dê uma visão geral sobre algumas das características do curso de Pedagogia.

Tendo o Brasil uma cultura colonial e escravocrata, o domínio do alfabeto colocava-se como um divisor de águas social. Somente a partir do século XIX, no Brasil, foi configurada uma demanda de padronização e universalização da instrução elementar a partir da consolidação dos Estados Nacionais. “A escola passa a ser vista como uma das instituições capazes de garantir a unidade nacional” (BASTOS, 2004, p. 51). Tal processo demandou a formação de professores em larga escala, criando-se escolas de nível médio que se ocupariam de tal formação. Nesse contexto, surgem dois modelos de formação: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que se ocupa do “domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar” (SAVIANI, 2006, p. 01); e o modelo pedagógico-didático que “[...] considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2006, p. 01). O primeiro modelo preponderou posteriormente nas universidades enquanto que o segundo modelo se difundiu nas escolas normais de formação de professores primários (SAVIANI, 2006).

Dentre os pontos de tensão que se colocam desde a criação dessa formação e que permanece na atualidade está o processo de feminização da profissão (BASTOS, 2004). O curioso é que as “[...] primeiras escolas normais [...] foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino” (TANURI, 2000, p. 66). No entanto, a formação para a escola primária teve pouca procura entre os homens, que não se viam atraídos pelos baixos salários. Assim, “[...] o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra” (TANURI, 2000, p. 66), além de ser entendido como uma extensão de funções que até então eram destinadas à mulher (funções domésticas, maternidade).

Para Bastos (2004), a imprensa possui grande participação na veiculação de discursos sobre ser docente e sobre o sujeito/cidadão na “[...] reconstrução Nacional do Estado Novo (1937-1945)” (BASTOS, 2004, p. 66). Nessas publicações exaltavam-se as professoras como “[...] coluna granítica em que repousa a segurança da grandeza e continuidade nacional” (BASTOS, 2004, p. 67). Era comum a veiculação de poesias e odes como o seguinte: “Professorinhas da

Nacionalização (1939-1942) / Ide, prezadas professoras e cumpri essa / apostólica missão, que é vossa / Dai à infância o exemplo impressionante / do vosso patriotismo” (J. P. Coelho de Souza apud BASTOS, 2004, p. 65). Dessa forma, o discurso veiculado comparava a profissão docente ao sacerdócio, fazendo abundar as “[...] metáforas religiosas que convertem o trabalho docente em atividade sagrada” (BASTOS, 2004, p. 69) e trazem a ideia de que a profissão deve ser exercida com amor e devoção, como um sacerdócio sacrificial. Além disso, o incômodo diminutivo que é conferido à designação ‘professorinha’, tanto infantiliza a profissão quanto coloca o papel da mulher relacionado a uma pseudofragilidade que deveria refletir uma “[...] maternidade espiritual voltada aos seus filhos-alunos na escola-lar” (BASTOS, 2004, p. 70).

A valorização da professora que figurava nas revistas⁸ não correspondia às dificuldades efetivas encontrada por essas professoras: “[...] desconforto material, baixa remuneração, zonas inóspitas, controle rígido e fiscalização de suas atividades profissionais e pessoais” (BASTOS, 2004, p. 70).

Há, portanto, um contexto discursivo na genealogia dessa profissão no Brasil. Os enunciados da imprensa, como apontado por Bastos, repetem-se e mesclam-se com outros enunciados sobre a pátria e o lugar da mulher na formação do Estado Novo. Esses mesmos

[...] enunciados aparentemente identificados como de fundo humanista-cristão não passam de enunciados moralizadores, articulados a forças tensionadas em torno de jogos de saber/poder. O discurso que glorifica e enaltece a mestra é o mesmo que ordena e vigia. A professorinha, sem saber, é poderosa e, ao mesmo tempo e na mesma intensidade, não assume poder algum; desde sua formação inicial, sutis mecanismos de controle e normalização colaboram para que, através dela, forças autoritárias se exerçam com vigor (FISCHER, 1999, p. 117).

Mesmo configurada a partir de um baixo status, a habilitação em magistério passou a ser uma opção de formação para moças da elite no Brasil: filhas de fazendeiros, industriais e militares (GHIRALDELLI, 2017, p. 01), que teriam dessa maneira uma ocupação e uma formação prévia com crianças antes de serem mães. A escola normal, mesmo

[...] quando se democratizou, aceitando moças da classe média baixa, não perdeu a qualidade. Mas após a Reforma posta pela Ditadura Militar, a da Lei 5692/71 acoplada à Reforma Universitária de 1969, tudo começou a se

⁸ As revistas citadas por Bastos (2004) no seu estudo são *Revista do Ensino* e *Revista Em Aberto*.

perder. Veio a Habilitação Magistério no lugar da Escola Normal. Era o começo do fim. A Habilitação Magistério começava a ser uma válvula de escape oficial para o aluno pobre que queria uma profissão tirada na própria escola gratuita pública, e ao mesmo tempo um lugar em que ele não precisasse aprender ciências e principalmente matemática. A degradação era tamanha que alguns até diziam que para ensinar matemática as novas professoras não precisavam saber matemática, precisavam saber ensinar (GHIRALDELLI, 2017, p. 01).

A substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério se deu entre os anos de 1971 a 1996 (SAVIANI, 2006). As formações consideradas para o exercício da profissão distribuíram-se em dois níveis: em nível médio, no Magistério, e em nível de graduação, passando posteriormente a ser implementado o curso de Pedagogia. No entanto, seguimos em processo de adaptação.

A formação em nível de graduação foi estruturada a “[...] partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939 que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil” (SAVIANI, 2006, p. 6), e que tornou possível estender por todo o País um modelo de formação que correspondia ao bacharelado, organizado em três anos de estudos em uma área específica do conhecimento e mais um ano de formação com componentes curriculares que se referiam à educação, basicamente didática, para a obtenção da licenciatura. A formação de bacharel habilitava a cargos técnicos na área da educação, enquanto que a formação em licenciatura habilitava à docência. Esse modelo, que se popularizou como a fórmula “3+1”, foi aplicado à Pedagogia, gerando um híbrido de bacharel e licenciado, mas sem a qualidade que se tinha referência nas escolas normais (qualidade, nesse caso, refere-se à clareza da especificidade de uma formação para a docência e não de um bacharel) (GATTI, 2010). “No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental” (GATTI, 2010, p. 1356).

Com a publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recomenda-se que os professores da Educação Básica tenham formação em nível superior. Muitas professoras que já atuavam na profissão, mas que eram formadas em nível de ensino médio, vêem-se induzidas a realizar nova formação em nível de graduação. Esse movimento foi aproveitado pelas redes de ensino privado que passaram a oferecer formação em nível de graduação de Licenciatura em Pedagogia, com enfoque mais voltado para a docência do que para outras

atribuições pedagógicas e, posteriormente, também serão ofertados cursos de especialização em gestão de escola, psicopedagogia entre outras possibilidades. Já as universidades públicas tenderam à manutenção da formação de “[...] bacharéis, nos moldes da origem desses cursos” (GATTI, 2010, p. 1357). Desde a promulgação dessa lei, “[...] observa-se uma pluralidade de ações dispersas e desarticuladas em todo território nacional” (SOARES, 2014, p. 447).

Nunca se preocupou tanto com a formação de professores como na última década, mas a sensação é de que se trabalhou muito, porém conseguiu-se pouco resultado. Lidamos com o paradoxo da busca pela qualificação com graduação e pós-graduações, mas com uma problemática efetiva de que as crianças estão com baixos índices de aprendizagem escolar (SOARES, 2014). A Revista Brasileira de Educação, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), lançou um número em 2006 para analisar os 40 anos de pós-graduação em Educação no País (RAMALHO, 2006). Ocupou-se, de fato em preencher os corpos docentes das universidades com mestres e doutores, em capacitar os formadores de professores para a docência em educação básica e, com isto, algumas conquistas que fizeram crescer a qualidade e relevância das pesquisas em educação, perceptíveis nos eventos da ANPED. Todavia, ainda estamos a enfrentar múltiplos desafios tendo em vista que “[...] hoje, o oráculo da pedagogia é a economia, e não a educação” (RAMALHO, 2006, p. 01). Ou seja, a produtividade exigida aos professores é inversamente proporcional às condições de desenvolvimento de uma prática consistente e aprofundada.

Ademais, como mais outro ponto de tensão, há a questão da incidência cada vez maior de cursos no formato de educação a distância, que têm se popularizado desde o ano de 2009 e cada vez são mais atrativos com relação ao valor de mensalidades. De acordo com os dados do Ministério da Educação (BRASIL; e-MEC, 2018), o panorama nacional conta atualmente com um total de 2977 cursos de Pedagogia em todo o Brasil, sendo que 2751 desse montante são presenciais e 226 são realizados a distância.

O grande número de matrículas em cursos de Educação a Distância (EaD), em instituições privadas, está em consonância com a oferta que fazem nessa modalidade, deixando de oferecer cursos de licenciatura presenciais, sobretudo os de Pedagogia. Esse movimento, que é grande e rápido, precisa ser olhado com cautela, uma vez que há questionamentos sérios quanto a qualidade da oferta desses cursos, as condições dos tutores e dos polos e dos materiais utilizados (GATTI, 2012, p. 163).

O já frágil currículo dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia é transposto para a modalidade a distância, perdendo ainda mais em qualidade, se considerarmos que esses profissionais estão sendo formados para trabalhar diretamente com crianças pequenas em processo de alfabetização. É necessário pontuar que o trabalho que se ocupa da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental exige “[...] uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, motivacionais e de formas de linguagem e comunicação específicas” (GATTI, 2012, p. 163). Trata-se, portanto, de uma formação mais ampla que envolve transitar com familiaridade sobre o “[...] ser criança na sociedade contemporânea” (BARBOSA, M. C., 2016, p. 133). Por maior que seja o esforço de algumas instituições em qualificar o curso a distância, essa questão segue como uma preocupação dos pensadores da área.

Assim, a rede privada de ensino segue a tendência de enfoque na formação para a docência, enquanto a rede pública mantém na sua estrutura a tendência para a formação de bacharéis. Tendo isso em vista, a identidade do pedagogo é um ponto de tensão que está na origem do curso de Licenciatura em Pedagogia e prevalece no cenário contemporâneo pelo fato de tal indefinição incidir diretamente na sua estruturação curricular. Essa dicotomia evidencia-se como não superada. Somente com a Resolução CNE n. 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), há uma normatização que busca direcionar o curso para “[...] licenciatura voltada preferencialmente à formação de professores para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental” (GATTI, 2012, p.155). No entanto, se por um lado direciona o curso à docência, por outro, permanece em aberto à diversidade de áreas do conhecimento que são necessárias à formação do pedagogo, bem como a atuação nos outros campos técnicos, deixando o curso com um viés ainda mais generalista.

O contexto atual dos cursos de pedagogia é herdeiro dessa formação estruturada de forma contraditória. Observa-se que “[...] os cursos de Pedagogia tiveram que fazer sua transição para a formação de docentes para os anos iniciais de educação sem apoios normativos claros e orientações mais específicas do nível federal” (GATTI, 2012, p. 161), e, inclusive, sem professores preparados para formar professores para os anos iniciais de escolarização. Tal processo auxilia a compor essa formação híbrida que se percebe atualmente, centrada na “[...] tradição escolástica de formação profissional, vinda dos seminários e dos cursos de Filosofia

e Teologia, com grande base em leituras, escritas e reflexões” (BARBOSA, M. C., 2016, p. 134).

Ainda outro ponto de tensão que se articula nesse contexto é a “[...] égide da visão cientificista do século XIX, que fragmenta a ciência” (GATTI, 2014, p. 252) e que valoriza um conhecimento formal em detrimento de áreas do conhecimento que se colocam como fundamentais para o professor que vai atuar com crianças. Há ausência de profundidade nos estudos das culturas infantis e das questões voltadas ao corpo, desde hábitos básicos de higiene até o corpo como lócus potencialmente expressivo. Da mesma forma, a presença da ludicidade e das artes, quando aparecem no processo formativo, geralmente é com o entendimento de atividade complementar, sem relação com fundamentos de uma pedagogia específica, tornando-as práticas caricatas e superficiais (BARBOSA, M.C. 2016).

Com as tensões citadas acima e um contexto contemporâneo que desenha “[...] um cenário social cambiante, onde competitividade e individualismos são traços característicos [...] [e no qual há a] emergência de demandas por justiça social e equidade educacional” (GATTI, 2017a, p. 723), qual é o desafio que se coloca ao curso de Licenciatura em Pedagogia para o século XXI? Muitos. Principalmente – e ainda – dar conta da articulação entre a função de formar professores para a educação infantil e o ensino fundamental e, ao mesmo tempo, formar educadores com lastro para atuar em gestão escolar, gestão pedagógica e outras funções que são demandadas na sociedade contemporânea. Para isso, está sendo sugerido pensar a formação a partir de módulos, de forma a dar conta da multiplicidade de saberes envolvidos. Trata-se de uma discussão aberta e recém iniciada (GATTI, 2017b), demandando, portanto, um tempo de debates e maturação.

Ainda sobre quais os desafios para a atividade docente neste século, Nóvoa observa que houve, desde a formação da área, “[...] uma inflação retórica sobre a missão dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 31) gerada em áreas alheias à da própria profissão. Tal inflação provocou um efeito paradoxal: ao mesmo tempo que deu maior visibilidade social à profissão, também gerou “[...] controlos estatais e científicos mais apertadas, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional” (NÓVOA, 2009, p. 31). Um efeito dessa inflação é o aumento da indústria do ensino e a fabricação de seus produtos: livros escolares, materiais didáticos, tecnologias diversas para auxiliar o trabalho do professor etc. Dessa forma, a formação bacharelesca, livresca,

‘textocêntrica’, e agora ‘tecnologicocêntrica’, apresentam “[...] uma panóplia de tecnologias educativas” (NÓVOA, 2009, p. 31), a grande maioria das quais não foram concebidas pelos professores não foram os autores. Replicam os enunciados como a provocação feita por Nóvoa: “quem sabe faz, quem não sabe ensina” (NÓVOA, 2009, p. 31); ou como a fala do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso à Revista Veja: “Se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser professor” (CARDOSO, 2001, p. 32). É alimentada, com efeito, a ideia de uma defasagem crônica dos professores, os quais estariam sempre aquém das funções que a profissão demanda.

Ao ter essas questões em vista, Nóvoa defende o regresso do foco aos professores no processo educativo. Isso porque o foco mudou de tempos em tempos:

[...] nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão (NÓVOA, 2009, p. 12).

Dessa forma, o desafio para esse século, para o autor, seria exatamente a formação de professores, considerando o aspecto pessoal e social do professor. “A formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 14). O autor equipara tal ideia ao modelo de formação de médicos, arquitetos ou engenheiros na qual os mais experientes possuem um papel dominante na formação de seus futuros colegas. Ao professor foi negada a possibilidade de constituição de uma tradição do seu saber, uma vez que sempre há feixes de várias áreas e interesses diversos que atravessam a sua prática.

Para concluir essa primeira parte, entendo que tanto a proposta de Gatti (2017) sobre uma organização modular do currículo, no sentido de dar conta da diversidade de saberes que a profissão exige, quanto a observação de Nóvoa, sobre o movimento de passar para dentro da profissão a responsabilidade da sua própria formação, parecem ter relação com o que pretendo nesta tese. Isso porque não pretendo propor que o teatro de formas animadas se configure em outro componente curricular a competir com os demais saberes na já indefinida grade

curricular do curso de Pedagogia. E, também, porque entendo que o processo de qualificação docente passa pelo trabalho pessoal. Assim como Craig pensava que seus atores deveriam ter domínio das suas emoções, entendo que a principal ferramenta para o professor que trabalha com crianças pequenas é exatamente suas emoções. Com este trabalho, intenciono abrir um espaço para pensar uma possibilidade de qualificação da formação do docente que vai se ocupar do processo de alfabetização e que, portanto, vai estar em uma relação de proximidade com as crianças a conduzir processos de construção de conhecimento. Para tanto, a cultura, a relação com as emoções, as experiências de criação são de extrema importância. E não exponho isso como particularidade deste estudo, pois me coloco na companhia do pensamento de Gatti (2017), que diz que: “[...] não é trivial alfabetizar crianças e formar suas mentes e, (vou falar uma coisa que ninguém fala) seus corações, para compreender a vida e poder se situar como seres humanos conscientes e competentes” (GATTI, 2017, p. 01).

Nessa linha de pensamento, considero igualmente que não é trivial o processo de formação de professores e a preocupação no que concerne à sua cultura e ao seu exercício de ser e estar no mundo. Não é trivial o trabalho sobre as artes da marionete, a pesquisa sobre suas formas, procedimentos e movimentos. Não é trivial o exercício do pensamento criativo que engloba o corpo em relação à diversos materiais. Não é possível, portanto, que essa arte milenar das marionetes venha a ser considerada com superficialidade em detrimento da potência que oferece tanto aos adultos quanto às crianças.

A seguir, apresento uma aproximação ao contexto francês de formação de professores para a educação inicial. Ainda que este trabalho não trate sobre a formação de professores na França, e sim no Brasil, a apresentação desse contexto se faz coerente no sentido de que, além de verificar semelhanças, é possível também observar que o discurso sobre o lugar da pedagoga é maior do que as características de cada país e da época correspondente à formação da profissão, mas que forja uma idealização da figura do docente em processos relacionados a um movimento de formação de estado (Estado Novo no Brasil e a instauração da República na França), no qual as professoras se tornaram peças-chave.

1.1 UMA APROXIMAÇÃO AO CONTEXTO FRANCÊS DE FORMAÇÃO DE *PROFESSEUR D'ÉCOLE*

O fato de este estudo ter sido desenvolvido em cotutela, com parceria entre instituições de ensino superior brasileira e francesa, pareceu-me interessante para averiguar o contexto francês de formação docente similar à formação em Licenciatura em Pedagogia no Brasil. Tal aproximação não se dá de forma comparativa, nem com o intuito de esmiuçar a história dessa formação, mas sim com o objetivo de buscar elementos que possam contribuir para o exercício de pensamento proposto para esta tese. Considerei, portanto, dois elementos: a formação da imagem da professora republicana e as diretrizes atuais do governo francês para a formação do chamado *professeur d'école*, que exerce função similar ao pedagogo: dedicação à docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ao final, traço também algumas considerações sobre o teatro de formas animadas nesse âmbito.

Devido à complexidade de movimentos ocorridos no século XIX na França, interessou-me observar que a constituição de instituições formadoras de professores passou por processos complexos e que possuem elementos que o Brasil parece ter plasmado um século depois, como a feminização da profissão e os salários baixos. Sendo assim, a imagem da professora republicana (Imagem 1) se forma em um período de grandes modificações, sobretudo no plano político, no qual a França passa pela oscilação entre Império, Monarquia e República, considerando os seguintes acontecimentos históricos: primeiro império napoleônico em 1804; a restauração da monarquia em 1814 com Louis XVIII; a revolução em toda a França em 1848, processo que culminou com a proclamação da II República; o golpe de estado de Louis Napoleón em 1851, que inicia o segundo Império e, por fim, a revolta da população, que traz de volta um retorno definitivo ao regime republicano, a partir da instauração da III República (WIERUSZESKI, 2012).

A lei de François Guizot feita em 1833 foi um marco no processo de constituir espaços de formação docente e indica a necessidade da criação de escolas normais primárias masculinas. Essa profissão seria exercida primeiramente por pessoas do sexo masculino, constituindo um corpo docente “[...] composto de homens iluminados e recomendáveis por seu patriotismo e moralidade” (FAYOLLE, 2012, p.

04)⁹. Guizot observou “[...] a necessidade da criação de corpo docente para a escola primária, não mais a serviço do Rei e da religião católica, [...] mas a serviço da República a ser enraizada e de uma moral laica para ser difundida” (CONDETTE, 2016, p. 10)¹⁰.



Imagem 1– Institutrice républicaine. Fonte: Vinck e Hennin (1792).

Com relação à formação básica, considera-se que a Revolução Francesa de 1789 expõe uma crise na educação feminina. A primazia pelo estado laico levou ao fechamento de conventos e gerou o “[...] interesse da sociedade na educação de

⁹ No original em francês: “[...] composée d’hommes éclairés et recommandables par leur patriotisme et leurs bonnes mœurs” (FAYOLLE, 2015, p. 04).

¹⁰ No original e francês: “[...] de la nécessité de la création d’un corps enseignant du primaire, non plus au service du Roi et de la religion catholique [...] mais au service de la République à enraciner et d’une morale laïque à diffuser” (CONDETTE, 2016, p. 10).

mulheres e na multiplicação de escolas de meninas” (WIERUSZESKI, 2012, p. 04)¹¹. Tal preocupação gerou duas leis importantes: a Lei Pelet (1836), que incentivava que cada cidade tenha uma escola primária para meninas; e a Lei de Falloux (1850), que previa um programa com aprendizado de “[...] leitura, escritura, rudimentos de cálculo, educação moral e religiosa e trabalho de agulha” (WIERUSZESKI, 2012, p. 06)¹². Dessa forma, garantia-se a educação considerada adequada a cada sexo, e, portanto, o aprendizado da costura era fundamental para preparar “[...] as meninas para o trabalho doméstico e, eventualmente, para uma profissão têxtil” (FAYOLLE, 2015, p. 22)¹³. Sob esse aspecto, a formação secundária a qual somente a burguesia tinha acesso é notadamente diferente para cada gênero. Enquanto para os meninos há muitas instituições públicas e privadas, assim como faculdades e escolas secundárias masculinas, as meninas só poderiam ir para instituições privadas, sem expectativas de chegar ao ensino superior, persistindo essa configuração até o ano de 1880, na IIIª República (WIERUSZESKI, 2012). Depois virá a Lei de Ferry (1882), que torna obrigatório o ensino primário laico nas escolas públicas até os 13 anos e a Lei Goblet (1886), que cria as escolas maternas.

Dessa forma, o século XIX configura-se como o século da alfabetização em massa, realizada dentro da rede das escolas primárias comunais. A partir do ano de 1870, observa-se um período de muitas reformas e leis para a educação, em especial para as cidadãs do sexo feminino. É nesse período que se observa os primórdios do feminismo e do ativismo, em especial entre as professoras (WIERUSZESKI, 2012). Ainda que seus salários fossem legalmente mais baixos que os dos homens e que imperasse um preconceito antirrepublicano, que considerava a mulher incapaz de exercer o magistério, a profissão de professora era considerada um “emprego honroso”, com vista a serem as formadoras do novo cidadão para a república. A profissão docente, com todas as dificuldades da área, tornou-se uma oportunidade para “[...] as mulheres viverem sozinhas e terem acesso a uma forma

¹¹ No original em francês: “L’intérêt de la société pour l’éducation féminine et la multiplication d’écoles de filles” (WIERUSZESKI, 2012, p. 04).

¹² No original em francês: “[...] la lecture, de l’écriture, des rudiments du calcul, une éducation morale et religieuse et dès ‘travaux d’aiguilles’” (WIERUSZESKI, 2012, p. 06).

¹³ No original em francês: “[...] les filles au travail domestique et éventuellement à une profession du textile” (FAYOLLE, 2015, p. 22).

de autonomia, tanto intelectual e financeira” (FAYOLLE, 2015, p. 03)¹⁴, para exercerem um papel público em uma época na qual as únicas mulheres públicas eram prostitutas. Para tanto, era exigido dessas professoras um comportamento social exemplar e sóbrio.

No entanto, entre os conflitos e preconceitos que se estabelecem, observa-se que a imagem da professora republicana (Imagem1) é, com efeito, a própria idealização dessa função. Da mesma maneira como aparecem as metáforas religiosas relacionadas à função docente no Brasil (BASTOS, 2004), é interessante perceber a semelhança com a imagem da Virgem Maria com o menino Jesus, ainda que a busca da época na França fosse estabelecer diretrizes para uma educação laica. A aproximação da profissão com a questão da maternidade também se faz presente na imagem, de maneira a corroborar com uma formação discursiva que trata a formação docente como próxima das funções femininas e na qual os homens exercem os papéis de diretores e coordenadores, além de também serem professores exclusivos de meninos.

De fato, a imagem da professora republicana (Imagem 1) é mais do que uma imagem, no sentido de que propõe um ideal ascético e apolíneo ao corpo da professora. Pode ser considerada como uma efígie da pedagoga. Mesmo se não tivéssemos notícias dessa imagem, criada em 1792, é possível identificar reverberações dela nos discursos atuais que tergiversam sobre como deve ser uma professora, ou como deve portar-se uma mulher.

O estudo pioneiro, realizado na década de 1990 por Françoise Mayeur (2004), investiga a história de vida das professoras da época da formação do estado republicano masculino, as quais estavam transpassadas pelas “[...] contradições vivenciadas por essas mulheres cuja tarefa era a de educar futuras mães e esposas enquanto elas próprias exercem uma atividade profissional no espaço público” (CONDETTE, 2016, p. 21)¹⁵. Dessa forma, a imagem acima (Imagem 1) pode ser pensada como símbolo. E “[...] símbolos são grandes sínteses sociais, resultantes da elaboração de grandes complexos de imagens e vivências [...]. Por isso as imagens evocam os símbolos e ao evocá-los, os ritualizam e os atualizam”

¹⁴ No original em francês: “[...] les femmes de vivre seules et d’accéder à une forme d’autonomie, à la fois intellectuelle et financière” (FAYOLLE, 2015, p. 03).

¹⁵ No original em francês: “[...] contradictions vécues par ces femmes, dont la tâche est d’éduquer de futures mères et épouses alors qu’elles-mêmes exercent une activité professionnelle dans l’espace public” (CONDETTE, 2016, p. 21).

(BAITELLO JR., 2005, p. 17). Além de sintetizar toda a idealização da formação do novo homem para a república francesa do século XIX, como visto anteriormente, a imagem da professora republicana transpassa o tempo e os países, configurando-se em um campo referencial das formas de ser professora e de pensar o corpo da professora.

O quanto essa imagem reverbera nos corpos das professoras contemporâneas? (sejam elas francesas ou brasileiras). O quanto essa invenção imagética francesa se presentifica e se atualiza na contemporaneidade? Ou, ainda, se “[...] corpos nascem de outros corpos e se alimentam de outros corpos” (BAITELLO JR., 2005, p. 93), será que essa efígie da pedagoga estaria esgotando sua força simbólica e abrindo espaços para outras possibilidades de corpos? Penso, outrossim, que o corpo cansado das professoras às quais me referi na introdução deste trabalho, traduz de certa forma o cansaço de buscar esse ideal inatingível e que, ao dar sinais de exaustão, na iminência da morte, busca reinventar-se. Pontuo, com o auxílio de Foucault e seu exercício genealógico, que “[...] o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada de sua origem – é a discórdia entre as coisas, o disparate” (FOUCAULT, [1971] 2005, p. 263). Logo, a imagem da professora republicana tem relação com o corpo, como “[...] superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, [1971] 2005, p. 267) e como lugar de criação.

Tal questão interessa a este estudo na sua relação com a *Übermarionnette* de Craig pelo fato de que, ao tomar a imagem da professora republicana como efígie, não significa entendê-la como estagnada no seu sentido histórico, mas tomá-la pelas possibilidades que mobiliza de (re)invenção.

Destarte, apresentado o primeiro elemento referente às reverberações da imagem da professora republicana, considero ainda potente a sua imagem. Sinto uma inquietação por buscar uma imagem da professora brasileira contemporânea a qual me refiro como um corpo cansado. Seria essa a imagem? Entendo que a efígie francesa, como foi dito, perpassa tempos e lugares e transpassa o corpo cansado em questão. Nesse sentido, a escola normal francesa foi referência para o Brasil na formação de professores de séries iniciais. Com efeito, entre o Brasil e a França observa-se a circulação de modelos, principalmente nas áreas de artes, educação e arquitetura (FERREIRA, 2015). Assim, a questão da feminização da profissão da

Pedagogia, apesar de não ser o tema desta tese, torna-se incontornável de ser abordada, pelo fato de que esse elemento é inegavelmente constituidor de corpos.

Parto agora para o segundo elemento, que trata de apresentar o processo atual de formação do *professeur d'école*. Modificações recentes são observadas no que tange aos pré-requisitos para ingressar na profissão, processo que ocorre através do *Concours de recrutement des professeurs des écoles* (CRPE). O CRPE, portanto, é o concurso que se destina à seleção nacional de professores para lecionar nas escolas primárias francesas. “Para ter maiores chances de passar no concurso é necessário escolher um percurso universitário que tenha relação direta com a futura matéria que se quer ensinar” (CASTRO, 2009, p. 406).

No ano de 1991, a França criou os *Instituts Universitaires de Formations de Maîtres* (IUFM). A criação de tais institutos não foi recebida sem conflito. De um lado, professores já atuantes “[...] não queriam que suas formações fossem impregnadas pelo que consideravam conhecimento de segundo plano, ou seja, ciências da educação” (FERREIRA, 2015, p. 13546). De outro lado, para professores da série inicial, essa formação concretizava um desejo da categoria de ter a carreira igualada aos colegas do nível superior. A característica dessa formação é polivalente e o processo de seleção dava-se por concurso. Com relação aos pré-requisitos, não havia idade mínima exigida para se submeter ao concurso, mas era necessário ser graduado em uma universidade (BAC+3) ou ter um diploma que fosse equivalente (PORTAIL DES IUFM, 2017).

Em 2013, os IUFM foram substituídos pela *École Supérieure du professorat et de l'éducation* (ÉSPÉ), que, juntamente com o CRPE, configura parte do processo atual de ingresso de professores na educação inicial. “Atualmente há uma orientação para que os candidatos ao magistério de séries iniciais façam um Master Enseignement et Formation (MEEF). Nele o estudante pode prestar o concurso para a educação nacional francesa desde o primeiro ano de mestrado” (FERREIRA, 2015, p. 13546). O mestrado passa a ser pré-requisito básico para a candidatura ao CRPE, bem como a formação em alguma licenciatura, seja ela de que área for.

Para ensinar em um jardim de infância ou escola primária, você deve obter a ajuda do CRPE, concurso de recrutamento de professores das escolas. É uma competição acadêmica, sujeita a condições de acesso, que você pode preparar em uma Escola Superior de Ensino e Educação (ESPE). Estas instituições oferecem cursos profissionais e disciplinares ao longo de dois anos como parte do programa de mestrado do MEEF, especializado em preparação para as profissões de ensino. Professores de instituições particulares de ensino

privadas passam por competições e desempenham tarefas de ensino comparáveis às de suas contrapartes nas escolas públicas, dentro de um marco regulatório específico previsto pelo código de prática (MEN, 2017)¹⁶.

Esse novo modelo ainda requer de estudos para averiguar os seus resultados, considerando que na França, assim como no Brasil “[...] os últimos anos foram de ataque neoliberal aos direitos sociais, aos direitos formativos e profissionais dos professores” (FERREIRA, 2015, p. 13557). Com efeito, tanto no Brasil quanto na França os jovens estão desestimulados a buscar essa profissão pelas precárias condições, que são inversamente proporcionais às exigências da formação e do processo seletivo.

Um dos pontos que difere em relação ao Brasil, e que interessa a este estudo, refere-se aos conteúdos que o professor de educação primária necessita dar conta no concurso. Através do *Cap Concours* (2013)¹⁷ foi possível acessar as formas de exame que fazem parte do certame. O exame admissional conta com os conteúdos de língua francesa e matemática, e é composto de duas provas orais. A primeira avalia as

[...] competências científicas, didáticas e pedagógicas do candidato no campo do ensino pertinente a missões ou programas de ensino fundamental ou jardim de infância, selecionado no momento de inscrição do concurso entre as áreas seguintes: ciência e tecnologia, história, geografia, história da arte, artes visuais, educação musical, moral e educação cívica. O candidato anteriormente dá ao júri um dossier de dez páginas, no máximo, sobre o tema que escolheu (CAP CONCOURS, 2013)¹⁸.

A segunda prova oral é composta de duas partes:

-
- ¹⁶ No original em francês: “Pour enseigner dans une école maternelle ou élémentaire, vous devez obtenir le concours du CRPE, concours de recrutement de professeurs des écoles. Il s’agit d’un concours académique, soumis à des conditions d’accès, que vous pouvez préparer au sein d’une École supérieure du professorat et de l’éducation (ESPE). Ces établissements dispensent des enseignements à la fois professionnels et disciplinaires étalés sur deux ans dans le cadre du master MEEF, spécialisé dans la préparation aux métiers de l’enseignement. Les maîtres des établissements d’enseignement privés sous contrat passent des concours et exercent des fonctions d’enseignement comparables à ceux et celles de leurs homologues de l’enseignement public, dans un cadre réglementaire spécifique prévu par le code de l’éducation pour leur recrutement et leur formation” (MEN, 2017).
- ¹⁷ O acesso a esse site foi possível pela cedência de senha de um cidadão francês, que se prepara para prestar o CRPE. O contato com essa pessoa foi feito através de meu colega Franck Wallie.
- ¹⁸ No original em francês: “[...] compétences scientifiques, didactiques et pédagogiques du candidat dans un domaine d’enseignement relevant des missions ou des programmes de l’école élémentaire ou de l’école maternelle, choisi au moment de l’inscription au concours parmi les domaines suivants: sciences et technologie, histoire, géographie, histoire des arts, arts visuels, éducation musicale, enseignement moral et civique. Le candidat remet préalablement au jury un dossier de dix pages au plus, portant sur le sujet qu’il a choisi”.

A primeira parte é usada para avaliar as competências do candidato para o ensino de Educação Física e Esporte (EPS), bem como o seu conhecimento do lugar desse ensino na educação em saúde na escola primária. A segunda parte do teste é avaliar o conhecimento do candidato do sistema de ensino francês, e, especialmente, na escola primária (organização, valores, objetivos, história e assuntos contemporâneos), sua capacidade de ser localizado como um agente de futuro serviço público (ética, senso de responsabilidade, compromisso profissional), bem como sua capacidade de ser um futuro professor de escolas na comunidade educativa. Para cada sessão, o Reitor da Academia elabora um programa de quatro atividades físicas, esportivas e artísticas entre as mais comumente ensinadas no ensino fundamental (pré-escola e elementar): atividades atléticas, artes circenses, dança, atividades aquáticas, jogos e esportes coletivos, atividades de orientação, atividades de ginástica, jogos de luta livre (CAP CONCOURS, 2013)¹⁹.

Logo, é possível perceber que são cobrados conhecimentos artísticos de diferentes linguagens: dança, artes circenses, história da arte, artes visuais e educação musical. Dessa forma, esses conteúdos estão presentes nos currículos dos ÉSPÉ, gerando um diferencial sobre o contexto brasileiro de formação docente. Mesmo que tenha sido verificada a ausência da especificação da linguagem do teatro de formas animadas, podemos ver que há entradas para que esta seja inserida.

Em um país como a França, que abriga sofisticados espaços de formação da arte da marionete e que são referências mundiais como o *Institut International de la Marionnette* em Charleville-Mézières; *Le Théâtre de la Marionnette de Paris* e o *Institut du Mouvement*, para citar alguns exemplos, é possível pensar que a cultura perpassa a formação docente. Especialistas da arte da marionete são preocupados em disseminar a cultura e a tradição dessa linguagem artística, que tem tanto a oferecer, e um dos caminhos considerados é por meio do docente nas escolas. Nesse sentido,

[...] pensar uma pedagogia artística como um todo é um jogo de política cultural que vai além da estrutura especializada da profissão. Ela manifesta seu início na educação oferecida a todos desde a infância. O número

¹⁹ No original em francês: “La première partie permet d'évaluer les compétences du candidat pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) ainsi que sa connaissance de la place de cet enseignement dans l'éducation à la santé à l'école primaire. La deuxième partie de l'épreuve vise à apprécier les connaissances du candidat sur le système éducatif français, et plus particulièrement sur l'école primaire (organisation, valeurs, objectifs, histoire et enjeux contemporains), sa capacité à se situer comme futur agent du service public (éthique, sens des responsabilités, engagement professionnel) ainsi que sa capacité à se situer comme futur professeur des écoles dans la communauté éducative. Pour chaque session, le recteur d'académie établit un programme de quatre activités physiques, sportives et artistiques parmi celles les plus couramment enseignées à l'école primaire (maternelle et élémentaire): activités athlétiques, arts du cirque, danse, activités aquatiques, jeux et sports collectifs, activités d'orientation, activités gymniques, jeux de lutte”.

limitado de parcerias entre marionetistas e professores nas artes na escola (primário e secundário) é uma incoerência da nossa sociedade quando o marionete concilia abordagem sensível, abordagem técnica e construção reflexiva (LECUCQ, 2004, p. 06)²⁰.

As ideias dos especialistas franceses na arte da marionete (LECUCQ, 2004) podem também servir ao contexto brasileiro. Uma das aproximações que podem ser feitas é com relação à referência estética da arte da marionete, que circula entre os docentes da escola primária e secundária. É possível perceber que há certo conforto dos docentes em trabalhar com a marionete, muito mais por uma referência do que tiveram na infância do que por conhecimento dessa arte em si. Mas o que sabem esses professores sobre essa arte milenar que segue em pleno processo de metamorfose? Por vezes, é perceptível que “[...] eles mantiveram em mente uma imagem antiquada de fantoches ligada a formas clássicas de shows que ainda tocam nas escolas. Eles imaginam o castelet, o fantoche com bainha etc.”. (BERTOLA, 2004, p. 85)²¹. Assim, também na França clama-se por espaços de formação ou trabalhos conjuntos com os docentes de forma a propor um registro mais contemporâneo, no qual, por marionete, pode se entender arte da manipulação de materiais diversos, pesquisa e exploração desses materiais (BERTOLA, 2004).

1.2 SOBRE O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Após a apresentação do contexto deste estudo, que se dá nos cursos de graduação de Licenciatura em Pedagogia no sul do Brasil, interessa pensar sobre a atividade do teatro de formas animadas nesse mesmo contexto. Para tanto, são tomados como subsídios principais os materiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e, principalmente, as produções do Grupo de

²⁰ No original em francês: “Penser une pédagogie artistique dans son ensemble est un jeu de politique culturelle qui déborde le cadre spécialisé de la profession. Il manifeste ses prémices dans l’éducation offerte à chacun dès l’enfance. Le nombre restreint de partenariats entre marionnettistes et enseignants dans le cadre des arts à l’école (primaire et secondaire) est une incohérence de notre société quand la marionnette réconcilie approche sensible, approche technique et construction réflexive” (LECUCQ, 2004, p. 06).

²¹ No original em francês: “Les enseignants pensent bien connaître l’univers de la marionnette et semblent plus à l’aise pour mettre en place une activité dans ce secteur plutôt que dans un autre. Mais que connaissent-ils de cette forme artistique en pleine évolution? Ils ont gardé en mémoire une image un peu désuète de la marionnette liée à des formes classiques de spectacles qui tournent encore dans les écoles. Ils imaginent le castelet, la marionnette à gaine, etc.” (BERTOLA, 2004, p. 85).

Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), coordenado pela professora Dra. Mirian Celeste Martins (MARTINS; LOMBARDI, 2015). Os dados que serão apresentados a seguir, com base nas referências citadas, apresentam um panorama da situação das Artes nos cursos de Pedagogia, como também levam a inquietações com relação à especificidade da linguagem do teatro de formas animadas nesse contexto. Indicam ainda que, pensar a presença do teatro de formas animadas na pedagogia, implica em pensar a situação das linguagens artísticas no contexto educacional brasileiro.

A pesquisa, realizada pelo GPAP desde 2012 e publicada em 2015 no dossiê sobre *Arte na Pedagogia*, traz os seguintes dados sobre cursos de Pedagogia e componentes curriculares de Arte:

[...] 99 universidades públicas federais, estaduais ou municipais, consultadas em um universo de 115 do total, com o preenchimento de 180 formulários, possibilitando a análise de 82 disciplinas de 56 universidades e a descoberta de que 32 cursos não oferecem disciplinas relacionadas à arte (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p. 30).

Com esses dados, o GPAP tem se ocupado em mapear e conhecer o perfil nacional do docente que leciona componentes curriculares de Artes na formação de graduação em Pedagogia. Tal levantamento foi um ponto de partida para pensar a arte na Pedagogia, pois busca localizar, em um primeiro momento, quem são os formadores dos futuros pedagogos e quais são as suas referências. Assim, a pesquisa do GPAP procurou informações quanto a: gênero, formação inicial, tempo de docência e opiniões “[...] sobre os modos de trabalhar as linguagens artísticas com futuros pedagogos” (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p. 30). Tendo esses itens como base, o GPAP aplicou um questionário que obteve a amostragem de 72 professores de Arte na Pedagogia. “A maior concentração de docentes que responderam ao questionário encontra-se em IES da Região Sudeste (49%), seguida das regiões Sul (25%), Nordeste (15%), Norte (8%) e Centro-Oeste (3%)” (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p. 30).

As conclusões do GPAP a partir desse questionário traçaram um perfil no qual há – ainda – um “[...] esmagador contingente feminino²² entre docentes e discentes nos cursos de Pedagogia” (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p. 30). No que

²² Sobre a questão do feminino na docência, é possível referenciar o estudo da Professora Luciana Grupelli Loponte, que apresentou em 2005 sua tese na UFRGS sobre a presença feminina na arte e a relação com os jogos de verdade na docência, com o título *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas* (2005).

diz respeito à formação inicial desses docentes, considerando a especificidade da linguagem, tem-se um predomínio em Artes Visuais (32%). Em segundo lugar, a formação predominante é em Pedagogia (26%). Em terceiro lugar, formação em Educação Artística com habilitação em Música (14%). E, docentes com formação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, em quarto lugar, empatado com os que cursaram licenciatura curta em Educação Artística (13%). Os demais, em menor percentual, distribuem-se nas áreas de Educação Física, Educação Artística com habilitação em Dança, graduação em Serviço Social e outras áreas variadas entre Arquitetura, Letras, Psicologia, Comunicação Social, Ciências Sociais etc. (MARTINS; LOMBARDI, 2015).

Evidencia-se, portanto, a falta de contingente de professores especializados para trabalhar com as linguagens artísticas de forma geral na formação docente em Pedagogia. Considerar a falta de profissionais especializados para atuar com teatro de formas animadas torna-se, em meio a esse panorama, um detalhe. A partir desses dados, percebe-se que a situação das Artes como área do conhecimento é ainda mais complexa. De acordo com o Censo sobre a formação dos professores de Artes, realizado pelo Ministério de Educação (BRASIL; MEC, 2013), é possível averiguar que, de um contingente de 535.964 docentes que lecionam Artes no Brasil, apenas 6% têm formação específica em Artes, sendo que 3,6% possuem alguma formação considerada interdisciplinar, 2,0% em Artes Visuais, 0,3% em Música, 0,1% em Teatro e 0,0% em Dança. Isso significa que, apesar de terem sido abertos cursos de licenciatura em Teatro, a representatividade ainda é insuficiente para o contexto das instituições educacionais, independente do nível de formação que oferecem.

Ao confirmar esse déficit, com o levantamento de dados do MEC/INEP, é possível observar que há inconformidade entre a formação dos professores e a área dos componentes curriculares nos quais atuam na Educação Básica, o que ratifica o quadro acima em um campo mais amplo na educação. Com o intuito de observar um panorama com relação às Artes e à Educação no território nacional, são apresentados os dados a seguir, referentes à Educação Básica.

[...] Artes é a matéria com maior defasagem de docentes com formação adequada, seguida por física (19,2%) e filosofia (21,2%). As disciplinas com maior percentual são língua portuguesa (73,2%), educação física (64,7%) e matemática (63,4%). [...] O percentual de professores dos anos finais do EF com curso superior (78,5), e com licenciatura (64,4), embora represente a

maioria, é consideravelmente menor do que no Ensino Médio, e a parcela dos docentes com formação adequada à exigida no PNE (32,8) aponta para um desafio ainda maior para essa etapa da Educação Básica. Dentre as disciplinas observadas, artes é novamente a que conta com menor percentual de professores licenciados (7,7) (TPE, 2014, p. 01).

Os dados acima não evidenciam nenhuma novidade que já não tenha sido alertada, desde a década de 1980, pelo movimento de Arte Educação no Brasil, que tem como referência o pioneirismo de Maria Rezende Fusari, Maria Heloísa Ferraz (1993) e Ana Mae Barbosa (2005). Ainda que atualmente sejam perceptíveis alguns avanços nas pesquisas em práticas pedagógicas e na configuração legal da área, persiste a preocupação com a configuração e qualidade no contexto educacional.

A formação do campo da Arte na Educação pode ser considerada com a inclusão da obrigatoriedade da arte no currículo forjada no período da ditadura militar, sob a alcunha de Educação Artística, pela Lei 5692/71, acompanhada do projeto das licenciaturas curtas para a formação do professor de artes. Esse evento foi seguido de outros movimentos que também caracterizam a área, listados a seguir: o esforço dos arte-educadores na constituição da área e o estudo das tendências pedagógicas²³ em Artes; a LDB 9394/96, que torna arte um componente curricular obrigatório e que é seguida pela formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com proposta de ensino em quatro linguagens artísticas específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; as adequações, cujos efeitos ainda carecem de estudos, da inserção de diferentes linguagens artísticas no espaço escolar e na estrutura da grade de horários e a Lei 11.769/2008, que tornou Música obrigatória; o Projeto de Lei (PL 7032/10), que previa a obrigatoriedade do ensino também de Artes Visuais, de Dança e de Teatro como linguagens a serem ministradas nas escolas do ensino fundamental.

Durante o período no qual se desenvolvia este estudo, em meio a um turbulento contexto nacional, ocorreu a sanção da Lei No 13.278/2016, que legitima cada uma das quatro linguagens artísticas que compõem os PCNs como constituintes do componente curricular do ensino da arte na educação básica. A lei também solicita a adequada formação e quantidade de professores para atender a

²³ Há um vasto material produzido sobre esse assunto, desde o livro *Arte na Educação Escolar* (FUSARI; FERRAZ, 1993) até um esquema mais completo sobre essas tendências no livro *Para gostar de aprender arte* (IAVELBERG, 2003). Trata-se de uma esquematização que aborda as concepções de ensino da arte no contexto escolar a partir das tendências pedagógicas na educação que acompanham a formação histórica do Brasil.

essa demanda. No entanto, vários acontecimentos têm desestabilizado o campo da educação brasileira e, portanto, das artes na educação: o fechamento de escolas estaduais, o parcelamento de salário de professores municipais e estaduais; a sugestão de implementar o quadro docente deficitário com pessoas consideradas com notório saber, ao invés de abrir concursos para professores formados; a reforma, recém aprovada, prevendo que no ensino médio se terá no currículo duas grandes áreas: matemática e português, entre outros descabimentos. Nesse contexto, a área de artes é vista como supérflua e desnecessária por aqueles que impulsionam a privatização da educação pública brasileira.

A última versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL; MEC/BNCC, 2017), aprovada em 15 de dezembro de 2017, consagra a diluição da área de Artes dentro da área de Linguagens, juntamente com Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Além disso, está apresentada no documento em formato de competências e habilidades, de forma a descaracterizar as pesquisas dentro da própria área e desmerecendo as especificidades de cada linguagem artística. Ademais, no documento, está registrada uma modalidade designada de Artes Integradas, apresentada como pretexto de interdisciplinaridade, mas que parece deixar em aberto ao que se refere, incorrendo-se no risco de tornar ainda mais dissolvidas as especificidades artísticas. Tal proposta pode gerar “[...] práticas superficiais de professores que, mesmo com toda a boa vontade do mundo, não podem dominar o aparato/conhecimento teórico e técnico necessário para ensinar diferentes configurações artísticas” (FREITAS, 2016, p. 01).

Tendo em vista esses assustadores movimentos recentes na área, vale lembrar que, na década de 1970, o processo de inserção das artes no currículo escolar

[...] não foi uma conquista de arte/educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal Nº 5.692 denominada Diretrizes e Bases da Educação (BARBOSA, 1989, p. 01).

Essa ação determinou, mais do que “[...] uma simples questão de reserva de mercado para os arte/educadores” (SAMPAIO, 2014, p. 31), concepções de Ensino da Arte e, portanto, práticas pedagógicas. O próprio processo de transformar a arte em um componente curricular que participa do currículo das escolas implica outras

questões. Barbosa fala que há um descompasso entre um sistema que disciplinariza os próprios conhecimentos artísticos em “crítica de arte, estética, história da arte” (BARBOSA, 1998, p. 37), separando-os do fazer artístico e que revela “[...] um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas” (BARBOSA, 1998, p. 37). A luta para inserir a arte no contexto escolar como disciplina está atrelada ao simples fato de o currículo atual ser organizado dessa forma e de ser essa a configuração do nosso tempo, da nossa época; “[...] mas se o currículo abolir as disciplinas, ela cessará de ter sentido, assim como já não tem sentido rotular o conhecimento que se quer construir em artes através das disciplinas que compõem o sistema das artes” (BARBOSA, 1998, p. 38). Dessa forma, o nosso tempo apresenta também seus perigos e esse movimento incide diretamente nos processos de formação docente.

Por que é tão importante pensarmos a formação docente sob esse prisma? Porque há a configuração de um efeito cascata nos diversos níveis (da Educação Básica ao Ensino Superior), formado em um mesmo eixo: a adaptação das Artes almejando seu status de conhecimento científico a um sistema organizado de forma disciplinar. As camadas que sedimentam a formação do campo mobilizam as questões desta pesquisa. Se há a preocupação com a formação do profissional que leciona os componentes curriculares em Artes no âmbito de ensino superior na Pedagogia, primando pelas especificidades de cada linguagem, há também o questionamento sobre qual seria o profissional responsável pela imersão das crianças nas diferentes linguagens artísticas e quais as implicações que isso traz para a engessada carga horária escolar.

Qual profissional lecionaria Artes nos anos iniciais da educação básica: o Pedagogo ou o especialista? (INSTITUTO..., 2015, p. 01). Há um consenso entre os profissionais da área das Artes de que a presença do especialista na linguagem artística é importante. As divergências aparecem quando se considera o campo de atuação no contexto das escolas. Se, para alguns especialistas em Artes, o Pedagogo, mesmo tendo cursado um semestre de Artes, não estaria apto a lecionar este componente, outros contemporizam, tendo em vista as características tanto de estrutura quanto de abrangência dos conhecimentos que são exigidos em Pedagogia, conforme pode ser averiguado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso, organizado de maneira a dar conta de variadas áreas do

conhecimento. Abaixo, estão selecionados do documento oficial os itens que parecem corresponder diretamente às Artes nos cursos de Pedagogia:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

[...]

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

[...]

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

[...]

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (BRASIL, 2006, p. 3).

Ainda, no artigo 5º, é definido o perfil do egresso em Pedagogia: “[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...]” (BRASIL, 2006, p. 2).

Percebe-se, por conseguinte, que a característica da formação docente da Pedagogia é de polivalência com relação aos conhecimentos. No campo que se refere à Arte e Educação, este termo – polivalência – possui uma conotação pejorativa para a área cuja história está marcada por confusões conceituais (a partir do projeto que disseminou as licenciaturas curtas por todo o país) e que ainda busca a sua justa forma no campo da Educação. A noção de polivalência para o teatro é percebida como uma falha na formação, tendo em vista a constituição da área. Na própria configuração da BNCC, uma das críticas à forma de estruturar o conhecimento da área de Artes é o fato de induzir à polivalência ao tomar a noção de interdisciplinaridade de forma reduzida (FREITAS, 2016). Sobre o professor de teatro, há um questionamento que acompanha seu processo de formação:

Quem somos nós? Somos polivalentes, especialistas, especialistas polivalentes ou polivalentes especialistas? Coordenamos ou criamos arte? Ou coordenamos uma construção de conhecimento? Somos artistas, animadores, artistas professores, professores artistas ou simplesmente professores? Nós usamos arte, ensinamos arte ou fazemos arte? (KOUDELA, 2000, p. 01).

Há atualmente um arcabouço de pesquisas publicadas na ABRACE (2018), que já constituem embasamento que evita a superficialização dessa área. No entanto, equacionamentos ainda são necessários, como no caso relacionado à Pedagogia. Percebe-se um discurso que defende que a Arte deve estar na escola com ou sem o especialista, objetivando a própria existência da atividade (INSTITUTO..., 2015, p. 01). Isso se deve ao fato de que, se a área ficar restrita à presença do especialista, as atividades artísticas ficariam também restritas a um ou dois períodos de 35 ou 45 minutos por semana. Como desenvolver as quatro linguagens nesse tempo? Existiria a contratação de quatro professores específicos para cada escola? Esses questionamentos levam a pensar em possibilidades. A primeira é a qualificação da formação do pedagogo, da ampliação de seu repertório estético e cultural. A segunda é o trabalho conjunto entre pedagogos e professores-artistas que necessitaria, então, de maior elaboração. Nessa possibilidade, um formato interessante seria o pedagogo desenvolver o projeto juntamente às crianças, podendo envolver, ou não, a participação do professor-artista. Este, por sua vez, trabalharia na atualização do professor de educação infantil na formação e na educação continuada. De qualquer forma, observa-se para essa segunda possibilidade a demanda de professores especialistas em teatro com formação para atuarem dessa forma.

Nesse sentido, é necessário considerar que há uma historicidade, um processo formativo dessa área específica que implica “[...] o modo como o saber é aplicado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2007, p. 17). A formação docente não compatível com a área, as especificações de cada linguagem artística e a predominância das Artes Visuais nos cursos de Pedagogia como “rainha das linguagens artísticas” (MARTINS, 2015, p. 75), em detrimento das demais, remete à construção que envolve a distribuição, divisão e organização do campo de saberes e poderes específicos das áreas do conhecimento desde o Renascimento, e que também formou modos de subjetivação, ou “diferentes tipos de identidades sociais” (VARELA, 1994, p. 87). Dessa forma, é possível dizer que o movimento que cindiu os conhecimentos, que formou a própria área da Pedagogia, também mobilizou a visibilidade das especificidades artísticas, forjando um processo de subjetivação para cada um, bem como um lugar no currículo e um lugar social. Há uma luta por caracterizar a área de artes e suas especificidades que se mostra mais complexa, o que ecoa também na formação docente em Pedagogia.

A segunda versão preliminar da BNCC estava atenta a essa questão e considerava que nos currículos de Pedagogia deveriam estar presentes as quatro linguagens artísticas:

Na passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os quatro componentes da Arte são integrados ao lúdico, sendo os conhecimentos artísticos, experienciados nesse período, centrados nos interesses próprios da criança. A prática dos diferentes componentes, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, colabora para o desenvolvimento da experiência pessoal do sujeito dos anos iniciais, tornando mais integrada a ligação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Artes Visuais, Dança, Música e Teatro devem ser trabalhados em todos os anos iniciais. Esse trabalho pode incluir propostas pedagógicas, situadas nas fronteiras entre os componentes, integrando conhecimentos distintos e experiências de criação, com o objetivo de garantir o direito dos/as estudantes ao exercício da autoria, do senso crítico e do trabalho coletivo, próprios dos processos de criação artísticos. As artes podem incluir as práticas de cinema e audiovisual como previsto na Lei n. 13.006/2014. Entretanto, para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, é preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno. Devem estar presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado que propicia aos/as estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais (BRASIL; MEC/BNCC, 2016a, p. 240).

É possível notar, nesse trecho, a referência da noção de polivalência e a que práticas ela está atribuída. O lugar qualificado, acima referido, solicita um profissional com a formação coerente e especializada em cada linguagem artística, que daria conta da organização e sistematização desse conhecimento específico para atuar na formação docente em Pedagogia. Garantir a formação coerente dos futuros pedagogos reduziria os riscos de práticas superficiais ou equivocadas em arte. No entanto, todo o fragmento citado acima foi retirado da última versão da BNCC (BRASIL; MEC/BNCC, 2017), permanecendo a ordenação dissolvida em linguagens citada anteriormente.

Havia o cuidado, na segunda versão preliminar da BNCC, ao considerar propostas pedagógicas situadas nas fronteiras dos componentes curriculares, em apontar possibilidades de propostas pedagógicas dotadas de referência em procedimentos contemporâneos do teatro. Assim, ao invés de buscar práticas estanques ou enclausuradas e pretensamente isoladas das demais linguagens, propõe-se a inclusão de pensar as relações, os entre lugares ou os interstícios das fronteiras entre essas mesmas linguagens.

Cartaxo (2014) problematiza a noção de polivalência tendo em vista as práticas contemporâneas que hibridizam as linguagens artísticas. Além disso, o

autor problematiza o fato de que muitos profissionais, após concluir uma graduação, retornam à universidade para cursar outra formação em outra linguagem artística, criando, no próprio campo, artistas com duplas formações, que podem ou não hibridizar as linguagens.

Com o auxílio dos dados produzidos pelo GPAP, é possível observar o entendimento que os professores atuantes em Artes nos cursos de Pedagogia possuem da sua própria prática. Dos 72 docentes que responderam ao questionário do GPAP, apenas 32 responderam sobre essa questão. Assim, destes 32,

21 professores optaram pela polivalência como se fosse um conceito similar à interdisciplinaridade, mencionando, em seus comentários, que trabalham com duas, três, quatro ou mais linguagens. Outros 11 professores afirmaram trabalhar com uma única linguagem, esclarecendo sobre a existência de duas situações diferentes: uma que lhes possibilita aprofundar uma única linguagem porque, em suas instituições, o curso de Pedagogia conta com professores de outras linguagens artísticas; e outra que se refere ao fato de terem recebido formações específicas e, por isso, não se sentem à vontade para arriscar em linguagens que não dominam, o que limita o acesso às variadas linguagens apenas por meio de leituras. Essas respostas apontam um problema que percorre os vários segmentos da educação brasileira. São várias as faces do problema, desde o desejo de um aprofundamento nas linguagens específicas com professores especialistas até a proposta interdisciplinar, a polivalência, a segmentação das linguagens. Os problemas relacionados à formação dos docentes dos futuros professores e às concepções sobre as linguagens artísticas se refletem no modo como atuam. Polivalência, interdisciplinaridade ou divisão em atividades isoladas de artes plásticas, música, teatro e dança? Colchas de retalho teórico, visão panorâmica ou reais experiências estéticas? (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p. 33).

Dentro de um currículo cuja “trajetória [é] longa e inclusa” (SCHEIBE, 2007, p. 43), as mudanças curriculares no curso de Pedagogia parecem solicitar, por todos os materiais apresentados, uma revisão no sentido de repensar e qualificar o lugar da Arte. O movimento, que já é perceptível, possui alguns pioneiros listados abaixo e o ano de início da sua atividade na Pedagogia, bem como a Universidade na qual o curso de Pedagogia está abrigado:

- Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Ruschel Nunes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), início em 1989;
- Prof^a. Dr^a. Claudia Ribeiro Bellochio, da UFSM, início em 1991;
- Prof. Dr. Sérgio Andrés Lulkin, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), início em 1993;
- Prof^a. Dr^a. Ana Angélica Medeiros Albano, da Unicamp, início em 1997;
- Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha, da UFRGS, início em 1997;
- Prof^a. Dr^a. Neide Aparecida Marinho, da UFJF, início em 1998;
- Prof^a. Dr^a. Marcia Maria Strazzacappa Hernandez, da Unicamp, início em 1999 (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p.33).

Há ainda outros pioneiros atuantes desde a década de 1990 no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como a professora de Música Dr^a. Leda Maffioletti e a professora de Artes Visuais Dr^a. Analice Dutra Pillar. Isso mostra que o estudo do GPAP não foi exaustivo, mas que contribui com o início do mapeamento da área. De qualquer forma, a partir desses pioneiros, é possível dizer que se observa uma expansão na área, pois o número de professores especialistas cresceu da década de 1980 para agora, “a reboque das políticas nacionais implantadas” (BARBOSA, 2002, p. 154). Da mesma forma, verifica-se um aumento na oferta dos cursos de Licenciatura. Há todo um contexto sobre isso a ser problematizado como, por exemplo, o fato de as matrizes curriculares da Educação Básica da Rede Pública de Ensino não acompanharem as atualizações, gerando problemas para os profissionais de educação em Arte, principalmente nas áreas de concurso. Novamente, há toda uma complexidade para abrigar na Educação Básica e nos cursos de educação superior, como o de Pedagogia, as quatro linguagens artísticas de acordo com a Lei N^o 13.278/2016 (BRASIL, 2016b), recém sancionada.

Os dados do Gráfico 1, abaixo, podem apresentar algumas diferenças, tendo em vista que instituições particulares podem encerrar ou abrir novos cursos. O gráfico, no entanto, nos mostra que, mesmo com o aumento verificado nos cursos de Licenciatura em Artes, ainda se considera pouco para suprir a demanda atual, principalmente após a recente aprovação da Lei N^o 13.278/2016 (BRASIL, 2016b):

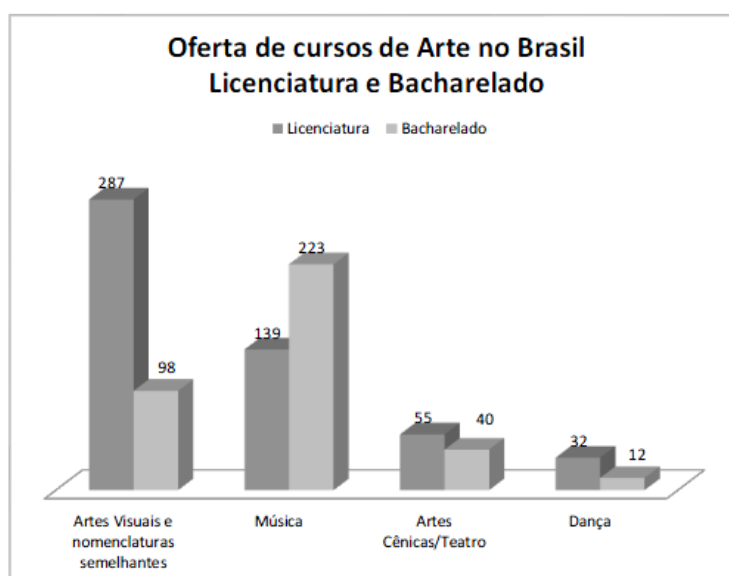


Gráfico 1– Gráfico de oferta de cursos de Arte no Brasil no nível de Licenciatura e Bacharelado. Fonte: Alvarenga (2013, p. 269).

Ao mapear a situação geral, que implica a formação de professores de Arte, processo que também é constituinte da área de Artes na Pedagogia, faz-se importante observar que as práticas docentes em Artes na Pedagogia buscam não o engessamento das quatro linguagens artísticas, mas as “[...] intersecções de recursos e procedimentos entre as práticas artísticas como ferramenta para a formação estética do futuro pedagogo” (LOMBARDI, 2015, p. 118).

Interessa agora, portanto, fechar um pouco o foco para analisarmos a situação do Teatro, em especial, nesse contexto. Ainda que a premissa inicial tenha sido a de que não haveria teatro de marionetes sem considerar a presença do teatro (NARDI, 2014), não é bem essa a configuração encontrada nos cursos de Pedagogia. Caminhamos aqui por entre lugares e possibilidades. Assim, inicialmente abordarei o espaço do Teatro na Pedagogia e, posteriormente, o teatro de formas animadas nesse âmbito.

Considerarei importante localizar a presença do Teatro na Pedagogia na grade curricular dos cursos e seu espaço em relação aos demais componentes curriculares que visam a desenvolver habilidades profissionais específicas do futuro pedagogo. A presença do Teatro na Pedagogia, quando há, inclui-se em uma parcela correspondente a 28% da totalidade dos componentes curriculares (GATTI; NUNES, 2009, p. 22) que participam do grupo chamado “conhecimentos relativos à formação profissional específica” (GATTI; NUNES, 2009, p. 22). Pertencem, portanto, a esse grupo também os componentes curriculares chamados “Metodologia do Ensino das Artes”, que recebem algumas variações na nomenclatura de acordo com a região. Há um indicativo de insuficiência, pois, não raro, os componentes desse grupo, além de pouca carga horária, recebem um tratamento mais teórico “[...] contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos” (GATTI; NUNES, 2009, p. 22). Dessa forma, a pergunta “[...] como estão sendo formados os futuros pedagogos em relação à linguagem teatral? – é, em parte respondida: de forma aligeirada e superficial” (LOMBARDI, 2015, p. 120).

O GPAP traz uma amostragem em nível nacional que compreende os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil que fazem menção à linguagem teatral ou a algum de seus elementos. Foram contabilizadas “56 disciplinas oferecidas em 69 IES distribuídas por todo o país, das quais algumas contam com estrutura multicampi” (LOMBARDI, 2015, p. 118). Na busca por um vocabulário que se referisse ao cênico, dos 56 componentes curriculares, “[...]”

somente 45, inseridas em 39 cursos presenciais, apresentaram algum ponto de contato com a arte teatral” (LOMBARDI, 2015, p. 119). Desses dados, as categorias descritas foram: a palavra “teatro” no título da disciplina; referência de livros especializados na linguagem na bibliografia básica; e a palavra “teatro” na ementa (LOMBARDI, 2015).

Assim, no levantamento realizado pelo GPAP, dos 45 componentes curriculares que incluíam algum elemento relacionado ao teatro, apenas 4 possuem a sua nomenclatura diretamente ligada ao campo teatral.

São elas: a disciplina obrigatória de 30 horas ‘Educação e Teatro’, oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); duas disciplinas ministradas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), denominadas ‘Jogo teatral e Educação’ e ‘Jogo teatral e Educação II’; a disciplina obrigatória de dois créditos ‘Teatro e Ensino’ da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (LOMBARDI, 2015, p. 120).

Os demais componentes estão associados ao vocábulo Arte ou Artes, ratificando a complexidade do contexto dessa formação exposto anteriormente.

Quanto à bibliografia adotada pelos componentes curriculares analisados, foram verificados os seguintes autores: Viola Spolin, Ingrid Koudela, Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, Olga Reverbel, Flávio Desgranges, Vera Lucia Bertoni dos Santos, Jean-Pierre Ryngaert, João Pedro Alcântara Gil, Marco Camarotti, Beatriz Angela Vieira Cabral, Taís Ferreira, Maria Clara Machado, Maria C. Novelly, Carlos Mödinger et al. e Susana Rangel Vieira da Cunha (LOMBARDI, 2015, p. 121). É uma bibliografia que parece dar conta dos jogos e suas fases (do símbolo na criança até o jogo teatral), das características, procedimentos de criação teatral e a recepção do teatro. No entanto, não há registros sobre como esses textos seriam trabalhados. Estariam acompanhados de atividades nas quais se poderia exercitar a linguagem cênica? Se sim, de que maneiras? Ou ficariam somente no plano teórico? Como este é o primeiro levantamento sobre essa intersecção sobre Teatro no curso de Pedagogia, aqui ficam alguns indícios para próximas pesquisas.

Outros indícios podem partir das expressões utilizadas nas ementas dos componentes curriculares em questão. Foram encontrados os seguintes descritores, juntamente com a quantidade de vezes que aparecem no corpo das 45 ementas:

[...] ‘teatro’ (26), ‘artes cênicas’ (5), ‘linguagem cênica’ (1), ‘linguagens expressivas da criança – cênica’ (1), ‘espaços consagrados como teatros’ (1), ‘atividades expressivas – teatro’ (1), ‘múltiplas linguagens artísticas

(...teatro)' (1), 'dramatização' (4), 'linguagem teatral' (5), 'fazer teatral' (1), 'Princípios dramáticos' (2), 'cultura teatral' (2), 'improvisação teatral' (1), 'jogo dramático' (3), 'jogo teatral' (1), 'professor-personagem' (1), 'cenários' (1), 'construção de personagens' (1), 'teatro infantil' (1), 'primeiras tentativas de representação' (1), 'expressividade e comunicabilidade dramática' (1) (LOMBARDI, 2015, p. 123).

Percebe-se que há, nas expressões, uma tentativa de não fechar o teatro em si, mas buscar uma relação com propostas que fazem um movimento para se combinar às outras linguagens ou que deem margem para a experimentação. Expressões que direcionam mais diretamente ao vocábulo teatro foram encontradas em 10 ementas:

O teatro como forma de expressão (Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR). Possibilidades educacionais do fazer teatral. Estudo do movimento e história de vida. Exercícios com textos poéticos, expressão corporal com música, dramatização, montagem de cenas, cenários. Utilização de efeitos sonoros e visuais, leitura de texto, narrativas, construção de personagens, jogos, improvisação (Universidade do Estado do Amapá – UEAP). [...] a dramatização em suas diversas modalidades de artes cênicas, a escolha de textos, a montagem e a encenação de peças teatrais como formas de desenvolvimento infanto-juvenil (Universidade Federal do Tocantins – UFT). Linguagem teatral e Educação. Jogos teatrais (Universidade Federal de Goiás – UFG). Linguagem teatral e educação (Universidade Estadual de Goiás – UEG). Primeiras tentativas de representação (Universidade do Estado da Bahia – UNEB). O papel do teatro no desenvolvimento da imagem do próprio corpo e de suas possibilidades de expressão (Fundação Instituto Tecnológico de Osasco na disciplina Artes, Ludicidade e Movimento II – FAC Fito). Dramatização e artes cênicas na infância (Universidade Federal de Pelotas – UFPel). Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos escolares, enfocando as particularidades dos processos de improvisação teatral, suas diferentes modalidades e a construção de conhecimento. Cultura teatral e integração entre fazer, compreender e apreciar teatro (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos da Educação Infantil, anos iniciais e EJA, com enfoque nas particularidades dos processos de improvisação teatral e diferentes modalidades. Cultura teatral e integração entre fazer, compreender e apreciar teatro. Contexto real e contexto ficcional. Pré-texto, jogo dramático e jogo teatral. O professor-personagem: papel, função e mediação no processo de criação. A relação com as demais áreas do conhecimento (Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC) (LOMBARDI, 2015, p. 124).

Fica marcado que, uma vez que esses componentes curriculares estão em cursos para a formação de pedagogos, o foco do trabalho é definido pelas especificidades da educação infantil e dos anos iniciais. O aspecto lúdico da atividade é enaltecido, bem como a possibilidade de experimentação e expressão. Esses aspectos são basilares para os futuros professores da educação básica, pois lhes será requerido um profundo conhecimento da criança e de seu processo

educativo. O desafio de quem leciona esse componente curricular, portanto, aquele que se ocupa da formação de pedagogos, está em, mais do que pensar na possibilidade da transposição didática, pensar práticas em artes cênicas que sejam significativas para os próprios estudantes.

É interessante perceber que o levantamento feito pelo GPAP sinaliza que o Rio Grande do Sul traz uma potência de pioneirismo do Teatro na Pedagogia. Primeiro por ter um dos professores pioneiros na área na UFRGS e, segundo, por ter um curso como o da UFSM, que dedica dois componentes curriculares dessa linguagem artística na sua estrutura. Expandir essas iniciativas é, também, o que se propõe esta pesquisa. Para tal, considerando os dados levantados pelo GPAP e comparando-os com o levantamento realizado em 2015 no site e-MEC, buscou-se traçar um perfil especificamente sobre os cursos de Pedagogia no estado do Rio Grande do Sul. Esse levantamento foi realizado para esta pesquisa de forma paralela e simultânea ao preparo e lançamento do dossiê do GPAP sobre Arte na Pedagogia. Tal levantamento partiu de duas indagações iniciais: é verificável a presença do teatro de formas animadas na materialidade dos documentos que regem os cursos de Pedagogia? Em caso afirmativo, quais são as formas como essa especificidade teatral se faz presente?

Os cursos de Pedagogia do estado do Rio Grande do Sul que foram analisados constavam como ativos e cadastrados no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), sendo consideradas tanto as instituições públicas quanto privadas. Foi contabilizado um total de 74 cursos de Pedagogia distribuídos em 41 instituições de ensino, situados na esfera estadual (01), federal (08) e privada (32). O recorte para análise foi feito a partir da escolha da modalidade: somente foram analisados os cursos presenciais que perfazem o total de 48 dos 74, considerando a estrutura *multicampi* de algumas instituições. Mesmo sem o conhecimento do andamento da pesquisa do GPAP, foi aplicada uma metodologia similar, mas que buscou três categorias: 1) se os cursos possuíam ou não teatro no currículo; 2) se os cursos possuem alguma disciplina na qual há possibilidade, ainda que remota, do teatro de formas animadas ser trabalhado e 3) se há alguma referência a teatro de formas animadas, seja qual for o vocabulário: teatro de bonecos, teatro visual, teatro de objetos, fantoches ou marionetes.

Dos 74, são 4 os cursos de Pedagogia do Estado nos quais há o registro de componentes curriculares com nomenclaturas que designam especificamente o

teatro no currículo. Seguem abaixo listadas com o nome da disciplina e a instituição a qual pertencem (sendo que as duas primeiras não constam no levantamento do GPAP):

- Pedagogia da Arte: Teatro / Centro Universitário Franciscano (UNIFRA);
- Linguagem Teatral na Educação / Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC);
- Jogo e Teatro na Educação I e II / Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
- Educação e Teatro / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Há outras 2 instituições que se referem a teatro de forma mais indireta ou mesclado com outras linguagens:

- Música e Teatro em Educação – Enriquecimento curricular / Faculdade Cenecista de Osório (FACOS);
- Ensino e Aprendizagem de Arte Expressão Dramática / Faculdade de Administração da Associação Brasileira de Educação (FABE/Marau).

As demais instituições não referenciam teatro ou qualquer vocábulo que possa ser associado à atividade teatral. Na maioria das vezes os componentes curriculares são denominados de Arte e Educação ou Fundamentos e Metodologia do Ensino das Artes.

Sobre a segunda questão, se havia alguma possibilidade de o teatro estar presente, ainda que não na materialidade dos documentos, a conclusão é duvidosa, ou seja, é possível que ocorra alguma atividade que envolva a linguagem teatral em componentes curriculares que estejam associados aos vocábulos de Artes de forma mais geral, ludicidade, corporeidade e literatura infanto-juvenil. Para confirmar, seria necessário desenvolver outra abordagem de pesquisa e não é o pretendido.

Após o levantamento de dados apresentado, é possível vislumbrar um desenho dos movimentos de formação. A pergunta então se instaura: há teatro de formas animadas nos cursos de Pedagogia? Se olharmos somente para o desenho opaco que foi feito pelos dados pesquisados, a resposta seria não. Entretanto, sabemos que os dedoches²⁴, os palitoches²⁵ e os bonecos de luva²⁶ estão lá, nas

²⁴ Dedoches: são fantoches pequenos feitos na medida de um dedo, geralmente confeccionados em tecido ou papel. A sua utilização mais comum é contar histórias infantis. Geralmente em formato de

atividades de estágio, nas propostas e apresentações de trabalhos, na hora do conto, nas atividades que se relacionam com o lúdico. Estão lá, coloridos, confeccionados de feltro, e.v.a.²⁷, tnt²⁸, tecidos, meias, lãs e papel. Estão lá, muito próximos ao boneco e ao brinquedo.

Cabe observar a configuração da área da Pedagogia como tal, que inclui um processo de separação e organização do campo de saberes e que também “[...] tem a ver com as relações que se estabeleceram entre saberes e poderes específicos, assim como modos de subjetivação” (VARELA, 1994, p. 87). Por isso, interessa aqui também buscar formas de dizer e mostrar, não uma pretensa verdade, a de que existe sim teatro de formas animadas na Pedagogia, mas de tensionar e problematizar os dados dos cursos de Pedagogia com o intuito de inventar outras formas de operar com o conhecimento específico do teatro de formas animadas.

Do que se trata então? De criar mais um componente curricular com conteúdo específico de teatro de formas animadas que entraria na disputa por espaço no currículo? Não é essa a ideia. Não se trata de utilizar a percepção da lacuna existente como lamúria e produzir prescrições que só farão engrossar o caldo dos “especialismos pedagogizantes” (DIAS, 2009, p. 168). Antes, a esta pesquisa interessa pensar a própria noção de formação: não como dar a forma acabada de algo, mas em como assumir “[...] o desafio de tensionar modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-la” (DIAS, 2009, p. 170).

A marionete, matéria inerte, busca a sua forma no movimento. A rigidez e a estagnação são a sua morte. Além disso, ela é um objeto que não almeja o real. Ela não pretende se enquadrar, pois a lógica do seu corpo, ainda que matéria,

luva, cada dedo da mão fica encoberto por uma personagem da narrativa (definição minha a partir de observação).

- ²⁵ Palitoches: são fantoches planejados confeccionados geralmente de papel, papelão ou e.v.a., fixados em uma base de palitos por onde são manipulados (definição minha a partir de observação).
- ²⁶ Bonecos de luva: manipulação é direta, sendo que toda a mão do manipulador fica encoberta pelo boneco. O movimento de pinça da mão conferido pelo polegar opositor e os demais dedos geralmente são encaixados na abertura da boca do boneco, produzindo o movimento de articulação da fala (definição minha a partir de observação).
- ²⁷ E.v.a. são places emborrachadas, que possuem diversas gramaturas e cores, por vezes já sendo vendidas em formas de alfabeto, flores, borboletas, etc. É um material de baixo custo.
- ²⁸ Apesar de ser vendido como tecido de tnt, esse material é considerado um não tecido. É feito à base de propileno e viscosa, levemente permeável e de uso descartável. Possui variedade de cores e, por ter uso descartável, possui baixo custo.

ultrapassa as lógicas das verdades do mundo. É nesse sentido que pesquisar a proposta craiguiana no espaço formativo da Pedagogia significa oferecer um espaço dinâmico de experimentação e criação. Significa buscar espaços nos quais as práticas formativas podem ter a possibilidade de operar em modo performativo, ou seja, uma possibilidade de abrir formas impensadas “[...] analisar os materiais, as ideias e os sujeitos” (PONTBRIAND, 2014, p. 15)²⁹. O modo performativo está intimamente ligado ao corpo, não como um meio de interação com o mundo ou como reservatório de experiências acumuladas, mas o corpo como lugar possível da invenção. No caso deste estudo, o corpo em relação ao objeto, ou seja, em relação ao teatro de formas animadas.

²⁹ No original em inglês: “The performative mode is one that encourages materials, ideas, subjects to be examined in unusual, non-conventional ways” (PONTBRIAND, 2014, p. 15).

2 O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS

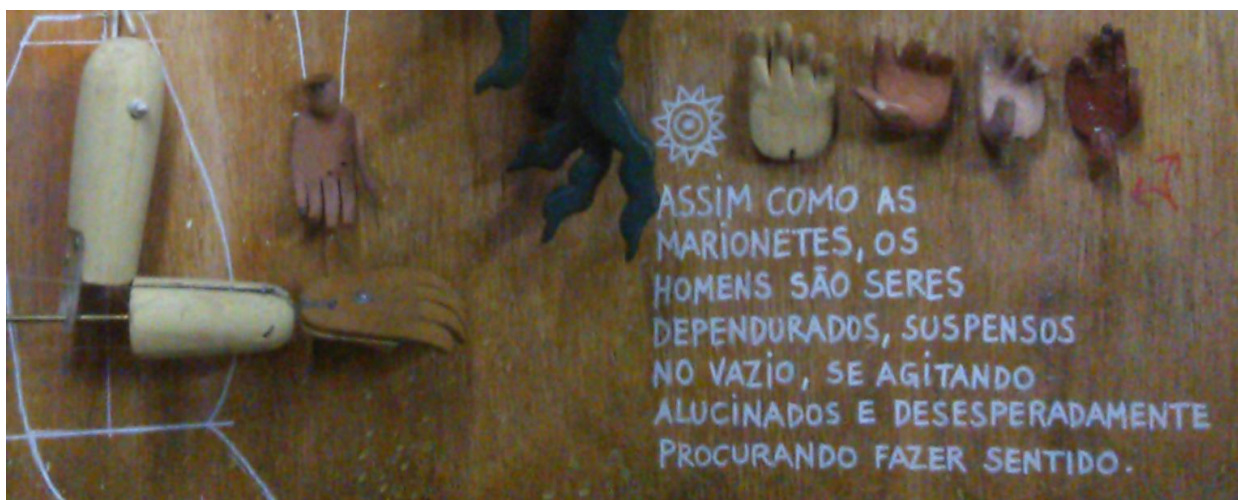


Imagem 2 – Museu Giramundo, Belo Horizonte, 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa (2015).

Ao que nos referimos quando falamos de teatro de formas animadas?

Para começar, é necessário sinalizar que não há apenas uma forma única de se referir a essa arte. E, tendo em vista que o “[...] teatro de animação não pode ser concebido e estudado separadamente da arte teatral” (BELTRAME, 2008, p. 38), é necessário sinalizar também que no mundo euro-americano ocorreram modificações significativas nesse campo a partir das “[...] pesquisas, intervenções e técnicas corporais dos chamados Grandes Reformadores do teatro, entre eles Stanislavski, Meyerhold, Gordon Craig, Appia, Jacques Copeau, Antoin Artaud, Jerzy Grotowski e Étienne Decroux” (ALANIZ, 2017, p. 195). Tais reformas na arte teatral lançaram o foco “[...] tanto aos espetáculos como ao ensino, à pedagogia, à formação do ator” (ICLE, 2010, p. 15), ampliando o espaço do teatro para além do produto que é o espetáculo. Em seguida, na segunda metade do séc. XX e início do séc. XXI, as novas tecnologias trouxeram outras modificações para o teatro que parecem realizar as ideias de Craig de reposicionar o drama, o ator e o espaço cênico. Nesse sentido, as produções de Robert Wilson e Robert Le Page são alguns exemplos. Tal movimento que, no séc. XX³⁰, apresentou

³⁰ No Brasil, a Revista Móin-Móin, publicação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), é referência no estudo das produções contemporâneas de teatro de formas animadas, ocupando-se também da tradição e história dessa arte.

[...] um conceito de teatro renovado, mais aberto à pluralidade e à diversidade das formas e das expressões do que hoje se designa preferencialmente por artes performativas, deu abrigo à marioneta e soube associá-la a produções de caráter inovador que vieram enriquecer o teatro contemporâneo em todas suas dimensões (ZURBACH, 2006, p. 113).

Assim, as transformações ocorridas no século XX não só retiram o teatro de marionete do esquecimento como também renovam e ampliam suas possibilidades (ZURBACH, 2006). Nesse aspecto, Craig preconiza o que hoje se observa na cena contemporânea em relação às marionetes ao dizer: “Quem sabe? Talvez a marionete se torne um dia o meio fiel de expressão do pensamento do artista?” (CRAIG, [1911] 2013, p. 99)³¹. Ao ter isso em vista e considerando a relevância que a marionete possui no pensamento craiguiano, é incontornável tecer algumas considerações sobre as nomenclaturas que compõem essa arte específica e suas implicações.

Dessa forma, este capítulo foi confeccionado por uma necessidade que se transformou em deleite. Necessitava investigar as formas e manifestações das artes da marionete com o objetivo primeiro de situar Craig nesse contexto. No entanto, o estudo sobre o tema foi de tal forma prazeroso que, mesmo que o conteúdo trazido aqui seja apresentado em uma breve listagem que expande o tema proposto, penso em compartilhar essa sensação com possíveis leitores da tese, além de apresentar o campo do teatro de formas animadas, sua historicidade e complexidade.

Acredito, ainda, que tais informações são fundamentais ao considerar a formação docente em Pedagogia no Brasil. Isso porque, no campo da Pedagogia, os termos ‘boneco’ e ‘fantoche’ são os termos mais recorrentes. A referência para o termo boneco, nesse caso, aproxima-se mais do entendimento de objeto tomado como um dos suportes do brincar infantil³² (KISHIMOTO, 1994). O fantoche, sob esse aspecto, também é um brinquedo, que costuma ser utilizado para a atividade de contação de histórias, que mobiliza “[...] pensamentos de transformação de si e do universo: [...] transformação do social e transformação das leis do universo material” (AMARAL, 1996, p. 171). Nesse sentido, esses termos “nos remetem para

³¹ No original em francês: “Qui sait? peut-être la marionnette redeviendra-t-elle quelque jour le médium fidèle de la belle pensée de l'artiste?” (CRAIG, [1911] 2013, p. 99).

³² Sobre esse assunto, a Brinquedoteca da Faculdade de Educação da UFRGS, que faz parte do Programa de Extensão Universitária “QUEM QUER BRINCAR?”, coordenado pela Prof. Tania Ramos Fortuna desde 1999, possui vasto acervo sobre a atividade do brincar e o desenvolvimento infantil.

as fontes da marionete: o jogo simbólico, o jogo com o boneco” (CARA; CARA, 2011, p. 61)³³.

Entretanto, o termo teatro de bonecos, atualmente, não está restrito ao universo infantil (BELTRAME, 2008), nem está circunscrito à dimensão do brinquedo sob o aspecto acima indicado. O teatro de bonecos conversa sim de forma intensa com a criança; mas, nesse diálogo, também é posto o desafio da “[...] permanente busca de ruptura da convenção, [portanto] sempre é um teatro experimental. [...] [no qual se entende que as] crianças necessitam da hipérbole, da união de opostos fantásticos e o absurdo da superdimensão” (ALVARADO, 2012, p. 01)³⁴. Além disso, o teatro de bonecos acompanha a humanidade desde o seu início e, portanto, “[...] nasceu quando não se sabia que havia algo chamado infância” (ALVARADO, 2012, p.01)³⁵. Isso significa que ele segue sendo uma potência de criação, pois para essa arte tudo está sempre para ser criado e cada material é portador do inesperado. Por conseguinte, é uma arte que está entre o passado e o futuro, pois o fato de ser uma arte milenar lhe confere – para além da característica lúdica – a densidade das dimensões de objeto histórico, de obra de arte e de objeto de civilização (DUFRENE; HUTHWOHL, 2014). Dessa forma, é uma atividade que já passou por muitas transformações e que continua (e provavelmente continuará) a transformar-se com o ser humano e suas tecnologias.

Esse processo engendrou uma diversidade de nomenclaturas:

[...] teatro de animação, teatro de bonecos, teatro de fantoches, teatro de marionetes, teatro de objetos, teatro de formas animadas, teatro de figuras. Cada uma destas denominações apresenta especificidades técnicas e estéticas, quando comparadas entre si, porém, todas dizem respeito ao que se pode chamar de teatro de animação, isto é, um teatro que anima o inanimado. Têm como princípio fundamental dar vida, *ânima*, ao boneco, simulacro do humano. Para isso, a característica fundamental desta arte é a presença do objeto a ser animado e do ator/manipulador que empresta vida a esta forma (BELTRAME, 2002, p. 01).

O princípio fundamental referido acima – ou seja, dar *ânima* ao material inerte –, é exatamente o que configura o paradoxo da marionete: inserir a vida na ausência

³³ No original em francês: “[...] nous renvoie aux sources de la marionnette: le jeu symbolique, le jeu à la poupée” (CARA; CARA, 2011, p. 61).

³⁴ No original em espanhol: “[...] permanente búsqueda de ruptura de la convención, siempre es teatro experimental. [...] Los niños necesitan la hipérbole, la unión de los opuestos fantásticos, el absurdo de la sobredimensión” (ALVARADO, 2012, p. 01).

³⁵ No original em espanhol: “[...] nació cuando todavía no se sabía que existía algo llamado Infancia” (ALVARADO, 2012, p. 01).

da vida. Assim, a marionete fornece, com o limite material do seu corpo, um esquema de ações ilimitado e a possibilidade do desenho de uma “[...] linha pura de movimento” (CAPPELLETTO, 2011, p. 327)³⁶.

Ao referido ‘objeto a ser animado’ e ao processo de animação é conferido diferentes termos: boneco, fantoche, títere, marionete, teatro de formas animadas. Igualmente, a forma de designar o manipulador que acompanha cada nomenclatura também é múltipla: bonequeiro, titereteiro, ator-animador, ator-manipulador etc. Cada um desses nomes está associado a distintas origens.

Para dar conta do objetivo que é situar o teatro de formas animadas neste estudo, tratarei somente dos termos mais usuais entre nós, ciente de que o assunto é mais complexo e que possui desdobramentos. Ou seja, ciente de que a arte de marionetes possui riquíssimas manifestações pelo mundo: o repertório africano, indiano, japonês, chinês etc. A diversidade é imensa. Ainda que a cultura oriental tenha sido uma inspiração para Craig³⁷, pela extensão do tema, considere mais salutar neste momento fazer um recorte somente com o intuito de focar duas dimensões: a tradição da marionete no Ocidente que serviu de base para a obra de Craig e o movimento que sofisticou essa arte engendrando o termo teatro de formas animadas. Tal procedimento é importante porque dialoga com a obra craiguiana que será apresentada no próximo capítulo.

Tratarei agora das nomenclaturas: na língua inglesa a palavra boneco pode ser traduzida como *puppet*. *Puppet* pode ser traduzida para o português também como fantoche ou marionete e “[...] não se vincula ao termo *doll*” (AMARAL, 1996, p. 72). No entanto, falta às línguas latinas uma palavra que seja equivalente ao termo britânico *puppetry* (FLEURY, 2014). Na língua portuguesa esse termo poderia ser traduzido como ‘fantochada’, mas essa não é uma palavra utilizada. As publicações recentes em língua francesa consideram que o vocábulo britânico pode ter significado próximo da expressão “art(s) de la marionnette” (FLEURY, 2014, p. 55), o equivalente a ‘artes da marionete’. Esse seria um termo amplo, que abarca desde a tradição da marionete às criações contemporâneas (JURKOWSKI, 2008). Já o vocábulo fantoche deriva da língua italiana “*fantaccino*, de *fante*, forma abreviada de *infante*” (FANTOCHE, 2017). Em francês pode também ser traduzido por *pantin*

³⁶ No original em francês: “[...] pure line of movement” (CAPPELLETTO, 2011, p. 327).

³⁷ Ver artigo de Ribeiro (2014) intitulado *A Dialogue on the Banks of the Ganges: Gordon Craig and Ananda Coomaraswamy* na Revista Brasileira de Estudos da Presença.

(CHOULET, 2011a). “O termo fantoche atualmente é pejorativo³⁸: designa uma pessoa sem personalidade ou qualifica um grupo manipulado³⁹ (governo fantoche)” (CARA; CARA, 2011, p. 40)⁴⁰. Na língua italiana “[...] não tem um termo genérico como o inglês ‘puppet’ ou o francês “marionnette”. Como resultado, a expressão “*teatro di figura* foi escolhida” (MCCORMICK, 2006, p. 49). O vocábulo títere, por sua vez, vem do espanhol e pode ser traduzido para a língua portuguesa como marionete ou boneco. “Há quem sugira que derive do som “ti-ti”, feito em certos momentos da apresentação” (TITERETEIRO, 2017). “Em português, não temos uma palavra exclusiva para teatro de bonecos. Títere seria mais apropriado, mas não é usada por se aproximar muito do espanhol” (AMARAL, 1996, p. 72). É observável ainda que o termo mais utilizado no Brasil para a função de manipulador é ‘bonequeiro’. Isso foi pautado em congresso realizado pela Associação Brasileira de Teatro de Bonecos no ano de 1979, na cidade de Ouro Preto, no qual “[...] foi decidido que a palavra boneco seria a mais indicada” (AMARAL, 1996, p. 72) para designar essa atividade artística. Dessa forma, no Brasil, o termo boneco convencionou-se como genérico, que pode abarcar diversas técnicas como bonecos de fios, de vara, de luva, entre outras.

Do vocábulo marionete, diz-se que tem origem francesa *marionnette*, que significa “[...] ‘pequena maria’ ou ‘pequena Marion’, efígie da virgem na Idade Média, tradicionalmente fantoche de fio” (CARA; CARA, 2011, p. 61)⁴¹. Os italianos, ainda que considerem a referência francesa, clamam a origem desse termo para si. *Marionetta* é “[...] referente à venda de estatuetas marianas, ‘Marie de madeira’ produzidas por volta do ano 1000 D.C.” (SCHIAVETTI, 2012, p. 11)⁴². No *Vocabolario etimológico dela lingua italiana* o termo *Marionètta* significa “pequeno

³⁸ A referência é extremamente atual, tendo em vista o desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti no Rio de Janeiro, em fevereiro de 2018, que apresentou uma ala do desfile chamada “Manifestoches” (manifestantes + fantoches), em alusão aos brasileiros que realizaram manifestações em prol do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

³⁹ Há uma passagem obscura e pouco explorada da vida de Craig e sua ligação com o fascismo italiano. Sobre o assunto, há o artigo *Le versant obscur des conceptions de Gordon Craig* escrito por Marc Duvillier publicado na *Revue d’histoire du théâtre*, 2010, p. 441-461.

⁴⁰ No original em francês: “le terme ‘fantoche’ est aujourd’hui péjoratif: il désigne une personne sans aucune personnalité ou qualifie un groupe manipulé (gouvernement fantoche)” (CARA; CARA, 2011, p. 40).

⁴¹ No original em francês: “[...] ‘petite Marie’ ou ‘petite Marion’, effigie de la Vierge au Moyen Âge, traditionnellement une marionnette à fils” (CARA; CARA, 2011, p. 61).

⁴² No original em italiano: “[...] riconducibile alla vendita di statuine mariane, ‘Marie di legno’, prodotte intorno all’anno 1000 d.C.” (SCHIAVETTI, 2012, p. 11).

fantoches que se move com fios ou somente com as mãos” (MARIONETTE, 1907, p. 816)⁴³ e vem sinalizado com aceção francesa *Marionnette* e *Mariolète*

[...] que é o diminutivo de *Mariòle* (mod. *Marion*), um apelido que se dava antigamente às pequenas figuras da Virgem Maria. Outros dão a esse elemento uma origem puramente italiana e acredita-se que deriva da chamada festa delle Marie, que era celebrada em Veneza até o décimo século, e que consistia em uma procissão de doze meninas, vestidas e adornadas, que se destinava a comemorar o momento das doze nobres donzelas pela ópera de Saracini. Em seguida as donzelas foram substituídas por grandes figuras esculpidas, que popularmente passou a se chamar de *Marióne*, dando depois o nome diminutivo de *marionette* às pequenas reproduções daquele simulacro, que na época eram vendidas na semana da festa como um brinquedo para as crianças (MARIONETTE, 1907, p. 816)⁴⁴.

Na Europa, o vocábulo “[...] marionete é um termo geral, que designa objetos muito sofisticados, como marionete de fios, como objetos do cotidiano ou materiais brutos” (CARA; CARA, 2011, p. 61)⁴⁵. Destarte, dentre as nomenclaturas tratadas anteriormente, marionete foi o termo escolhido para designar esse elemento ao longo de todo o texto deste estudo (com exceção das citações diretas). Tal procedimento é adotado sem desconsiderar, porém, as demais formas, tendo em vista, por exemplo, que os “anglo-saxões preferem o substantivo *puppet*” (CARA; CARA, 2011, p. 61)⁴⁶, que em português ficaria mais próximo ao termo boneco como ocorre no Brasil. No entanto, Craig não cunhou o termo *überpuppet* ou qualquer outra derivação possível, mas sim *Übermarionette*.

Dessa forma, entendo que a marionete é – ela mesma – um campo de forças: “[...] criatura artificial, criação humana, ela é submetida a sua vontade. Pode-se reconstruí-la, anima-la, mas também se pode destruí-la, trancá-la em uma loja de

⁴³ No original em italiano: “Piccolo fantoccioche si famuo vere confilie dan checolle sole mani” (MARIONETTE, 1907, p. 816).

⁴⁴ No original em italiano: “[...] che è diminut. Di Mariòle (mod. Marion), nome vezzeggiativo che si dava anticamente a certe piccole figure della Vergine Maria. Altri dà a questa voce una origine prettamente italiana e ritiene che essa tragga origine dalla così detta festa delle Marie, che si celebrava in Venezia fino dal decimo seculo, e che consisteva in una processione di dodici fanciulle ricamente vestite e adornate che aveva lo scopo di commemorare Il ratto di dodici fanciulle nobili avvenuto per opera di Saracini. In seguito, alle fanciulle si sostituirono grande figure scolpite, che Il popolo avrebbe chiamate le Marióne, dando poi il nome dimunitivo de Marionette alle piccole riproduzioni di quei simulacri, che nella settimana della festa si esponevano in vendita come balòcco per i fanciulli” (MARIONETTE, 1907, p. 816).

⁴⁵ No original em francês: “Marionnette est un terme général, qui designe aussi bien des objets très sophistiqués, comme des marionnette à fils, que des objets du quotidien ou des matériaux bruts (CARA; CARA, 2011, p. 61).

⁴⁶ No original em francês: “Les Anglo-saxons préfèrent le substantif puppet” (CARA; CARA, 2011, p. 61).

antiguidades ou relega-la a um museu para sempre” (JURKOWSKI, 2008, p. 11)⁴⁷. Se a noção de *Übermarionnette* permanece inquirindo a sua definição, talvez seja porque, além do prefixo alemão *über*, a contribuição do termo marionete soube abrigar em si tanto a tradição e a sua história quanto as mudanças ocorridas nessa forma específica de teatro, vindo a redimensionar o próprio termo marionete. É possível considerar a seguinte “[...] definição provisória: a marionete pode ser o objeto inanimado dinâmico que se apresenta a nós como real, ou que faz retornar à realidade” (IVAN; ENJALBERT, 2014, p. 184)⁴⁸. Tal definição permanece no paradoxo da marionete: a busca do que se pode considerar o real pela ilusão, pelo movimento incorporado ao material pelo marionetista. Tendo isso em vista, a marionete – no caso a *Übermarionnette* – pode ser pensada sempre como uma pergunta, como algo que instiga o movimento do pensamento e nunca como uma resposta apaziguadora.

Após realizar essas breves considerações sobre as nomenclaturas, falta ainda tratar mais especificamente do termo teatro de formas animadas, presente no título deste trabalho. Para tanto, faz-se necessário dar conta de duas vertentes distintas que serão trabalhadas nos próximos subcapítulos: uma trata da tradição da marionete; a outra desemboca exatamente no vocábulo teatro de formas animadas e suas implicações.

2.1 A TRADIÇÃO DA MARIONETE

“[...] Craig conduziu um extenso estudo sobre marionetes e sua história” (TAXIDOU, 1998, p. 163)⁴⁹ que foi publicado na sua revista *The Mask*. A revista “[...] é literalmente povoada por marionetes de todas as formas e de todas as origens possíveis” (TAXIDOU, 1998, p. 141)⁵⁰. Isso significa que Craig não só apresentou

⁴⁷ No original em francês: “Créature artificielle, création de l’homme, elle est soumise à son bon vouloir. Il peut la reconstruire, l’animer, mais il peut aussi la détruire, l’enfermer dans un magasin d’antiquités ou la reléguer dans un musée, pour toujours” (JURKOWSKI, 2008, p. 11).

⁴⁸ No original em francês: “[...] définition provisoire: la marionnette pourrait être l’objet inanimé dynamique qui s’offre à nous comme réel, ou qui fait retour dans le réel” (IVAN; ENJALBERT, 2014, p. 184).

⁴⁹ No original em inglês: “[...] Craig did conduct an extensive study of puppets and their history” (TAXIDOU, 1998, p. 163).

⁵⁰ No original em inglês: “[...] is literally peopled by puppets in all forms and from all possible backgrounds” (TAXIDOU, 1998, p. 141).

propostas de renovação para o teatro, como também se ocupou de um extenso estudo sobre a tradição da marionete.

Sendo assim, buscando seguir os passos de Craig, ocupo-me da tradição marionetista que possui uma fonte na manifestação andarilha da *Commedia dell'Arte*, gênero teatral oriundo da Itália. Tal gênero tem como origem e procedimento a improvisação, realizada de forma coletiva pelos atores que criavam tipos fixos e alguns roteiros pré-estabelecidos, chamados *lazzi*. Os grupos itinerantes adaptavam seus repertórios a cada vila que chegavam, percorrendo a Europa nos séculos XVII e XVIII. As companhias mantinham “[...] forte tradição familiar e artesanal” (PAVIS, 1999, p. 61).

Manifestações não profissionais anteriores à *Commedia dell'Arte*, pertencentes ao período medieval e, portanto, relacionada à origem agrícola, criavam figuras antagonistas para a Igreja, como demônios, fantasmas e animais. Grupos de contadores de histórias, acrobatas se reuniam para essa atividade popular da qual os *Burattinai* são frequentemente listados nessa classe, distinguida pela expressão genérica de *Ciarlatani* (SCHIAVETTI, 2012). Dessa forma, a tradição *burattini* sofre uma mescla com a *Commedia dell'Arte*, pois eram apresentações realizadas em feiras, comumente para pedir esmolas e contribuições. Essa mistura caracterizou-se como um “[...] teatro de rua fundido com a cultura: a dramaturgia se alinhava ao grotesco e ao cômico” (SCHIAVETTI, 2012, p. 07)⁵¹.

Esse foi o primeiro passo para definir a *Commedia dell'Arte*, que então soma-se à tradição *burattinai* de bonecos, ao teatro de sombras, à acrobacia, entre outros. Consta em documento histórico que, em 1545, no Vêneto, onde os espetáculos profanos não eram banidos pela igreja, “[...] um grupo de atores se juntou por contrato para trabalharem juntos em grupo por um determinado período de tempo” (SCHIAVETTI, 2012, p. 07)⁵². Aos poucos mais grupos surgiram e a *Commedia dell'Arte* se espalhou por toda a Europa, acrescentando mais figuras e máscaras, sendo que “[...] em meados do séc. XVII os espetáculos de *burattini* e marionete

⁵¹ No original em italiano: “Il teatro di strada si fondeva con la cultura; l’impianto drammaturgico veniva alleggerito dalla comparsa del grottesco e del comico” (SCHIAVETTI, 2012, p. 07).

⁵² No original em italiano: “[...] quando un gruppo di attori si unirono tramite contratto per lavorare insieme in gruppo per un determinato periodo di tempo” (SCHIAVETTI, 2012, p. 07).

assumiram as conotações de um evento completo, e não apenas de um colorido show de rua” (SCHIAVETTI, 2012, p. 07)⁵³.

Sobre o assunto, Craig publicou um artigo com o pseudônimo de Yorick⁵⁴ na sua revista *The Mask*, na seção História das Marionetes⁵⁵, sob o título Marionetes na Itália⁵⁶. É perceptível um cuidado especial em apresentar a expressão *burattini*, a qual ele define como

[...] pequenas figuras que se destinam a peças em pequenos palcos e que são compostas por uma cabeça e duas mãos, sem corpo, e mantidas unidas por uma espécie de capa grande dentro da qual é escondida a mão do *burattinaio* que os faz agir de baixo (CRAIG, 1913a, p. 250)⁵⁷.

Burattinaio equivale a bonequeiro ou marionetista (Imagem 3). A descrição de Craig assemelha-se ao que hoje se chama de boneco de luva. Esse tipo de marionete é “[...] extremamente simples, que colocamos como uma luva” (CARA; CARA, 2011, p. 42)⁵⁸. Trata-se de uma técnica que “[...] envolve a mão do manipulador. Normalmente, ao movimento da mão do manipulador corresponde um movimento simultâneo ao boneco” (BALARDIM, 2004, p. 71). O original “*Burattino a guanto*” (SCHIAVETTI, 2012, p. 10), ou *burattino* de luva, era constituído com uma cabeça de madeira e o corpo era feito com uma espécie de luvas de pano. A palavra *burattino* deriva da palavra *burra* ou *buratto*, que é como se nomeava o “[...] pano grosso e rígido das peneiras para a farinha (SCHIAVETTI, 2012, p. 10)⁵⁹, tecido “[...] com o qual se fez o figurino da marionete de luva (CARA; CARA, 2011, p. 22)⁶⁰. A animação, nessa tradição, é feita com o marionetista oculto, e é utilizada uma estrutura usualmente chamada de *castello* em italiano e *castelet* em francês. Mas “[...] também recebem outras denominações como, por exemplo, *biombo*,

⁵³ No original em italiano: “[...] alla metà del Seicento gli spettacoli di burattini e marionette assunsero i connotati di un vero e proprio evento completo, e non soltanto un vario pinto spettacolino di strada” (SCHIAVETTI, 2012, p. 07).

⁵⁴ Craig utilizava diversos pseudônimos para assinar os artigos da Revista *The Mask*.

⁵⁵ No original em inglês: A history of puppets (CRAIG, 1913a, p. 248).

⁵⁶ No original em inglês: Puppets in Italy (CRAIG, 1913a, p. 248).

⁵⁷ No original em inglês: “[...] little figures which are intended for stage plays, and which are composed of a head and two hands, without body, and held together by a kind of large cloak, within which is hidden the hand of the ‘burattinaio’ who makes them act from beneath” (CRAIG, 1913a, p. 250).

⁵⁸ No original em francês: “[...] poupée assez simple, que l'on enfle comme un gant” (CARA; CARA, 2011, p. 42).

⁵⁹ No original em italiano: “[...] stoffa grossa e rigida dei setacci per la farina” (SCHIAVETTI, 2012, p. 10).

⁶⁰ No original em francês: “[...] avec laquelle on fabriquait le costume des marionette à gaine” (CARA; CARA, 2011, p. 22).

castelete, retablo, toldo, tendinha, barraca, tapadeira” (BALARDIM, 2004, p. 71), totem e empanada (Imagem 3).



Imagem 3 – O Burattinaio contemporâneo Bruno Leone⁶¹. Fonte: Foto de Report Cult (2017).

Ainda, na língua italiana há uma diferenciação entre os termos *marionette* e *burattini*, que não são tratados como sinônimos. O ator italiano era chamado de “[...] *Burattino*, então muito popular, e de cujo nome deriva o termo *burattini*” (AMARAL, 1996, p. 109). Assim, observa-se que na terminologia

[...] em italiano não há uma palavra única e genérica para uma figura animada. A palavra *Burattino* era freqüentemente usada no italiano moderno, porém, passou a denotar apenas o boneco de luva. ‘*Marioneta*’, palavra derivada do francês ‘*Marionnette*’, não era tão amplamente usada até os tempos modernos. No sul da Itália, as marionetes eram freqüentemente chamadas de ‘*pupi*’ e eram conhecidas por um repertório baseado no romance medieval, mais estreitamente relacionadas aos artistas de rua que eram contadores de histórias (MCCORMICK, 2006, p. 39).

Dessa forma, se teatro de bonecos foi desenvolvido a partir da *Commedia Dell’Arte*, foi a tradição *burattini* que divulgou para o mundo a personagem que em francês se chama *Polichinelle* [imagem 5] e em italiano “[...] - Pulcinella [imagem 4], Pulchinelo – inventado na Itália por volta de 1640 pela *Commedia dell’Arte*”

⁶¹ Bruno Leone é um dos mais conhecidos *burattinaios* contemporâneos que contribui para manter viva essa tradição (CARA; CARA, 2011).

(CHOULET, 2011a, p. 15)⁶². Com essa personagem ficam bem distintos no Ocidente os lugares da marionete religiosa, que apoia “[...] a edificação e a moralização”⁶³ (CHOULET, 2011a, p. 14)⁶⁴ e as que traziam críticas ácidas à sociedade e à política e que manifestavam, portanto o “[...] espírito mau de algumas marionetes” (CHOULET, 2011a, p. 14)⁶⁵.

Pulcinella é uma marionete “[...] truculenta, falante e ativa” (CARA; CARA, 2011, p. 42)⁶⁶. É uma personagem-tipo que faz parte de “[...] uma linhagem de bonecos traiçoeiros, enganadores, que tem um comportamento questionável, mas que são amados apesar disso pois não são de todo maus” (EDWARDS, 2006, p. 70). Pode-se dizer que são representações de tipos humanos existentes desde o teatro grego antigo e das farsas atelanas e que herdou deles “[...] a esperteza, a impertinência, a rapidez, a ironia cruel [...] a auto-suficiência, [...] uma mente não muito brilhante” (AMARAL, 1996, p.109) e as características físicas propositadamente deformadas, exacerbando as formas da barriga e do nariz.



Imagem 5 – Polichinelle feito em 1680 pelo francês Nicolas Bonnart. Fonte: IdeiaFixa (2017).



Imagem 4 – Pulcinella feito pelo artista francês Maurice Sand. Fonte: British Library (2017).

⁶² No original em francês: “[...] Polichinelle – Pulcinella, Punchinelo – invente en Italie vers 1640” (CHOULET, 2011a, p. 15).

⁶³ A história de Pinocchio, de Carlo Collodi, por exemplo, está entre o grupo das marionetes moralizantes.

⁶⁴ No original em francês: “[...] l’edification et la moralisation” (CHOULET, 2011a, p. 14).

⁶⁵ No original em francês: “[...] mauvais esprit dans certains marionnettes” (CHOULET, 2011a, p. 14).

⁶⁶ No original em francês: “[...] truculente, bavarde et active” (CARA; CARA, 2011, p. 42).

A caracterização desses bonecos é intencionalmente grotesca. É dessa linhagem que se verte pelo mundo várias formas de marionetes com tais contribuições, recebendo nomes diferentes em cada lugar⁶⁷: Punch and Judy na Inglaterra, Guignol na França, Petrushka na Rússia, Kasper na Alemanha, sendo que seus “[...] parentes mais distantes são o espanhol Don Cristóbal e o português Dom Roberto” (EDWARDS, 2006, p. 71). A título de exemplo, uma vez que o assunto se estende, vou apresentar apenas duas das manifestações citadas acima: Punch and Judy e o Guignol francês.

A tradicional manifestação britânica *Punch and Judy* (Imagens 6 e 7) se populariza a partir do século XVII na Inglaterra. Sendo a personagem Punch um malvado e carismático “[...] parente próximo do Pulcinella [...]. Ele personifica uma espécie de bobo da corte, violento e imundo, que é maldoso com todos os seus parceiros, amigos e inimigos” (CARA; CARA, 2011, p. 84)⁶⁸.



Imagem 6 – Típico Bryan Clarke Punch, bonecos pertencentes a Gary Wilson. Fonte: Reeve (2014, p. 147).

As histórias de *Punch and Judy* apresentavam um humor politicamente incorreto e violento. As versões variam, mas basicamente o enredo se configura a partir da situação de que *Punch* não cuida do seu filho recém-nascido quando *Judy* o solicita, (em algumas versões ele atira o bebê pela janela). *Judy* o ataca a

⁶⁷ Há manifestações distintas no Ceilão, em Java, Bali, Birmânia, Camboja e até no Afeganistão. O assunto é, de fato, muito extenso, por isso reafirmo o recorte no Ocidente, mas sem desconsiderar o diálogo com as culturas orientais.

⁶⁸ No original em francês: “[...] proche parent de Polichinelle, c’est un vrai méchant sympathique. Il incarne une sorte de fou du roi, violent et ordurier, qui rosse tous ses partenaires, amis et ennemis” (CARA; CARA, 2011, p. 84).

pauladas (em algumas versões *Punch a mata*) e chega o policial para resolver a situação, e trava também um enfrentamento com *Punch* (EDWARDS, 2016). Em outras versões, *Punch* enfrenta um jacaré e um cachorro.



Imagem 7 – Antigo *Punch* do Professor Green at Blackpool Sands. Fonte: Reeve (2014, p. 63).

De acordo com Reeve (2014), a partir do ano de 1990 aumentou o número de grupos que performam *Punch and Judy* na Inglaterra, chegando à contagem de aproximadamente 140 registrados. Edwards (2006) sinaliza a existência de mais de 200 grupos. Nessas manifestações que, por vezes, tomam um caráter mais comercial do que artístico, ainda se percebe uma busca dos artistas em cunhar um estilo distinto tanto de construção do boneco, quanto de adaptação das cenas. Alguns dos mais conhecidos são Bryan Clarke e Professor Green.

Da mesma raiz de *Punch* origina-se o *Guignol* (Imagem 8) “[...] introduzido [na França] por Laurent Mourguet mais ou menos em 1808” (AMARAL, 1996, p. 116). O

Teatro Guignol tornou-se uma “[...] expressão que designa o teatro de bonecos de luva francês” (DALY, 2015, p. 19). O nome viria “[...] de uma expressão [...] *C’est guignolant*, o que significa *c’est drôle*, ou engraçado, estranho” (AMARAL, 1996, p. 116).



Imagem 8 – Marionete Guignol francês. Fonte: Théâtre la Maison de Guignol (2017).

Esses modelos iniciais foram espalhados pelo mundo e adaptados às características de cada cultura. Com a retomada das marionetes no início do século XX, essas formas tradicionais foram resgatadas e atualizadas. Hoje há grupos que trabalham com essa especialidade, conservando a tradição, mas lhe acrescentando elementos e narrativas atuais. A principal crítica a esse movimento feita pelos artistas é a comercialização das apresentações, algo que tem se ampliado no cenário atual.

2.1.1 Manifestações da marionete tradicional no Brasil

No Brasil, há um representante da tradição da arte da marionete europeia oriunda na *Commedia dell'Arte*: o mamulengo do nordeste brasileiro. Não há documentos ou registros sobre o processo da chegada dessa manifestação no Brasil, de forma que podemos

[...] apenas supor que os bonecos vieram acompanhando os colonizadores, visto que, na época da nossa colonização, vivia-se na Europa o apogeu do teatro de bonecos, com uma enorme receptividade dessa manifestação artística junto ao povo europeu (SANTOS, 1979, p. 21).

Infere-se também que o Padre Anchieta teria utilizado a marionete na catequização dos índios “[...] como meio mais eficaz do que os sermões, em seus diálogos entre alma e o diabo, seus anjos, as figuras do bem e do mal, seus personagens alegóricos ou sobrenaturais, se encenados com bonecos, adaptar-se-iam aos seus objetivos” (BRAGA, 2007, p. 245). Apesar de toda a discussão sobre aculturação que um processo colonizador violentamente instala, a origem do mamulengo é um processo que sintetiza os “[...] elementos vinculados à tradição dos folguedos ibéricos [...] remanescentes dos espetáculos da *Commedia dell’Arte*” (SANTOS, 2007, p. 20) e os “[...] ciclos da Natividade (presépios mecânicos e presépios de fala)” (BROCHADO, 2006, p. 141). O presépio de fala não ficava reduzido somente à festividade natalina, sendo uma manifestação também na Festa do Espírito Santo, Sábado de Aleluia e Páscoa. Consistia em um

[...] coro de vozes, com acompanhamento de flauta, pandeiros, castanholas, canzás e violas [que] dava começo cantando. Ao levantar-se o pano aparecia o Padre eterno no ato da criação do mundo; vinha em seguida a expulsão do paraíso, a divisão das terras, Caim e Abel, o Dilúvio e Noé... Satanás aparecia várias vezes, chamava-se também Compra-Barulho. Terminava a apresentação com um soberbo samba (OBRY, 1950, p. 27).

Dessa forma, a manifestação da marionete europeia soube adaptar-se ao contexto brasileiro e criar as suas próprias características. Ainda que não seja possível comprovar a participação da cultura africana na sua origem, “não há dúvida da forte presença dos personagens negros no Mamulengo” (BROCHADO, 2006, p. 145) na construção da narrativa. Essa manifestação apresenta temas religiosos mesclando rituais católicos e cultos ameríndio-afro-brasileiros; personagens detentores do poder como fazendeiros, coronéis e padres; metafísicos e sobrenaturais como o diabo e a morte em confrontos apresentados sempre de forma cômica, que utiliza o ridículo e revela a malandragem de alguns personagens (BROCHADO, 2006).

Assim, ao lado da diversão, a função social do Mamulengo também se realiza no fortalecimento da identidade cultural das camadas populares, uma vez que, por meio do humor e da ironia nele presentes, expõem a estrutura da sociedade, ao mesmo tempo em que expressam o desejo de outra ‘possível’ realidade, via inversões (BROCHADO, 2006, p. 144).

Ainda que tenha ficado amplamente conhecido como mamulengo, essa manifestação característica do norte e nordeste do Brasil adquire diferentes nomes a partir de cada região do país: “Cassimiro Coco, no Maranhão e Ceará; João Redondo, no Rio Grande do Norte; Babau, na Paraíba; e Mamulengo, em Pernambuco” (IPHAN, 2015, p. 01). Assim como a tradição europeia, no mamulengo há os mestres mamulengueiros (Imagem 9), que são homens simples e iletrados ao mesmo tempo que também são poetas e artistas. A maioria dos mestres mamulengueiros habita a área rural do Nordeste brasileiro.



Imagem 9 – Mestre Saúba e seu mamulengo⁶⁹. Fonte: Sesi Bonecos (2013).

Atualmente há poucos mestres e, para manter essa tradição, houve um movimento dos artistas e da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB)

⁶⁹ Antônio Elias da Silva (Saúba) é um dos mais atuantes e destacados artesãos e mestres mamulengueiros em atividade no estado de Pernambuco. Seus trabalhos já desbravaram as fronteiras da sua cidade natal, Carpina, podendo ser encontrados em coleções particulares e museus dos EUA e da França, além de diversas capitais brasileiras. Artistas consagrados, como Alceu Valença e Antônio Carlos Nóbrega, também já firmaram parcerias com Saúba, resultando em trabalhos com grande repercussão, como foi o caso da capa do disco Cavalo de Pau de Alceu, e a cenografia de Segundas Histórias, espetáculo teatral estrelado por Antônio Nóbrega. Nascido em maio de 1952, Saúba descobriu suas aptidões desde a infância. Autodidata, desenvolveu a extremo a capacidade de transformar madeira em arte (SESIBONECOS, 2013).

que resultou, no ano de 2015, no reconhecimento do mamulengo como Patrimônio Cultural Imaterial (IPHAN, 2015).

O registro como Patrimônio Cultural Imaterial justifica-se devido à originalidade e tradição dessa expressão cênica, repassadas de mestre para discípulo, de pai para filho, de geração para geração. Uma tradição que revela uma das facetas da cultura brasileira, onde brincantes, por meio da arte dos bonecos, encenam histórias apreendidas na tradição que falam de relações sociais estabelecidas em um dado período da sociedade nordestina e de histórias que continuam revelando seu cotidiano, através dos novos enredos, personagens, música, linguagem verbal, das cores e da alegria que são inerentes ao seu contexto social (IPHAN, 2015, p. 01).

O movimento também busca salário para esses homens que, por sobrevivência, acabam vendendo a sua arte e acabam à mercê do que usualmente “[...] assola a cultura popular nordestina que é o da apropriação desonesta que sofre a criatividade desses homens” (SANTOS, 1979, p. 65).

Essa arte é essencialmente popular, existente ainda na zona rural, no interior do Nordeste, com algumas manifestações urbanas. Dessa forma, o “[...] Mamulengo não satisfaz as necessidades teatrais ou mesmo emocionais do público intelectual e burguês que habitualmente frequenta nossos teatros. Quando muito, esse público assiste a uma função por curiosidade, por atitude exótica” (SANTOS, 2007, p. 20). É necessário lembrar que o mamulengo não é somente um boneco de luva. Ele possui uma estrutura específica⁷⁰ de personagens, de dramaturgia e de feitura dos bonecos, que é passada de geração em geração. “Só se pode brincar mamulengo se for poeta. Se não for poeta não pode brincar” (Mestre Mamulengueiro Luiz da Serra apud SANTOS, 2007, p. 23).

Além do mamulengo do Nordeste do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro há registros de que, no século XVIII, havia uma derivação da manifestação portuguesa teatro de Bonifrates (EDMUNDO, 2000), cujo personagem principal é o já citado Dom Roberto, também da linhagem do Pulcinella. O teatro de Bonifrates encenado no Brasil nessa época tinha o intuito de suprir a deficiência de salas de espetáculos para a elite, ao mesmo tempo que se caracterizava como uma diversão popular ingênua. Havia no Rio de Janeiro na época dos vice-reis três tipos de bonecos:

[...] o grupo que se pode chamar dos *títeres de porta*, improvisado espetáculo vivendo apenas do óbolo espontâneo dos espectadores de

⁷⁰ Fernando Augusto Gonçalves Santos, Izabel Brochado, Humberto Braga são estudiosos da arte do mamulengo e divulgaram seus estudos em publicações bastante minuciosas a quem tiver interesse ao tema.

passagem, o dos *títeres de capote*, ainda mais rudimentar que o primeiro, embora mais popular e mais pitoresco, e, finalmente, o dos *títeres de sala*, este último já em franca evolução para o teatro de personagens vivas e com ares gentis de pátios de comédia (EDMUNDO, 2000, p. 389).

Dessa forma, é possível observar que a tradição da marionete se espalhou de diversas maneiras. É infindável a riqueza de informações que há nesse campo. Os exemplos trazidos foram pontuais no intuito de apontar para esse movimento, ciente de que há vários outros elementos que não foram abordados. A seguir, apresento a vertente que se relaciona com as manifestações artísticas do início do século XX e que termina por engendrar o termo teatro de formas animadas.

2.2 TRANSFORMAÇÕES DA ARTE DA MARIONETE

A arte da marionete sofreu “[...] uma brusca transposição: das mãos ágeis e analfabetas do andarilho passou para as do intelectual que acrescentou por algumas vezes ao estilo ingênuo, elementos de maior elaboração estética” (KRUGLI, 1966, p. 10). Esse processo é composto de uma infinidade de questões que redimensionam a marionete, tornando-a um objeto de arte e também um “[...] *medium* estético para pensar os grandes problemas da nossa humanidade em relação à alteridade” (BEAUCHAMP; GARCIN-MARROU, 2016, p. 14)⁷¹.

Tendo em vista a complexidade do assunto, esse processo será apresentado aqui tomando como base a linha de transição que nos oferece o filósofo e professor de história da arte na École Cohl em Lyon, Philippe Choulet (2011a). São sete os momentos, pontuados por Choulet (2011a), que trazem questões personificadas nos nomes dos seguintes pensadores e artistas: Platão, Heinrich von Kleist, Edward Gordon Craig, Vsevolod Meyerhold, Bertholt Brecht, Bruno Schulz e Tadeusz Kantor. Esses sete momentos serão entremeados por contribuições de Amaral (1996), Jurkowski (2013), Plassard (1992) e Beltrame (2005) entre outros. Ainda que essa linha tenha sido desenhada por tópicos de forma cronológica, Choulet não se ocupa em traçar a evolução da marionete, mas em destacar os pontos marcantes que constituem o fundo “[...] filosófico e estético do pensamento

⁷¹ No original em francês: “[...] *medium* esthétique pour penser les grands problèmes de notre humanité dans son rapport à l’altérité” (BEAUCHAMP; GARCIN-MARROU, 2016, p. 14).

sobre essa arte” (CHOULET, 2011a, p. 30)⁷². Cada um desses pontos abre uma forma de olhar para a marionete que incide na transformação do pensamento sobre esta, suas técnicas e procedimentos. Nesse percurso emergem os termos teatro de animação, teatro de formas animadas e teatro de objetos.

Os exemplos apresentados a seguir não são exaustivos, uma vez que a produção nesse campo no último século foi vasta. O que se pretende é que, através dos nomes escolhidos para compor essa linha, seja possível vislumbrar as modificações ocorridas na forma de pensar a marionete e situar o próprio trabalho de Craig nesse processo.

Choulet (2011a) considera que o ponto inicial no qual é registrado um pensar mais profundo sobre marionete encontra-se na Alegoria da Caverna (2000) de Platão, no texto A República (514-517 a.c.). Ainda, no “[...] Livro I das Leis, Platão descreve a natureza humana por meio de uma imagem famosa, chamada de homem-marionete” (MOUZE, 2016, p. 164)⁷³. De fato, é uma concepção filosófica bastante complexa que traz a ideia de ser humano como sendo simultaneamente máquina e animal; ou seja, é “[...] máquina governada por fios necessários – que serão as leis da cidade – e animal da felicidade, desejo e aspiração de ideais: justiça, liberdade, verdade e beleza” (CHOULET, 2011a, p. 30)⁷⁴. Trata da ideia de que há um movimento interno do homem em ser superior ou inferior a si mesmo. “Essa tese supõe uma pluralidade interna do indivíduo, que deve, portanto, ser exposta e explicada. Este é o papel desta imagem, [do homem-marionete], que tem então uma função pedagógica (MOUZE, 2016, p. 165)⁷⁵. O sentido inferior seria a mecânica embrutecida e o sentido superior diz respeito ao divino e espiritual no homem. Dessa forma, para Platão, o homem foi “[...] fabricado [...] para ser um brinquedo da Divindade, consistindo nisso efetivamente sua melhor parte” (PLATÃO, 1999, p. 295). Sob essa perspectiva, o ser humano é entendido como algo entre a

⁷² No original em francês: “[...] philosophique et esthétique de la pensée sur cet art” (CHOULET, 2011a, p. 30).

⁷³ No original em francês: “Au livre I des lois, Platon décrit la nature humaine au moyen d'une image célèbre, dite de l'homme marionnette” (MOUZE, 2016, p. 164).

⁷⁴ No original em francês: “[...] machine gouvernée-orientée par des fils nécessaires que seront les lois de la cité et animal de la félicité, du désir e de l'aspiration à des idéaux: justice, liberté, vérité e beauté” (CHOULET, 2011a, p. 30).

⁷⁵ No original em francês: “[...] une telle thèse suppose une pluralité interne de l'individu qu'il s'agit donc d'exposer et d'expliquer. Tel est le rôle dévolu à cette image, qui a donc une fonction pédagogique” (MOUZE, 2016, p. 165).

matéria e o divino e a justificativa para essa ideia é porque somos seres vivos, “[...] porque somos animados, dotados de movimento automotor, porque somos matéria que se move por si só, que somos prodígios. O prodigioso é antes de tudo a vida, a auto-animação” (MOUZE, 2016, p. 167)⁷⁶.

A partir desse ponto inicial, que se refere à humanidade de uma maneira mais ampla, há ideias que se entremeiam e que auxiliam a compor a linha pensada por Choulet e que possuem uma relação mais direta com a arte teatral. Um tópico que não pode ser negligenciado é o clássico texto ‘Paradoxo do comediante’ de Diderot, escrito no ano de 1769. Ao ocupar-se em pensar o trabalho do ator, Diderot propõe a superioridade da marionete de forma que não se trataria da substituição do ator em cena por uma marionete, mas que a marionete fosse tomada como referência para o ator. Dessa forma, seria possível “[...] a possibilidade mimética de qualquer sentimento” (MOLER, 2011, p. 73). Para Diderot (1979, p. 172), o problema na atuação é a sensibilidade exacerbada, ou seja, “[...] é sensibilidade medíocre que faz a multidão de maus atores; e é a falta absoluta de sensibilidade que prepara os atores sublimes”. O antídoto para a atuação seria aproximar-se da marionete, transformar o ator em “[...] outro títere maravilhoso, cujo cordão o poeta segura, e ao qual indica a cada linha a verdadeira forma que deve assumir” (DIDEROT, 1979, p. 196).

O segundo momento apontado por Choulet conta com o aparecimento daquele que pode ser considerado “o fundador da ciência da marionete” (2011, p. 30)⁷⁷: o poeta, contista e dramaturgo alemão do início do século XIX, Heinrich von Kleist (2013). Autor do texto ‘Sobre o teatro de marionetes’, escrito em 1801, Kleist representa um ponto sem retorno que se configurou na ruptura epistemológica na forma de pensar a arte da marionete. O autor posiciona o homem como uma “[...] consciência intermediária entre duas perfeições, duas exatitudes, [...] duas graciosidades: o instinto animal [...] e o saber divino absoluto” (CHOULET, 2011a, p. 30)⁷⁸. O texto de Kleist tem como tema a admiração de um bailarino pelo teatro de

⁷⁶ No original em francês: “[...] c’est parce que nous sommes des êtres vivants, c’est-à-dire parce que nous sommes animés, doués de mouvement automoteur, parce que nous sommes de la matière qui bouge toute seule, que nous sommes des prodiges. Les prodigieux, c’est d’abord la vie, l’auto-animation” (MOUZE, 2016, p. 167).

⁷⁷ No original em francês: “le fondateur de la science de la marionette” (CHOULET, 2011a, p. 30).

⁷⁸ No original em francês: “[...] conscience intermédiaire entre deux perfections, deux exactitudes, [...] deux minceurs: l’instinct animal et le savoir absolu divin” (CHOULET, 2011a, p. 30).

marionete; no qual o bailarino passa a explicar o porquê de esse tipo de arte se constituir em uma fonte inigualável de ensinamentos para aqueles que habitam a dança: pela “[...] graça indiscutível que os bonecos têm em seus movimentos, [...] simplicidade e leveza” (SÜSSEKIND, 2013, p. 46) e pela afirmação de que a graça que se observa nas marionetes é inalcançável pelos seres humanos (incluindo os bailarinos). Kleist apresenta um aspecto específico do teatro de marionetes ao falar de “[...] uma dança escondida e suspensa [...] [na qual] apenas colocando-se no centro de gravidade dos bonecos, ou mesmo dançando, que o manipulador faz dançar a marionete” (PALAZZOLO, 2016, p. 54)⁷⁹. O autor se refere ao manipulador com o vocábulo de “operador” (KLEIST, 2013, p. 19), que se colocaria a serviço das leis mecânicas do corpo da marionete de maneira que a graça do movimento é salientada em detrimento da afetação, que faz com que o homem (bailarino) se desvie de seu centro de gravidade, como é possível observar no fragmento abaixo.

A linha que o centro de gravidade tem para descrever era simples, conforme ele acreditava, e, na maioria das vezes, reta. Nos casos em que era curva, a lei da sua curvatura parecia ser no mínimo de primeiro e no máximo de segundo grau; e mesmo neste caso elíptica, forma do movimento que é certamente natural para as extremidades do corpo humano (graças às articulações), não custando ao operador, por isso, nenhuma grande habilidade para esboçá-la. Todavia, esta linha era por outro lado, algo muito misterioso. Pois era nada menos do que o caminho da alma do bailarino. E ele duvida que possa ser encontrada, a não ser que o operador se transfira para o centro de gravidade da marionete, isto é, em outras palavras, que ele dance (KLEIST, 2013, p. 15).

Kleist faz um elogio – não aos elementos que aproximam o corpo do bailarino com o corpo da marionete como as formas e o movimento – mas ao fato de que a graça se dá exatamente na relação de distanciamento entre esses dois corpos. Ou seja, o que o bailarino no texto de Kleist enfatiza são os elementos pertinentes ao universo das artes mecânicas (KLEIST, 2013). Por que pensar a questão da graça a partir dessa concepção mecânica de Kleist é importante? Porque é essa noção de graça que

[...] inverte todo o conhecimento tradicional sobre a relação entre o corpo humano e a mente humana. Ela permite às marionetes, como conta com tanto entusiasmo o bailarino de Kleist, ter a alma no cotovelo e tocar o chão com uma leveza que escapa às leis da gravidade. A graça, como objeto de

⁷⁹ No original em francês: “[...] le texte évoque aussi un autre aspect propre au théâtre de marionnettes, une danse cachée, et en retrait [...] car le narrateur précise que c'est seulement en se situant au centre de gravité des marionnettes, voire en dansant lui-même, que le manipulateur fait danser la marionnette” (PALAZZOLO, 2016, p. 54).

uma experiência estética, faz-nos lembrar que às vezes somos incapazes – felizmente incapazes, devo acrescentar – de associar os movimentos do corpo que vemos às intenções daqueles que os executam (GUMBRECHT, 2007, p. 120).

Dessa forma, é com essa “[...] impressão complexa e desumanizadora” (GUMBRECHT, 2007, p. 120) que se torna possível pensar que “[...] a marionete descentra a consciência de si, e convida a procurar em outros lugares, às consequências insuspeitas das ações humanas; [a marionete, sob esse aspecto,] é o local de encontro privilegiado entre graça, precisão e eficiência” (CHOULET, 2011a, p. 30)⁸⁰. Descentrar a consciência invoca uma fronteira entre a consciência e a inconsciência, vislumbra-se uma linha “[...] entre parte obscura e parte conhecida da psique [...] tão sutil que é possível dobrá-la como uma fita de Möbius: na imobilidade da matéria opaca está a consciência total próxima à da divindade” (ERULI, 2008, p. 20). Por considerar essa densidade e pela sua perspectiva sobre a graça é que Kleist confirma o seu lugar de fundador da ciência da marionete.

Passaram-se aproximadamente cem anos até que as ideias de Kleist ecoassem no trabalho de artistas que repensaram não somente a dança, mas também o teatro e as artes visuais. “Os últimos anos do século XIX e os primeiros do século XX são marcados pelo crescente interesse de dramaturgos e encenadores pela marionete” (BELTRAME, 2005, p. 52), abrindo espaço para um processo que promoveu a marionetização do ator e a humanização dos objetos. Esse processo acaba engendrando duas possibilidades: “[...] a marionete como referência para o comportamento do ator em cena e o teatro de marionetes como gênero artístico” (BELTRAME, 2005, p. 55). A busca dos artistas por outras possibilidades que não fosse o teatro burguês, calcado no histrionismo, vedetismo e afetação com que os atores se colocavam em cena, encontra na ideia de ator marionetizado a possibilidade de “[...] realizar uma outra experiência, icônica, distanciada das propostas de interpretação realista e naturalista” (BELTRAME, 2005, p. 56). O que ocorre então é um processo paradoxal, no qual, ao tomar como referência a marionete, o ator desumaniza-se. No entanto, essa aparente desumanização “[...] revela de modo eficiente a essência humana” (BELTRAME, 2005, p. 56) uma vez

⁸⁰ No original em francês: “La marionnette décentre la conscience de soi, en la contraignant à regarder ailleurs, vers les conséquences insoupçonnées des actions humaines; elle est le lieu de rencontre privilégié entre la grâce, l’exactitude et l’efficacité” (CHOULET, 2011a, p. 30)

que, ao negar o psicologismo e os traços particulares de cada personalidade, o símbolo ou aquilo que os seres humanos possuem em comum é evocado.

Uma contribuição importante nesse processo vem da noção de “ator desencarnado” (BELTRAME, 2005), do escritor e dramaturgo belga Maurice Maeterlinck⁸¹. Ele escreve em 1890 um ensaio intitulado ‘Um teatro de androides’, no qual questiona a presença do ator em cena, e sugere sua substituição. Dentre as alternativas propostas por Maeterlinck, o ator poderia ser substituído por bonecos de cera, comuns na Inglaterra na época (PLASSARD, 1992); “[...] por uma sombra, um reflexo, uma projeção de formas simbólicas ou um ser que possuiria a aparência da vida sem ter vida” (MAETERLINCK; MOLER, 2013, p. 92). E exatamente pelo fato de não morrer é que “esses seres ausentes de vida” (MAETERLINCK; MOLER, 2013, p.91) poderiam despertar tanto o terror quanto evocar forças extraordinárias. O empenho de Maeterlinck ao desenvolver esse pensamento está em ocupar-se da arte do ator, porém, suas

[...] indicações para a nova forma de interpretar ainda são bastante genéricas, mas fica claro que o ator precisa encontrar novos meios de expressão, cujas referências estariam, quem sabe, nas marionetes, nas figuras de cera, nos autômatos, nos andróides, nos reflexos, nos objetos e nas máscaras (BELTRAME, 2005, p. 63).

Para o dramaturgo, toda “[...] obra prima é um símbolo e o símbolo não suporta a presença ativa do homem. [...] Mas eis que o ator avança para o meio do símbolo. Imediatamente se produz [...] um extraordinário fenômeno de polarização” (MAETERLINCK; MOLER, 2013, p. 91). Dessa forma, Maeterlinck cria dramas nos quais as “personagens parecem mortos-vivos, entregues ao inevitável destino, a morte” (BELTRAME, 2005, p. 61). A partir disso é possível pensar que essas figuras poderiam indicar caminhos, ou de uma arte morta ou de uma arte nova.

Outra contribuição importante vem de Alfred Jarry, poeta, romancista e dramaturgo francês, considerado por Amaral (1996) como um dos antecedentes do teatro de formas animadas juntamente com Maeterlinck. Jarry é conhecido pela obra *Ubu Rei* (Imagem 10), que foi um marco na história do teatro. Isso porque a peça – que teve estreia em 1888 em Rennes – foi feita com marionetes, e nove anos depois foi montada com atores (AMARAL, 1996). Segundo Plassard (1992), *Ubu Rei* foi

⁸¹ Maurice Maeterlinck (1862-1949): expoente do teatro simbolista de língua francesa, prêmio Nobel de Literatura de 1911. Conhecido por peças como *Os Cegos*, *A Intrusa*, *Pelléas e Mélisande* (esta última adaptada para a ópera homônima de Claude Debussy) (MAETERLINCK; MOLER, 2013, p. 88).

uma peça que não foi escrita para marionetes, mas para que os atores jogassem como se fossem marionetes⁸². Esses procedimentos não são idênticos. Como Jarry dedicava-se ao teatro popular e tradicional de marionetes, com essa peça ele promoveu uma “[...] transposição de linguagem do teatro de bonecos popular para a linguagem do teatro” (AMARAL, 1996, p. 177). Com isso, Jarry traz uma nova estética, um teatro abstrato que privilegia o gesto universal. “O gesto de Ubu é o exemplo perfeito de uma transformação do personagem teatral em uma marionete, não mais acionada por uma força invisível, de origem divina ou humana, mas movida pela única energia do instinto mais baixo” (PLASSARD, 1992, p. 39)⁸³. Com esse procedimento, Jarry promove o “[...] retorno ao uso da máscara, à estilização de cenários e à busca de uma interpretação ‘despersonalizada’, tendo como referência a marionete (BELTRAME, 2005, p. 64).



Imagem 10 – Espetáculo Ubu Rei dirigido por Michael Meschke em 1964. Fonte: Ubu Rei (2017).

Pelo seu conhecimento e experiência com o teatro de marionetes popular, Jarry também promove uma fusão das características do Guignol e do Punch ao

⁸² Essa informação foi retirada do discurso que Jarry teria feito na primeira apresentação de Ubu Rei (PLASSARD, 1992).

⁸³ No original em francês: “[...] la geste d’Ubu offre le parfait exemple d’une transformation du personnage théâtral en pantin, non plu actionné par une force invisible, d’origine divine ou humaine, mais mû par la seule énergie de l’instinct le plus bas” (PLASSARD, 1992, p. 39).

trazer, para a personagem Ubu, um protótipo de ditador, o absurdo e o grotesco (AMARAL, 1996). “A personagem de Ubu é inclassificável, devorada pelo seu *gidouille*⁸⁴, a meio caminho entre o animal e a matéria mais imunda, pode ser comparado à uma marionete como o próprio autor convida” (PLASSARD, 1992, p. 43)⁸⁵. O cerne da manifestação de Jarry é fazer da personagem Ubu um “homem-marionete que lembra a todos nós” (PLASSARD, 1992, p. 43), e, para tanto, ele se vale do procedimento de transformar o artista em um “ator boneco” (BELTRAME, 2005, p. 63). É preciso salientar que

[...] antes de Ubu, a marionete havia adquirido formas humanas, tipificando alguns de seus traços; porém, com Ubu o corpo é inventado para que o pai Ubu mostre seu intestino fora do ventre. Desse modo, ele anula a distinção entre interno e externo, os movimentos psicológicos são abolidos (ERULI, 2008, p. 22).

Uma parte da crítica da época condenou a irreverência, os absurdos e as deformações propostas por Jarry, outra parte reconheceu que algo novo estava surgindo (AMARAL, 1996). Com um olhar historicamente distanciado, é possível observar que, com a peça *Ubu Rei*, Jarry abriu as portas das vanguardas artísticas, “[...] com um gesto que antecipa os *readymades* de Duchamp” (ERULI, 2008, p. 21).

As contribuições de Maeterlinck e Jarry antecedem à constituição do terceiro momento pontuado por Choulet: o livro ‘A arte do teatro’ escrito por Edward Gordon Craig, ou antes, o seu projeto *Übermarionnette*, idealizado no ano de 1906. É possível posicionar Craig, juntamente com Maeterlinck, Jarry e outros artistas do início do século XX como o

[...] “elo” entre tradição e contemporaneidade. O grande laboratório representado pelas artes do fim do século XIX e início do XX foi quem estabeleceu as premissas, não somente artísticas, mas também histórico-críticas, estéticas e hermenêuticas para os nossos estudos atuais. [...] Sabemos que este tema é amplo e complexo demais para ser sintetizado; mas basta pensar no problema posto pela fratura criada entre atores animadores e bonequeiros tradicionais e os projetos (ou as utopias) [...] dos artistas das Vanguardas históricas (GRAZIOLI, 2016, p. 31).

Tendo em vista que Craig é o agente mobilizador desse estudo, a ele será dedicado o próximo capítulo, que tratará mais detalhadamente da sua obra e a sua

⁸⁴ *Gidouille* é termo escolhido por Jarry para referir-se à barriga de Ubu.

⁸⁵ No original em francês: “Le personnage d’Ubu lui même, cet être inclassable, dévoré par sa *gidouille*, à mi-chemin entre l’animal et la matière la plus immonde, peut être assimilé à un pantin, comme l’auteur lui-même y invite” (PLASSARD, 1992, p. 43).

especial relação com o teatro de formas animadas. Por ora cabe pontuar por que Choulet o considera como o terceiro momento constituidor da base estética e filosófica da arte da marionete e que, portanto, mobiliza os processos que forjam outra nomenclatura para defini-la.

Na virada do século XIX para o século XX, a marionete passa a se tornar referência “tanto no que diz respeito ao trabalho do ator quanto à constituição da cena” (COSTA, 2007, p. 123). Nesse contexto, Craig configura-se como um marco referencial por buscar uma linguagem cênica própria, que entende o corpo do ator como matéria em articulação com o espaço cênico, sendo que todos os elementos teatrais estariam a serviço do diretor. Craig é o fundador de uma linhagem que vai oferecer fundamentos ao ator contemporâneo (ERULI, 2008).

É dessa forma que, em uma época que apresenta uma crise de valores que ressona em uma crise nas artes, Craig realiza as ideias de Kleist, ao ver na proposta da *Übermarionnette* uma “[...] função ácida que consiste em destruir o teatro romântico e burguês para refazer a representação no poder do invisível – a transparência e divindade” (CHOULET, 2011a, p. 30)⁸⁶. Ao se opor à estética realista da cena, ao sair da dominância do texto teatral para a criação, Craig entende também que o corpo, para alcançar o ideal artístico, deve ser purificado dos psicologismos dos atores. A ideia de substituir o ator em cena por algo não humano, como visto, não é nova. Mas Craig utiliza essa ideia para pensar sobre o trabalho do ator e profetiza que “o gesto perderá sua dimensão de *pathos* para ser reduzido à pura linha de montagem simbólica” (CHOULET, 2011a, p. 30)⁸⁷.

Além disso, o princípio da animação é essencial para a obra craiguiana, tanto para a *Übermarionnette* quanto para as *Scenes* “[...] ou os protótipos de uma nova cenografia, em que volumes móveis constroem uma linguagem própria – ‘as mil cenas em uma’” (RAMOS, 2008, p. 50). Mesmo quando Craig deixa em suspensão e inconclusos seus projetos para o ator e para o espaço cênico; e passa a se dedicar à dramaturgia para teatro de marionetes, que resulta na obra *Drama for fools*, o seu pensamento sobre essa arte não é, de forma alguma, redutor. O palco simplificado que almeja Craig traz o espaço cênico elevado à potência de símbolo, no qual a “[...]

⁸⁶ No original em francês: “[...] sa fonction acide, qui consiste à détruire le théâtre romantique et bourgeois pour refonder la représentation sur la puissance de l'invisible - la transparence et la divinité” (CHOULET, 2011a, p. 30).

⁸⁷ No original em francês: “La gestuelle perdra sa dimension de pathos, pour se réduire à la ligne pure de la modélisation symbolique” (CHOULET, 2011a, p. 30).

marionete, com a sua linguagem sintética e abstrata representou o terreno ideal” (ERULI, 2008, p. 13) de experimentação da relação entre as linguagens artísticas.

Esta conciliação em Craig do grande projeto irrealizado de uma nova cena – em que o teatro se supera como meio, transcende seus limites, e se torna algo novo – com o pequeno teatro de marionetes, idealizado para crianças, me parece exemplar da perspectiva artística que seria importante cultivar aqui. Um teatro de animação que estivesse aberto a ser tudo, inclusive a não ser mais teatro, e que convivesse com um teatro de marionetes ainda em diálogo com as tradições milenares e cosmopolitas das mais diversas culturas humanas (RAMOS, 2008, p. 50).

Nesse sentido, as proposições de Craig vêm acompanhadas das vanguardas artísticas⁸⁸ do início do século, como o dadaísmo, o futurismo e posteriormente o surrealismo, de tal forma a promover “[...] a eclosão de uma nova visão teatral, mais abstrata, na qual a presença do ator e a primazia do texto já não constituíam o epicentro” (BALARDIM, 2015, p. 168). O contexto europeu dessa eclosão é caracterizado por uma crescente industrialização e mecanização, observáveis no cotidiano dos homens da virada do século XIX para o XX. Há um descontentamento com as formas até então criadas que mobiliza a busca pelo novo. De uma maneira ainda que romântica, no sentido da busca por utopias, cada movimento de vanguarda criou a sua proposta de novo homem e novo mundo expostas em manifestos e criações artísticas inovadoras, que ainda hoje são consideradas complexas e controversas.

Nesse contexto, o Dadaísmo é uma das vanguardas artísticas modernistas cuja proposta é exatamente não propor nada, ou ainda, é expor a falta de sentido de qualquer proposta estética. Se for considerado o fato de que em 1914 é deflagrada a primeira Guerra Mundial, na qual toda a tecnologia criada até então pela genialidade e uso da razão humana foi transformada em instrumentos para matar, passa a ser plenamente compreensível a noção de antiarte trazida pelos dadaístas. O procedimento de apropriação de objetos industrializados (*readymades*) ou os objetos encontrados ao acaso (*objets trouvés*), bem como o deslocamento desses objetos do contexto utilitário ao qual pertenciam originalmente para outro contexto, como uma

⁸⁸ Vanguardas artísticas é o nome dado às manifestações ocorridas no primeiro vinteno do séc. XX, nas quais os artistas, marcados pelas inovações e revoluções do período buscam igualmente uma revolução artística ao invar nos meios, formas e linguagens da arte (BELL, 2008).

galeria ou museu de arte⁸⁹, mobiliza no campo artístico o esfacelamento da delimitação sobre o que é arte e sobre o que é a vida. A obra de Raoul Hausmann, ‘Cabeça Mecânica, o espírito da nossa era’ (Imagem 11), realizada em 1920, ilustra essa questão. Hausmann explica que intitulou a obra assim “[...] para mostrar que a consciência humana é constituída apenas por acessórios insignificantes presos a ela no lado de fora” (ELGER, 2010, p. 38). A obra é montada com *objets trouvés* no qual a cabeça de madeira é uma peça para cabelereiros exporem perucas. A cabeça é um manequim, desprovido de qualquer traço de individualidade e que se torna parte do “[...] mundo mecânico das coisas” (ELGER, 2010, p. 38). O tema das manequins no Dadaísmo pode ser entendido como humanidade despersonalizada, “[...] divindades cegas adequadas aos tempos modernos” (ERULI, 2008, p. 18).



Imagem 11 – Cabeça Mecânica de Raoul Hausmann. Fonte: Elger (2005, p. 39).

⁸⁹ Um exemplo icônico de tal apropriação é a obra Chafariz de Marcel Duchamp, que se trata de um urinol fabricado em larga escala industrial, mas que recebe uma assinatura e é exposto como peça única em um museu.

Na obra acima, os objetos são agregados à cabeça do manequim e parecem apontar para a dificuldade de “[...] estabelecer distinções seguras e definitivas entre o humano e o inanimado” (ERULI, 2008, p. 17). Nesse aspecto, é possível pensar que as engrenagens humanas e as da máquina tem pontos de contato, quando, por exemplo, os homens agem como máquinas, falseando sorrisos, cumprimentos ou mecânicas gentilezas (ERULI, 2008).

Dessa forma, ao ser vinculada ao tema da mecanização, a marionete segue duas vertentes:

[...] a lúdica e vitalística e a alienada. A primeira vê na máquina um instrumento maravilhoso para libertar o homem do cansaço, da morte; a marionete se torna o homem perfeito, que superou os limites impostos pela força da gravidade e pelas paixões ao corpo; os futuristas glorificarão o esplendor do homem feito de partes permutáveis, que triunfa sobre a morte e o tempo. A segunda vertente, presente sobretudo entre os expressionistas alemães, mas não só entre eles, vê na máquina a expressão de uma força cega, que oprime o homem transformado numa frágil e irrisória marionete (ERULI, 2008, p. 18).

O Futurismo, por sua vez, toma o tema da mecanização em relação à velocidade e à superação do homem através da máquina. Trata-se de uma velocidade que dissolve as formas e as converte em movimento. Tal preceito para os futuristas se constitui como o “dinamismo universal” (MARTIN, 2005, p. 06). De fato, o futurismo foi formado a partir das invenções do início do século que concretizaram o avião e o automóvel e que deram outra referência à velocidade e ao movimento. A partir dessas invenções, o “[...] homem passa a ser visto como uma força do universo, capaz de impor mudanças na natureza, através da ciência” (AMARAL, 1996, p. 184). O Futurismo foi a vanguarda com a qual Craig teve maior proximidade. Além de Craig, artistas como Fortunato Depero tomam a experimentação das formas e o princípio do movimento que se relaciona com “[...] o mundo das marionetes mecanizadas” (MARTIN, 2005, p. 70)⁹⁰. Depero trabalha na relação com teatro e dança, criando figuras abstratas que apenas sugerem a forma humana. Um exemplo disso é a obra *Balliplastici* (Ballet Plástico) (Imagem 12) de 1918, apresentado no Teatro Dei Piccoli de Vittorio Podrecca, no qual as figuras mecânicas são metade homem e metade insetos. A marionete, nesse caso, estimula a imaginação: “[...] não é mais o modelo do ator do futuro, mas o último resíduo de uma figura humana [...] é a etapa decisiva que lhes permite vislumbrar os recursos

⁹⁰ No original em espanhol: “[...] aborda el mundo de los títeres macanizados” (MARTIN, 2005, p. 70).

de uma arte baseada na pura contemplação do movimento” (PLASSARD, 1992, p. 198)⁹¹.



Imagem 12 – Figuras do Ballet Plástico de Depero. Fonte: Jurkowski (2008, p. 24).

Para Depero, “[...] o homem mecanizado é uma marionete que, ainda que movida por fios, sempre mostra de forma lúdica uma espécie de liberdade frente à realidade. Daí sua superioridade em relação ao homem” (MARTIN, 2005, p. 70)⁹².

Na produção do teatro futurista, as obras ‘Bonecas Elétricas’, de Filippo Tommaso Marinetti, e ‘Drama da Geometria’, de Giacomo Balla, são obras que se destacam (AMARAL, 1996). Filippo Marinetti legou-nos também o drama de objetos, *Vengono*, no qual “[...] cadeiras e mesas eram simbolicamente colocadas no palco” (AMARAL, 1996, p. 185) configurando-se na síntese perfeita evocada pelos

⁹¹ No original em francês: “[...] non plus modèle de l’acteur à venir, mais ultime résidu d’une figure humaine [...], elle est l’étape décisive qui leur permet d’entrevoir les ressources d’un art basé sur la pure contemplation du mouvement” (PLASSARD, 1992, p. 198).

⁹² No original em espanhol: “[...] el hombre mecanizado es una marioneta, que, aunque movida por hilos, siempre muestra de forma lúdica una especie de libertad frente a realidad. De ahí su superioridad respecto al hombre” (MARTIN, 2005, p. 70).

futuristas. O espetáculo 'Fogos de Artifício', de Giacomo Balla, foi inspirado em Craig, que, desde 1909, "[...] fazia em Florença experimentações com movimento, luz e som" (AMARAL, 1996, p. 185). Com a referência craiguiana, 'Fogos de Artifício' tinha nove minutos e meio de duração, mas apresentava 49 diferentes sequências de luz, formas coloridas de madeira, que contracenavam com tecidos transparentes e bailarinos em orquestrado movimento.

Assim, muito antes de Oskar Schlemmer e da Bauhaus, é possível perceber que Craig propôs a mecanização como arte de exibição das formas, ao acelerar a despseudologização da arte do ator (CHOULET, 2011b) e reordenar os elementos cênicos, buscando um mesmo sistema de presença entre todos os envolvidos. A Bauhaus, por sua vez, é uma escola inovadora fundada na Alemanha por Walter Gropius, no sensível período entre a Primeira e a Segunda Guerra, que não só leva a cabo como aprofunda as pesquisas de Craig sobre as formas, o espaço e a transformação do humano em símbolo. Gropius pretendia um "grande projeto de construção" (DROSTE, 2006, p. 15) como escola, que horizontalizava as relações entre professor e aluno, unindo os saberes de todos nos processos criativos, afastando-se do formato das poderosas academias ao promover um retorno das artes e ofícios aliados à criação artística. A colaboração entre artesãos e artistas é enaltecida nessa concepção. Dessa forma, a crítica que Gropius fez às academias estava focada no fato de que estas formariam arquitetos e artistas visuais medíocres e despreparados, que sabiam repetir o que aprenderam, mas que não sabiam criar, gerando assim um "proletariado artístico" (DROSTE, 2006, p. 15).

Da vasta produção da Bauhaus, destaco três exemplos para este estudo: as marionetes de Paul Klee, o Ballet Triádico de Oskar Schlemmer e os estudos da figura de Wassily Kandinsky.

Paul Klee foi piloto de avião durante a Primeira Guerra Mundial. Essa experiência ele expressou na sua arte, em uma fase marcada pela estética mecânica. As suas obras nessa fase trazem híbridos de homem e objeto e ele cria uma série de marionetes (Imagem 13) para o seu filho, que era apaixonado pelo Kasper (variação alemã da marionete *Punch*). O artista toma o motivo do autômato e do boneco "[...] para denunciar melhor, através da esquematização mecânica, a perda de vitalidade e o estreitamento da vida interior no momento da racionalização

industrial” (LAMPE, 2016, p. 10)⁹³. Com isso, Klee promove uma fusão, ou “[...] a penetração do novo dentro do antigo” (PLASSARD, 1992, p. 72)⁹⁴ e, com a ironia que lhe é própria, contribui para a ressignificação da figura da marionete.



Imagem 13 – Marionete de Paul Klee. Fonte: Centre Pompidou (2016).

Oskar Schlemmer, por sua vez, entende que a abstração e a mecanização são duas potencialidades para a criatividade. Os bailarinos-máquinas do Ballet Triádico promovem a “[...] mecanização e marionetização da dança” (PLASSARD, 1992, p. 256)⁹⁵ e sintetizam no próprio corpo os princípios elementares da geometria e os princípios elementares do corpo humano, movimentos que, se repetidos todos os dias, mecanizam o aparelho de articulações orgânicas (PLASSARD, 1992).

⁹³ No original em francês: “[...] pour mieux dénoncer, par le truchement de la schématisation mécanique, la perte de vitalité et le rétrécissement de la vie intérieure à l’heure de la rationalisation industrielle” (LAMPE, 2016, p. 10).

⁹⁴ No original em francês: “la pénétration du nouveau dans l’ancien” (PLASSARD, 1992, p. 72).

⁹⁵ No original em francês: “[...] mécanisation et marionnettisation de la danse” (PLASSARD, 1992, p. 256).

A abstração tem como função separar as partes de um todo, para torná-las individualizadas ou elevá-las a uma potência maior. A mecanização mecanizou tudo o que podia e o resultado é que podemos perceber agora o que já não pode ser mecanizado (SCHLEMMER apud AMARAL, 1996, p. 182).

De fato, Schlemmer traz a intenção de que, ao explorar de forma meticulosa as possibilidades expressivas dos materiais, suas cores, formas e linhas no espaço tridimensional da cena, essa gramática dramática poderia transformar cada pequeno elemento em movimento em um “[...] momento do sensível” (PLASSARD, 1992, p. 258)⁹⁶. Mais ainda, à guisa de Craig, Schlemmer propõe que entender o corpo humano, marionetizado, movendo-se no espaço, traz o efeito de que o próprio espaço é plástico e moldável (Imagem 14). Sendo assim, são os movimentos que interessam, na solidez do momento no qual as formas são desenhadas no espaço bem como o deslocamento entre uma forma e outra: “Se, por exemplo, eu movo os braços ou as pernas paralelamente ao eixo do corpo, o resultado é uma forma de disco; se eu faço uma rotação do meu braço ou perna, estendido, isso resulta em um cone ou forma de funil” (PLASSARD, 1992, p. 258)⁹⁷.



Imagem 14 – Ballet Triádico de Schmelmer. Fonte: Schlemmer (2017).

⁹⁶ No original em francês: “[...] moment du sensible” (PLASSARD, 1992, p. 258).

⁹⁷ No original em francês: “[...] si par exemple je déplace bras ou jambe parallèlement à l’axe du corps, il en résulte une forme de disque; si je fais tourner mon bras ou jambe, étendus, il en résulte une forme de cône ou d’entonnoir” (PLASSARD, 1992, p. 258).

Schlemmer acreditava em uma forma de integração que permite que ser humano, objeto e espaço possuam a mesma importância. Essa reordenação não é necessariamente menos dramática do que o texto da peça, mas uma forma mais ousada de encarar “[...] as dimensões materiais e formais da existência [...] encarnando a ideia de interação com o espaço” (OPHRAT, 2007, p. 95). Tal característica escapa da ideia de teatro de marionetes tradicional e se configura como interdisciplinar, com ênfase no aspecto visual da relação do corpo com o movimento. A modificação na forma de pensar o espaço e o corpo promove a modificação na “[...] exposição dos bonequeiros e seus meios de manipulação” (OPHRAT, 2007, p. 95). Surge a possibilidade do manipulador aparente, em um mesmo sistema de presença cênica com a marionete. A contribuição de Schlemmer é repensar o espaço em relação a seus elementos, entendendo que é o “[...] movimento [que] define e delinea o espaço de um espetáculo” (OPHRAT, 2007, p. 96).

Wassily Kandinsky “[...] faz uma mistura profunda e uma correlação entre as várias linguagens usadas: musical, figurativa e plástica” (ERULI, 2008, p. 23). Também toma a percepção do corpo no espaço, mas através de seus elementos essenciais. Sua produção tende também para a abstração, utilizando as “metamorfozes do espaço e figuras antropomórficas [...] definidas como ‘seres vagos’, ‘seres vermelhos’, ‘indistintos’ e definidos, inclusive, como ‘marionetes’ ou ‘marionetes pintadas de madeira’” (ERULI, 2008, p. 23). Ao utilizar somente os elementos básicos do desenho: ponto, linha sobre plano⁹⁸, Kandinsky nos oferece uma outra visão sobre o corpo utilizando um método próprio de captura das linhas de movimento do corpo no espaço (Imagens 15 e 16).

⁹⁸ *Ponto e linha sobre plano* é o nome do livro de Kandinsky no qual ele aprofunda as questões sobre a sua produção.

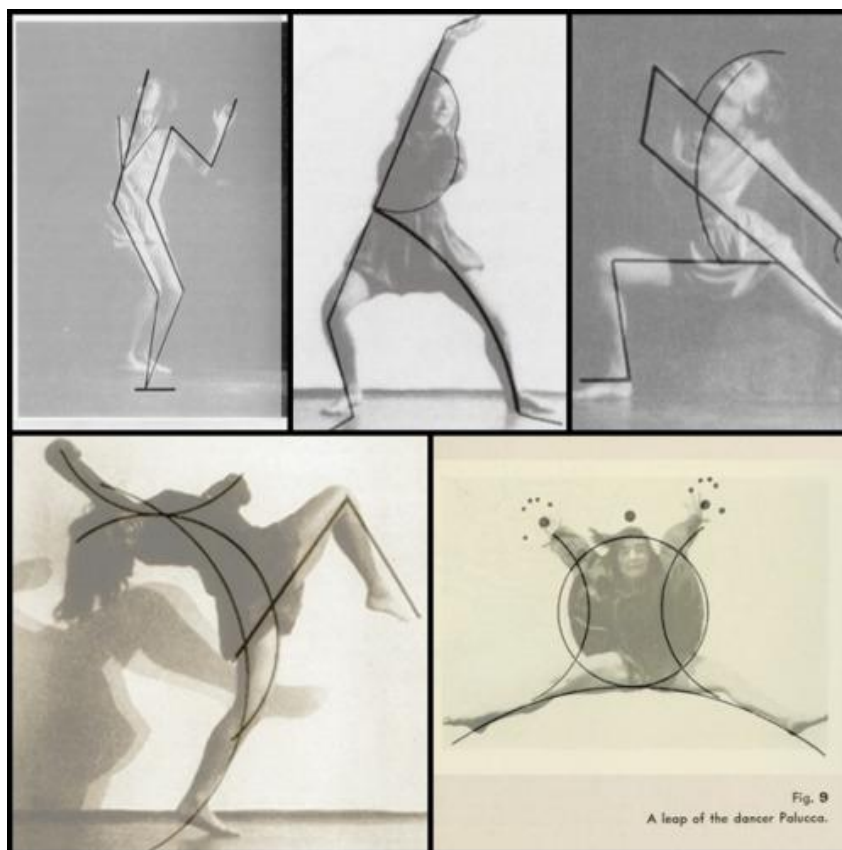


Imagem 15 – Imagem corporal abstrata 1. Fonte: Kandinsky (2017a).

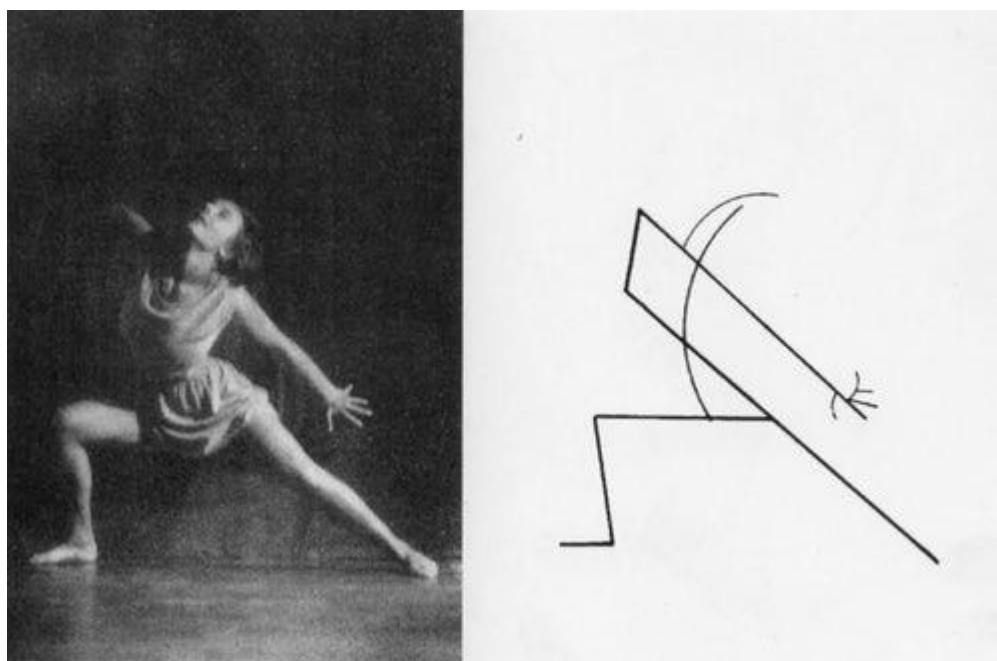


Imagem 16 – Imagem corporal abstrata 2. Fonte: Kandinsky (2017b).

Depois de Craig e das vanguardas, o quarto momento pontuado por Choulet traz a figura de Vsevolod Meyerhold e a proposta da Biomecânica, que consiste em “[...] um conjunto de exercícios para preparação dos atores, inspirado,

provavelmente, na observação dos movimentos do operário soviético” (BELTRAME, 2005, p. 70). Meyerhold estudou com Stanislavski, mas a sua principal referência é mesmo Craig (CHOULET, 2011a). O entendimento sobre a proposta craiguiana é um constante exercício para o artista. De acordo com anotações do aluno Khersonski, em uma aula em 1921, Meyerhold teria se referido a Craig dessa forma:

Quando Gordon Craig falou da supermarionete, ele não disse realmente que era preciso livrar-se dos atores e substituí-los por bonecos. Disse que o ator deveria adquirir a técnica da marionete. [...] Quando olhamos para uma marionete, vemos que ela conserva a mesma expressão no rosto, o mesmo figurino. [...] O que isso significa? Significa que, embora os bonecos nada sintam, o simples fato de mostrarem o que está determinado de antemão permite-lhes alcançar com precisão o objetivo projetado. É exemplar. [...] Evocando a supermarionete de Craig, queria dizer que não se vai muito longe com a atuação sentida, com a atuação a partir do interior. É preciso preocupar-se em adquirir meios técnicos, elaborar procedimentos que lhes deem a capacidade de transmitir seus propósitos (MEYERHOLD apud PICON-VALLIN, 2013, p. 60)

Logo, a abordagem biomecânica foi o caminho encontrado pelo artista para realizar o seu entendimento do ideal craiguiano. Sua proposta era trabalhar o corpo como “[...] um motor que aciona alavancas, mas não reduz absolutamente o ator ao estado de máquina (mesmo se pode admitir que ele mostre o mecanismo, a marionete dentro da personagem)” (PICON-VALLIN, 2013, p. 55), levando o ator a um trabalho consciente sobre o seu próprio instrumento.

O quinto momento da linha elaborada por Choulet está na figura de Bertolt Brecht e a sua proposta de distanciamento. O distanciamento brechtiano se trata de “[...] procurar modificar a atitude do espectador e ativar sua percepção” (PAVIS, 1999, p. 106) ao possibilitar reconhecer o objeto reproduzido, mas, “[...] ao mesmo tempo torná-lo insólito” (PAVIS, 1999, p. 106). Para Choulet (2011), a razão de não existir um tratado explícito de Brecht sobre a marionete deve-se exatamente ao fato de que o distanciamento do teatro épico de Brecht já realiza esse imperativo. Isso significa que é possível pensar a marionete de forma muito mais ampla do que associada a uma forma material, pois ela pode ser encontrada em todos os lugares, como na arte consciente e lúcida do ator e no efeito crítico produzido no espectador. O corpo do ator seria o foco inicial de radiação desse processo gerador de estranhamento. Brecht considera que “[...] estranhar um fato ou um caráter é, antes de tudo, simplesmente tirar deste fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade”

(BRECHT, 1967, p. 137). Dessa forma, Brecht teria cumprido “[...] os desejos de Craig, sem Surmarionette” (CHOULET, 2011a, p. 31)⁹⁹.

O sexto momento é dado a Bruno Schulz, escritor, poeta, pintor e desenhista, que escreve o texto ‘Tratado de Manequins’, no qual o autor se coloca alerta para não tomar a marionete como uma atividade banal, para que não seja confundida com a brincadeira infantil entendida como atividade menor. O ideal que Schulz se coloca é “amadurecer até a infância. Isso seria a verdadeira maturidade” (SCHULZ apud MIKLASZEWSKI, 2008, p. 214)¹⁰⁰ para então conseguir lidar com a matéria da marionete. Schulz vive a época delicada das grandes guerras, que fez com que ele criasse a noção de ‘realidade degradada’. Tal noção posteriormente inspiraria Kantor nos seus experimentos.

A dimensão da marionete explorada por Schulz conserva o lado sombrio ao mover-se de “[...] modo silencioso e, por isso, mais dilacerante (ERULI, 2005, p. 20). Trata-se do drama da matéria em movimento como metáfora para pensar a vida, ou seja, a marionete “[...] movida como um brinquedo pelas mãos diferentes do destino” (ERULI, 2005, p. 20). A ideia do homem inconsciente do seu destino guarda algo de trágico e confere à marionete “um status ambíguo entre o vivo e o indiferenciado” (ERULI, 2005, p. 20).

No seu texto, *Tratado de manequins*, Schulz fala sobre as figuras de cera do Museu Grévin e escreve: “A matéria não é agradável. Ela está sempre cheia de uma seriedade trágica” (SCHULZ apud NEGRONI, 2008, p. XLIII). O tema do robô é retomado nesse tratado a partir do texto do simbolista Villiers de L’Isle-Adam, ‘A Eva futura’, que intenciona encontrar o modelo perfeito de humano. Schulz é herdeiro do decadentismo simbolista e, assim como o artista expressionista Oskar Kokoschka com a sua boneca de palha feita à imagem da sua amada, a atriz Alma Mähler (Imagem17), o autor de *Tratado de Manequins* “[...] se move em uma fronteira escabrosa. Entre a marionete e a caveira, entre o conto de fadas e o subúrbio mais sórdido, coloca o corpo para que diga a sua verdade corrosiva” (NEGRONI, 2009, p. 01)¹⁰¹. Nesse sentido, é possível considerar que em nenhum outro momento a

⁹⁹ No original em francês: “les vœux de Craig, sans la Surmarionette” (CHOULET, 2011a, p. 31).

¹⁰⁰ No original em espanhol: “[...] es madurar hacia la infancia” (SCHULZ apud MIKLASZEWSKI, 2009, p. 01).

¹⁰¹ No original em espanhol: “[...] se mueve em uma frontera escabrosa. Entre la marioneta y la cavallera, entre el cuento de hadas y el arrabal más sórdido, coloca el cuerpo para que diga su verdad corrosiva” (NEGRONI, 2009, p. 01).

marionete foi entendida como um filtro de visões tão vasto como em Schulz: “[...] não somente um manequim, mas um espectro em todos os sentidos do termo” (CHOULET, 2011a, p. 31)¹⁰².

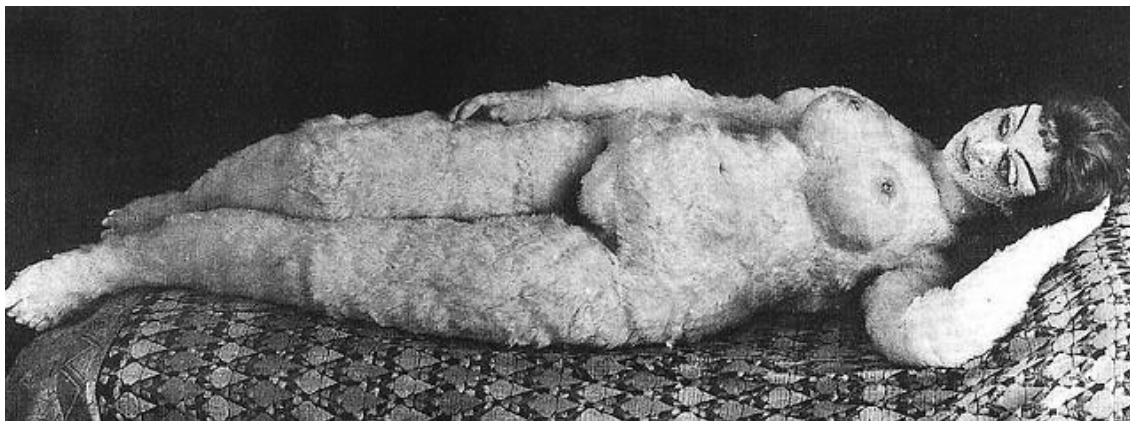


Imagem 17 – Alma Mahler, boneca feita por O. Kokoschka. Fonte: Paris Review (2015).

O sétimo e último momento pontuado por Choulet nos traz Tadeusz Kantor com seus objetos, embalagens e manequins de cera. “Kantor não se identificava como artista vinculado ao campo do teatro de formas animadas, mas utilizava simulacros de homens como os manequins ou os bonecos de cera” (MORETTI, 2005, p. 149). Mas não é por acaso que Kantor reconhece as contribuições de Craig, Maeterlinck e Schulz para formular a “[...] sua teoria sobre o ator visto como uma marionete, corpo inquietante entre a vida e a morte” (ERULI, 2005, p. 21).

Choulet (2011) compara Kleist a Moisés e Kantor a Jesus Cristo, que teria nos legado seu novo testamento para marionetes na sua obra elaborada a partir do ano de 1955. Tal legado apresenta duas questões da problemática moderna:

[...] de um lado, a disposição mais extrema para a barbárie, para a estupidez, para a sujeira e *tabula rasa* do mundo, marcada pela alegre onipresença (de uma alegria trágica) e brincadeira do princípio da morte (Thanatos); de outro lado, a extraordinária argumentação dos meios artísticos, representados, exemplificados pelo poder total do ‘maquinista-designer-diretor - herança de Craig’ (CHOULET, 2011a, p. 31)¹⁰³.

¹⁰² No original em francês: “[...] passeulement un mannequin, mais bien un spectre, dans tous les sens du terme” (CHOULET, 2011a, p. 31).

¹⁰³ No original em francês: “[...] d’une part la disposition la plus extrême à la barbarie, à la bêtise, crasse et à la tabula rasa du monde. marquée par l’omni présence joyeuse (d’une joie tragique) et ludique du principe de mort (Thanatos); d’autre part l’argumentation extraordinaire des moyens artistiques, représentée, exemplarisée par la toute puissance du machiniste-concepteur-mettre en scène – heritage de Craig” (CHOULET, 2011a, p. 31).

De fato, os procedimentos de Kantor extrapolam as formas, misturando a vida particular com a arte, trazendo objetos que ou eram recriados para a cena ou serviam de ponto de partida para o processo de criação dos atores. “O objeto se desembaraça de sua significação ingenuamente sobreimpressa e de seu simbolismo que o camufla, revelando a autonomia da existência vazia” (KANTOR, 2008, p. 88). Kantor desenvolveu *happenings*, como o ‘Concerto para o mar’ (1967) e a sequência de embalagens. Ligadas ao objeto, as embalagens para ele eram “[...] um procedimento e uma função. É uma diferença fundamental que tem consequências ulteriores no happening” (KANTOR, 2008, p. 51). Na peça teatral *Cricot2* ele utiliza manequins. Os manequins para Kantor tem algo de obscuro, como em Schulz. Kantor, ao visitar Craig e Kleist, explica:

Não penso que um MANEQUIM (ou uma FIGURA DE CERA) possa ser o substituto de um ATOR VIVO, como queriam Kleist e Craig. Isso seria fácil e ingênuo demais. Eu me esforço por determinar as motivações e o destino dessa entidade insólita, surgida inesperadamente em meus pensamentos e em minhas ideias. Sua aparição combina-se à convicção, cada vez mais forte em mim, de que a vida só pode ser expressa na arte pela falta da vida e pelo recurso à morte, por meio das aparências, da vacuidade, da ausência de toda mensagem. Em meu teatro um manequim deve tornar-se um MODELO que encarna e transmite um profundo sentimento da morte e da condição dos mortos para o ATOR VIVO (KANTOR, 2008, p. 201).

Assim, findo a apresentação da linha de transformações da arte da marionete no século XX criada por Choulet. Até o final do século XX e início do século XXI, ocorrem ainda mais metamorfoses, que chegam ao extremo do ingresso de robôs na cena artística, contracenando com atores humanos em procedimentos que exacerbam o questionamento sobre as fronteiras do humano (VIDAL, 2016). Mais ainda, concretiza-se uma peça sem atores, somente com mecanismos, luz e som, assemelhando-se a uma instalação, como a experiência *Stifters Dinger* (Imagem18) do encenador alemão Heiner Goebbels. Tal procedimento cria uma estética da ausência (GOEBBELS, 2015), que indica que rumamos inevitavelmente em direção a outras transformações.

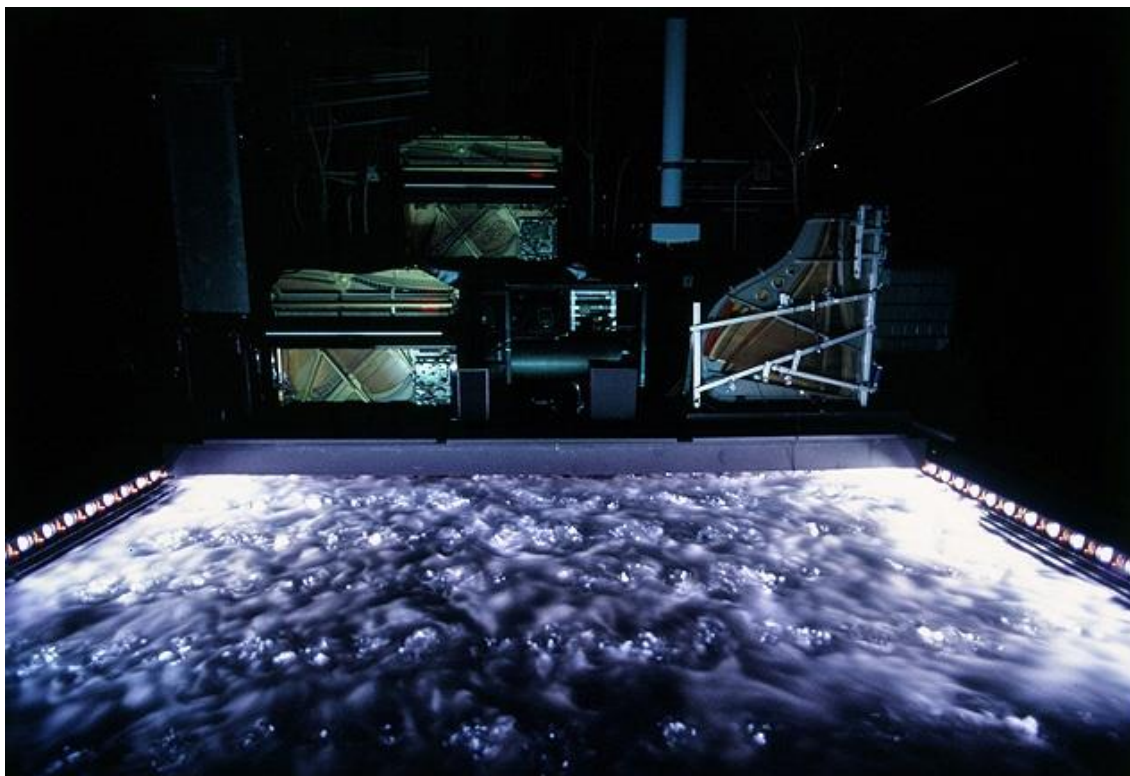


Imagem 18 – Montagem Stifters Dinger. Fonte: Melão (2015).

Didaticamente, talvez seja interessante pensar em uma tripartição da história da arte da marionete (GRAZIOLI, 2016). As duas primeiras partes foram percorridas neste estudo: a primeira parte se ocupa da tradição da marionete, ou da “[...] história dos séculos passados até a fatídica passagem entre os séculos XIX e XX” (GRAZIOLI, 2016, p. 24); a segunda parte aborda o abundante período de produções das vanguardas artísticas históricas e a terceira parte, por fim, se ocuparia da segunda metade do século XX, mais especificamente a partir da década de 1980, e o ingresso de outras tecnologias. Dessa forma, observa-se

[...] a tradição (as tradições), de um lado, a cena contemporânea, de outro, e, entre as duas, um momento fundamental, verdadeiro elo entre os dois âmbitos, representado pelo início do século XX, com as vanguardas que fundaram uma ‘tradição do novo’ (GRAZIOLI, 2016, p. 24).

Por conseguinte, ao situar-se Craig no potente período do início do século XX, justifica-se a presença referencial de suas ideias neste estudo, uma vez que ele é um dos grandes renovadores da forma de pensar o teatro e a arte da marionete. O lastro de suas criações se estende até a contemporaneidade, no entanto, o recorte para este estudo limita-se à parte à qual pertence a produção craiguiana. Considero que essa potência de promover outra forma de olhar para a marionete, ofertada por

Craig, possa ser inspiradora para promover um redimensionamento da marionete no âmbito da formação em Pedagogia. Tendo feito esse movimento pelas ideias da marionete, percebe-se de antemão o quanto pode ser redutor tratar a marionete como um caricato brinquedo infantil.

Ao retomar a questão das nomenclaturas, na segunda parte da história da marionete, observa-se que houve um redimensionamento dessa arte, além de também surgir, ao longo do século XX, “[...] uma especialização profissional que dá origem a uma nova terminologia” (JURKOWSKI, 2008, p. 46). Essa nova nomenclatura surge quando foi percebido que o termo “[...] teatro de bonecos não expressa a evolução que esse gênero sofreu [...], pois o boneco deixou de ser o personagem principal da cena” (AMARAL, 2005, p. 15). O século XX, como já mencionado, trouxe experiências que conferem ao “[...] objeto outras possibilidades que vão além da figura antropomórfica e mesmo do conceito de animação” (COSTA, 2007, p. 123). Assim, as designações pensadas para a arte da marionete depois desse processo são frequentemente concebidas como sinônimos, como pode ser visto na citação abaixo:

Edward Gordon Craig, [...] revolucionou o entendimento da arte na virada do séc. XIX para o séc. XX, foi um dos responsáveis pelo ressurgimento, renovado, da expressão das formas teatrais animadas, ou, como preferem alguns, o teatro de bonecos ou, ainda, o teatro de animação (BALARDIM, 2008, p. 41).

A princípio, o termo teatro de formas animadas seria uma “[...] bela declinação brasileira” (GRAZIOLI, 2016, p. 34) para a expressão teatro de animação. “A expressão ‘teatro de formas animadas’ foi cunhada no Brasil por Ana Maria Amaral [...] no ano de 1989” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 169). Logo, as “[...] formas podem ser bonecos e máscaras, como podem ser objetos naturais ou construídos pelo homem e com determinadas funções sempre ligadas ao movimento” (AMARAL, 1996, p. 18). Na língua italiana, segue a inclinação de chamar de Teatro de Figura, termo cunhado em 1979, que indica uma reinvenção da tradição das figuras e que, portanto, configura-se como “[...] objeto de pesquisa que, entendido em sentido estrito, não existe nos séculos anteriores” (GRAZIOLI, 2016); na língua inglesa, segue a expressão *puppetry* como forma abrangente, que engloba as manifestações contemporâneas (ASTLES, 2016). Há ainda o termo Teatro de Objetos, o qual os “[...] americanos utilizam o termo *Performing Objects* referindo-se também ao Teatro de Bonecos ou de Animação” (COSTA, 2007, p. 123). O teatro de

objetos pode ser pensado como um segmento dentro do teatro de animação no “[...] qual se descortina explorações teóricas e práticas em que o objeto adquire múltiplos estatutos no texto e na cena” (COSTA, 2007, p. 123).

Ainda, o teatro de objetos pode ser considerado como um desmembramento do teatro de formas animadas “[...] que se vale de objetos prontos, no lugar de bonecos, deslocando-os de sua função e conferindo-lhes novos significados, sem transformar, porém a sua natureza” (VARGAS, 2010, p. 33), explorando dessa forma uma dramaturgia da imagem.

Então, o termo *puppetry* pode ser traduzido na língua portuguesa pelas acepções teatro de bonecos, teatro de animação e teatro de formas animadas, entendidas como sinônimos. Usa-se por vezes o critério de chamar de teatro de formas animadas

[...] o que se configura como expressão relativa ao teatro de animação mais contemporâneo e teatro de bonecos [...] para designar manifestações do teatro tradicional, popular [...] em que prepondera a presença de bonecos e praticamente não existe o cruzamento com outras linguagens artísticas (ASTLES, 2016, p. 57)¹⁰⁴.

Ainda não há uma definição única no Brasil sobre o termo, embora os estudiosos da área e a própria Ana Maria Amaral tenham revisitado essa questão, considerando que o termo Teatro de Formas Animadas foi “[...] superado pela denominação Teatro de Animação, que busca dar conta do fenômeno para além das formas” (COSTA, 2007, p. 123). De fato, o princípio da animação, posto no início deste subcapítulo por Beltrame (2002), atravessa o complexo processo de redimensionamento das artes da marionete e se mantém como elemento comum na relação do homem com a matéria inerte, uma vez que “[...] todo corpo cujo movimento é imprimido de fora é inanimado, todo corpo que se move per si, do seu interior é animado” (ABBAGNANO, 2007, p. 28). Essa noção de ânima, relacionada ao vocábulo alma, significa “[...] o princípio da vida, da sensibilidade e das atividades espirituais (como quer que sejam entendidas ou classificadas) enquanto constitui uma entidade de si, ou substância” (ABBAGNANO, 2007, p. 27).

Se tomar o princípio da ânima do mesmo modo como esses estudiosos, também eu estaria inclinada a escolher o termo teatro de animação. No entanto, neste trabalho opto pelo termo teatro de formas animadas por duas razões. A

¹⁰⁴ Tal citação refere-se à nota da tradutora da revista, no respectivo artigo. Foi citado dessa forma pois não foi identificada a tradução na revista em questão.

primeira é o referencial de Craig, que inaugura o “Teatro da Figura em Movimento” (CRAIG, 2012, p. 28). Tal acepção parece estar mais relacionada à ideia de formas animadas, pois ainda considera a densidade da matéria e o desafio de fazê-la se mover em cena. A segunda razão é em decorrência da captura do termo animação, que merece ser problematizada. Na Itália, uma das razões pelas quais se buscou escapar do termo teatro de animação, ressignificando o termo *Teatro di Figura*, está no fato de que, para a difundida cultura norte-americana, tudo é entretenimento e “[...] não há uma cultura secular como na Europa” (CAVALLINI, 2012, p. 13); dessa forma, ao invés de considerar o animador como aquele relacionado à ânsima, que fornece a alma a um objeto inanimado, o animador é considerado “[...] quem dá movimento e vivacidade a uma reunião, uma atividade, um show: animador cultural” (CAVALLINI, 2012, p. 13)¹⁰⁵. Tomo essa problematização no contexto deste estudo e considero salutar considerar tais posições, tendo em vista o esforço dispendido pelos artistas em dignificar a arte da marionete.

2.3 O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS E SEU INGRESSO NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Como foi visto, o teatro de formas animadas é uma arte nômade, que sabe se mesclar às características culturais de cada local e gerar uma manifestação própria. Ao longo do século XX, os artistas se esforçaram para estirar os limites dessa linguagem, promovendo outras formas de pensá-la para além de si mesma. Ao ter em vista que se trata de um movimento artístico, fiquei curiosa em pesquisar de que forma o conhecimento em teatro de formas animadas ingressa nas instituições educacionais brasileiras. Que referências traz consigo?

Esse assunto será abordado a seguir a partir de três aspectos. O primeiro aspecto diz respeito à tradição da arte da marionete em sua relação com o público infantil e os elementos que a aproximam do caráter pedagógico e didático. O segundo versa sobre a transição desse conhecimento do marionetista para o interior das universidades. O terceiro aspecto trata do recorte do Rio Grande do Sul, considerando a formação do profissional que possa dar conta de trabalhar com os

¹⁰⁵ No original em italiano: “[...] chi dà movimento e vivacità a uma riunione, un’attività, uno spettacolo: animatore culturale” (CAVALLINI, 2012, p. 13).

cursos de Pedagogia ou como parceiros¹⁰⁶, na criação de projetos em associação com os professores atuantes nas escolas.

Para tratar do primeiro aspecto, parti da sinalização que percebi em várias publicações que tive acesso durante este estudo, de autoria de artistas marionetistas, que fazem questão de explicitar que a arte da marionete não possui estreita relação com o brinquedo infantil ou que não está confinada ao entendimento de uma forma de teatro que se destina tão somente ao público infantil. É clara a intenção de “[...] defender e disponibilizar à todos as ‘Artes das Marionetes’, mostrando a modernidade e criatividade desta forma teatral considerada injustamente [...] como uma arte menor reservada para crianças” (CABANIS, 2011, p. 7)¹⁰⁷. Talvez esse esforço em se descolar dessa configuração deva-se a dois motivos. O primeiro motivo relaciona-se com a própria profissão de marionetista. Sob esse aspecto, é relativizada a associação da marionete com a infância ou com o próprio teatro infantil, mas considera-se que a própria arte da marionete “[...] é muitas vezes vista como uma profissão com status baixo, pouca credibilidade artística e também nenhuma base acadêmica” (BARAITSER, 1999, p. 10)¹⁰⁸. O segundo motivo entende que, na tradição da marionete, as apresentações, independentemente da técnica (fio, luva ou vara), eram destinadas a todas as faixas etárias, indistintamente. Segundo Newton Oliveira Cunha, citado por Braga (2008, p. 35)¹⁰⁹, “[...] a ligação do teatro de bonecos como um espetáculo dedicado às crianças é um fenômeno cultural relativamente recente”. Isso porque, historicamente, houve uma decadência das artes da marionete na Europa, nas últimas décadas do século XIX, em função da crescente urbanização e do advento do cinema. Somente após a Primeira Guerra é que foi promovida uma retomada

[...] por intermédio de grupos fixos e profissionalizados, mantidos com recursos públicos ou patrocinados por fundações e organizações privadas, assim como pelo aproveitamento didático ou pedagógico que muitas instituições educacionais encontraram no teatro de bonecos (BRAGA, 2008, p. 35).

¹⁰⁶ Prefiro me referir a essa forma de atividade como parceiro e não como consultor, pois nessa área está sempre implicado um processo de criação.

¹⁰⁷ No original em francês: “Défendre, et rendre accessible à tous ‘Les Arts de la Marionnette’, en montrant la modernité et la créativité de cette forme théâtrale considérée injustement à l’époque comme un art mineur réservé aux enfants” (CABANIS, 2011, p. 07).

¹⁰⁸ No original em inglês: “[...] puppetry is often seen as a profession with low status, little artistic credibility and also no academic underpinning” (BARAITSER, 1999, p. 10).

¹⁰⁹ Não foi encontrado o referido ensaio de Newton Oliveira Cunha, que se intitula *Algumas considerações sobre o teatro de bonecos no mundo*.

Dessa forma, a relação do teatro de formas animadas perde em seu caráter popular e crítico e passa por um processo de adequação que naturaliza a utilização dessa arte como um recurso. As possibilidades passam a se configurar então de acordo com o interesse do patrocínio. Por consequência, os artistas foram se equilibrando entre sobrevivência, pesquisa e criação.

Nesse contexto, aqueles que conseguiam as condições necessárias, ou que já as possuíam, fizeram despontar a sua atividade nesse cenário. É o caso do italiano Vittorio Podrecca (Imagem 19), cujas experiências chegaram até ao Brasil. De família abastada, formou-se em direito, mas nunca chegou a exercer a profissão. Iniciou o trabalho com marionetes por interesse individual. Pesquisador da tradição *burattini*, Podrecca cria o Teatro Dei Piccolli “[...] inicialmente destinado a entreter crianças, [mas que] logo superou sua intenção, atraindo até os artistas italianos mais tradicionais” (ILROSSETTI, 2015, p. 01)¹¹⁰. Mesmo tendo esse início voltado ao público infantil, o Teatro Dei Piccoli ficou conhecido por sua ruptura com os limites estéticos (GARCÍA, 1997). Podrecca trocava ideias com diversos artistas, mas mantinha um diálogo mais estreito com os artistas futuristas, com a atriz Eleonora Duse e com o próprio Edward Gordon Craig (SANCHÉZ, 1999).

¹¹⁰ No original em italiano: “[...] destinato inizialmente a divertire i bambini, superò presto il suo assunto, affascinando anche gli artisti italiani piùtra dizionalisti” (ILROSSETTI, 2015, p. 01).



Imagem 19 – Vittorio Podrecca. Fonte: Ilrossetti (2015).

Podrecca entendia que “[...] a marionete personificava o ator por excelência combinando [...] a origem religiosa e profana da representação dramática” (GARCÍA, 1997, p. 146)¹¹¹. Dessa forma, o Teatro Dei Piccoli serviu de espaço para experimentos e revisões das ideias de Kleist (2013) e dos românticos, que, ao se referirem “[...] ao valor estético da marionete, eles pensavam nisso como um ator virtual, antecipando a teoria do übermarionette” (GARCÍA, 1997, p.147)¹¹².

¹¹¹ No original em espanhol: “[...] la marioneta personificaba al actor por excelencia aunando en su que hacer el origen religioso y profano de la representación dramática” (GARCÍA, 1997, p. 146).

¹¹² No original em espanhol: “[...] cuando los románticos se referían al valor estético del títere pensaban en él como en un actor virtual anticipando una teoría propia de la Übermarionette” (GARCÍA, 1997, p. 147).

Dessarte, o trabalho de Podrecca era um fenômeno que conseguia equilibrar os gostos tradicionais do público e os anseios de renovação do teatro dos artistas do início do século XX, ao mesmo tempo que equilibrava também o trabalho artístico para crianças e a pesquisa com artistas adultos. Assim, enquanto a crítica da época destacava as maravilhas da caracterização e movimento das marionetes de Podrecca, a ele interessava a pesquisa entre o real e o artístico. De fato, ele conseguiu manter o público com espetáculos que se aproximavam dos tradicionais, ao mesmo tempo em que buscava superar os limites da realidade. Para libertar-se da realidade, o diretor investia na “[...] estilização e os arquétipos” (GARCÍA, 1997, p. 147)¹¹³.

Enquanto na Europa eclodiam os efeitos das vanguardas modernistas, ocasionando “[...] um surto de marionetismo” (OBRY, 1950, p. 29), no Brasil, o teatro de formas animadas “[...] começa a tomar impulso [...] no final da década de 1930 e início da década de 1940, [com] o chamado teatro infantil, inicialmente feito por crianças e como um teatro escolar” (BRAGA, 2007, p. 247). Ao mesmo tempo, a partir da observação dessas atividades em escolas, os artistas passam a perceber a necessidade de um amparo oficial para que pudesse ser apresentado às crianças outras referências mais elaboradas, constituídas em criações de adultos (BRAGA, 2007).

Nesse período, os marcos definitivos são as obras de Lucia Benedetti com a peça *O Castelo Encantado* e a peça “[...] Peter Pan montado por Tatiana Belinky e Julio Gouveia” (BRAGA, 2007, p. 247) no ano de 1948. No Nordeste, em 1941, criou-se o *Teatro de Amadores de Pernambuco*, o TAP, que se dedicou a montagens para o público infantil. De fato, o Nordeste brasileiro, com o mamulengo e suas variações, resguarda certa autenticidade na “[...] tradição popular de teatro de bonecos” (OBRY, 1950, p. 28). Assim, no Brasil, o teatro de formas animadas foi se constituindo na relação com o teatro infantil. No entanto, vale ressaltar que nem todo teatro infantil utiliza a linguagem de formas animadas.

A *Sociedade Pestalozzi do Brasil*, no Rio de Janeiro, merece destaque nesse contexto por promover o teatro de formas animadas brasileiro e gerar eventos e cursos de formação, tornando-se um grande centro irradiador dessa arte no País. A Sociedade Pestalozzi era uma entidade voltada para o ensino de crianças com

¹¹³ No original em espanhol: “[...] de la estilización y los arquetipos” (GARCÍA, 1997, p. 147).

necessidades especiais, fundada por Helena Antipoff com a colaboração da ucraniana naturalizada brasileira Olga Obry. A importância de Olga Obry está na direção das atividades da Sociedade, bem como na publicação, ainda em 1950¹¹⁴, do livro *O teatro na escola*. A partir da iniciativa dessas duas pesquisadoras, com colaboração da artista Célia Rocha Braga,

[...] a Sociedade Pestalozzi do Brasil lançou [...] um movimento de teatro de bonecos escolar, largamente espalhados pelos cursos de Recreação que contam com grande afluência de professoras da capital e do interior. Começou com fantoches, acrescentando em seguida as sombras chinesas, os marionetes e as máscaras [...]. Foram organizados cursos de teatro de figuras na Bahia, em Minas Gerais, no Recife e em São Paulo (OBRY, 1950, p. 29).

Foi por meio da Sociedade Pestalozzi que foi promovida as vindas de Vittorio Podrecca ao Brasil (Imagem 20). Segundo Olga Obry (1950), tal intercâmbio foi fundamental para promover referências sobre essa arte, despertando novo interesse por ela. As ações da entidade contaram com a colaboração de Cecília Meireles, Martim Gonçalves, Paschoal Carlos Magno entre outros (BRAGA, 2007). Por intermédio dos cursos criados promovidos pela Sociedade Pestalozzi, Virginia Valli formou no Rio de Janeiro um grupo de artistas que faziam espetáculos a partir da pesquisa do folclore brasileiro.

¹¹⁴ A Edição do livro é da Melhoramentos, mas não é possível precisar a data primeira de sua publicação. De acordo com esta pesquisa, a data mais aproximada é do ano de 1950. Considero que essa publicação mereceria maior atenção nos processos de formação de professores de teatro, pois ainda que traga algumas visões já superadas sobre a ideia de infância, possui arcabouço consistente para tratar da relação do teatro com a escola.

VAI REABRIR-SE O RECREIO E VAI MUDAR DE CARTAZ O REGINA

TEATRO

PALAVRAS CRUZADAS

Serviço de Trânsito

Vitórias
TEATRO

Carla Simon
"MAO BOVA" "MATA BOVA"
"GATARINA DA RUSSIA"

Capaciano
"GATARINA DA RUSSIA"

Tania
"TA NA CABRA"

Gloria
"OS PICCOLI DE PODRECA"

APARTAMENTOS NO LEBLON

NONO CRUZEIRO TURISTICO AO NORTE

OS PICCOLI DE PODRECA

BARRETO PINTO apresenta

"OS PICCOLI DE PODRECA"

O ESPETACULO MUSICAL MAIS DIVERTIDO DO MUNDO! CIRCO! OPERETA! COMEDIA! DRAMA! ALEGRIA!

Todos os dias 2 espetáculos: Vesperais às 17 horas e à noite, às 21 horas. Sábados e domingos: 3 espetáculos às 15, às 17 e às 21 horas. Preços das vesperais de 3.ª até 6.ª: Poltronas Cr\$ 24,50 — Balcões Cr\$ 12,50 — Selo incluído

CIRCOS
GRAN CIRCO
Buffalo Bill

RADIOGRAFIA DENTARIA A Cr\$ 10,00

Dr. Brandino Corrêa

Imagem 20 – Podrecca no Brasil. Fonte: A Noite (1950).

Foi com Vittorio Podrecca que Obyr passou a considerar o teatro de formas animadas para “o ensino secundário e superior” (OBRY, 1950, p. 81). Segundo a autora, o diretor, nas suas passagens pelo Brasil, difundiu a marionete como uma atividade que deveria ser desfrutada dos cinco aos noventa anos. Verifica-se, portanto, no registro de Obyr, abaixo, que desde a primeira metade do século XX a preocupação pela restrição colocada ao teatro de formas animadas já se fazia presente.

O teatro de bonecos ainda é considerado em nossos meios educacionais como adequado apenas para as crianças pequenas, limitando-se portanto, ao campo da recreação infantil. O mesmo não se dá, porém, em países de cultura teatral mais antiga (OBRY, 1950, p. 81).

A partir dessas primeiras iniciativas na primeira metade do século XX, infere-se que as formas de marionetes divulgadas nos processos de formação de professores tenham sido, de fato, o boneco de luva, derivações do *Toy Theatre* (teatro de brinquedo feito com cartolina de origem inglesa) e a sombra chinesa (OBRY, 1950). A popularização dessas formas pode ter engendrado mais tarde as configurações dos dedoches e palitoches, referenciais impulsionadores deste estudo.

Ainda com relação ao primeiro aspecto sobre o ingresso do teatro de formas animadas nas instituições de ensino – mapear os movimentos que aproximam essa arte do caráter pedagógico e didático – estão os autores da pedagogia do teatro, que trouxeram as bases teóricas para a constituição da área no Brasil. As aproximações se dão pela consideração do pensamento animista infantil e as formas de jogo com objetos. Alguns autores, embora tragam questões que ainda estão em voga na contemporaneidade, como a defesa da importância do jogo na formação da criança, fundamentam suas teorias em concepções datadas de infância ou mesmo de jogo. Por exemplo, Obry (1950), ao mesmo tempo que traz a proposta de teatro na escola de forma embasada na tradição teatral, com informações precisas e coerentes, adjetiva as crianças como “normais e anormais” (OBRY, 1950, p. 41). Podemos levantar outro exemplo, ao lembrar que a mesma autora, contraditoriamente, nomeia a atividade à qual tanto defende a valorização com o diminutivo “teatrinho de bonecos” (OBRY, 1950, p. 41). Então, considerando as devidas atualizações, foi a geração seguinte (que sucedeu aos pioneiros, ou que se tornou conhecida no Brasil posteriormente) que deu maior desenvolvimento para a área, hoje chamada pedagogia do teatro: Peter Slade, Pierre Leenhardt, Richard Courtney, Viola Spolin e Ingrid Dormien Koudela¹¹⁵.

Tais autores, ainda que não tenham se especializado em teatro de formas animadas, se ocuparam em pensar o teatro na sua relação com o desenvolvimento

¹¹⁵ Certamente há outros nomes, no entanto, o recorte em questão é tão somente para ilustrar o movimento ocorrido na área, que, conforme dito no texto, contribuiu para sua construção.

infantil e, portanto, com relação à educação a partir de acepções de jogo¹¹⁶. Dessa maneira, trazem aproximações com o teatro de formas animadas através da noção de jogo com objetos ou de jogo projetado. Peter Slade (1978) traz a expressão jogo dramático sob um aspecto espontaneísta, considerando o jogo a principal atividade do desenvolvimento do ser humano como ser social. O autor apresenta diferenciações entre jogo pessoal e jogo projetado: no jogo pessoal a criança usaria todo o seu corpo, como no esporte, e estaria mais relacionada à “[...] arte de representar no seu sentido completo” (SLADE, 1978, p. 20). O jogo projetado traria mais semelhanças aos procedimentos de teatro de formas animadas pela utilização de objetos (aos quais ele chama de tesouros), imprimindo neles a ação e no qual há uma qualidade de absorção e concentração.

Pierre Leenhardt dedica um capítulo do seu livro, *A criança e a expressão dramática*, para falar sobre fantoches. Ele destaca a potência do desenvolvimento do imaginário infantil e propõe que o fantoche seja “[...] um suporte para a expressão pessoal” (LEENHARDT, 1974, p. 53). O paralelo que o autor traça é que o fantoche está, para a expressão dramática, da mesma forma que o boneco está para o jogo espontâneo infantil; no qual o brinquedo só se torna jogo, “enquanto se pode tornar o receptáculo do imaginário e do desejo” (LEENHARDT, 1974, p. 51). A marionete, para o autor, é um primeiro suporte, que funcionaria como um objeto neutro, no qual a criança e o adolescente buscariam “[...] a transposição do real no imaginário que é do domínio poético” (LEENHARDT, 1974, p. 53).

Para Richard Courtney, a noção de jogo dramático diz respeito ao “[...] jogo que contém personificação e/ou identificação” (COURTNEY, 1980, p. XX). Viola Spolin (2007), por sua vez, dedica um capítulo para desenvolver a expressão do corpo a partir da marionete. Ou seja, a autora propõe exercícios que fragmentam os movimentos das partes do corpo (mãos, pés, cabeça) criando pequenas cenas a partir desse desafio. No exercício que encerra esse módulo de exercícios, Spolin propõe aos participantes a criação de uma cena para a qual o desafio é “[...] movimentar-se como marionetes” (SPOLIN, 2007, p. 204). Tal proposta tem mais a ver com a mímica e com a pantomima do que com a marionete propriamente dita.

¹¹⁶ Sobre as definições de jogo, há o artigo *Para desembaraçar os fios*, de autoria de Maria Lúcia de Souza Pupo (2005), que traz as vertentes inglesa e francesa que corroboraram na formação do que se chamou de jogo dramático no Brasil.

O que esses autores possuem em comum é o direcionamento do seu pensamento à dimensão das fases da infância. Ingrid Koudela (2015), por sua vez, é uma autora que traz o verbete ‘Teatro de formas animadas’ (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 170) sob uma perspectiva mais atualizada, levantando questões sobre a diversidade de nomenclaturas (conforme visto anteriormente), sobre as configurações contemporâneas e o desafio do ator animador.

É com base em Koudela que chego ao segundo aspecto proposto para esta parte do estudo: o ingresso do teatro de formas animadas nas universidades brasileiras.

Inicialmente, o artista brasileiro que trabalhava com teatro de formas animadas (“titereteiro, fantocheiro, bonequeiro, marionetista, manipulador ou ator animador”) (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p.170) possuía uma formação profissional advinda dos festivais de teatro de bonecos, que tinham lugar em vários estados a partir da década de 1970. Os festivais são considerados definitivos na formação dos artistas e “na concepção de novos espetáculos” (VELLINHO, 2010, p. 211). A Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB), com o fomento de festivais, “[...] fez surgir uma nova geração de artistas atenta às renovações que uma nova cena exigia e onde as primeiras experimentações para outros públicos que não o infantil surgiram” (VELLINHO, 2010, p. 211). O Festival de Teatro de Bonecos da cidade de Canela, no estado do Rio Grande do Sul, teve 22 edições. Com o trabalho do artista Alvaro Apocalypse do Grupo Giramundo, foi criado, em 1970, um Festival na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, com inovações técnicas ainda não conhecidas. Hoje é conhecido como Festival Internacional de Teatro de Bonecos (FITB). Entre outros, ainda ocorre Festival de Formas Animadas de Jaraguá do Sul, no estado de Santa Catarina. Todos esses festivais são mantidos associações ou grupos de teatro. Do mesmo modo, o Festival Internacional de Teatro de Animação de Florianópolis, também no estado catarinense, inova por ser uma iniciativa de duas universidades públicas: a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sob a coordenação da professora Sassá Moretti (VELLINHO, 2010). Em uma escala maior, e inovadora por seu perfil itinerante, o evento SESI Bonecos amplia estruturalmente as formas de festival até então realizadas no País.

Por meio desses festivais, desenvolve-se a profissionalização dos artistas, que, cada vez mais, nas últimas décadas do século XX, saem do senso comum de

que só se aprende fazendo e evidenciam “[...] a urgência do domínio dos saberes técnicos, práticos e teóricos do ofício” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 170). Alguns artistas começam a buscar formação em outros lugares, como a escola referência que hoje é o Instituto Internacional da Marionete, localizada na cidade de Charleville, na França (BRAGA, 2007), fomentando a cena brasileira.

Em 1990, o tema formação alcança, com meios mais efetivos, o campo acadêmico, na Universidade de São Paulo, como resultado do esforço empreendido por Ana Maria Amaral. Diversos artistas de diferentes regiões do país complementam seus estudos, em nível de pós-graduação, nas titulações de mestrado e doutorado, dentre eles Valmor Níni Beltrame, de Santa Catarina e Tácito Borralho, do Maranhão. Além da formação de especialistas de alto nível, este fato gerou desdobramentos como a continuidade dos estudos em núcleos nas Universidades de origem dos artistas e o aparecimento de estudos e teorias sobre o teatro de animação (BRAGA, 2007, p. 259).

Dessa forma, o ingresso nas universidades começou aos poucos, a partir da década de 1980, mas atualmente é verificável um aumento rápido e ainda ascendente de inserções de componentes curriculares de Teatro de formas animadas, geralmente vinculadas aos currículos dos cursos de Licenciatura em Teatro, sendo ofertadas também ao bacharelado. Observa-se também um aumento de pesquisas sobre o tema “[...] vinculadas a seus programas de pós-graduação em teatro” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 170).

Os dois nomes basilares desse movimento são Ana Maria Amaral (USP) e Valmor Níni Beltrame (UDESC). Ao perceber esse movimento de inclusão do teatro de formas animadas no interior dos cursos das universidades, Beltrame e Quint (2012) realizaram um mapeamento das universidades brasileiras que passaram a ofertar esse conhecimento, seja em cursos de extensão, em componentes curriculares eletivos ou obrigatórios, de acordo com os projetos pedagógicos de cada curso. Esse levantamento conta com os dados de 16 universidades, a maioria federais, de diferentes regiões do País. Tal movimento parece demonstrar novamente, a capacidade de se reinventar dessa arte. Ainda não temos como mensurar os efeitos da entrada desse saber na instituição superior de ensino. Parafraseando Obry (1950), observa-se um ‘surto acadêmico’ do teatro de formas animadas. Destaca-se nesse contexto a produção da Revista Móin-Móin (UDESC), especializada no assunto, e que não só sedimenta a internacionalização do conhecimento por meio da publicação de artigos de artistas de todo o mundo, como também é referência internacional na área.

De fato, “[...] vivemos tempos de fronteiras, de desafios às convenções e aos códigos em busca [...] de alguns aspectos do vasto universo de pluralidades poéticas que desafiam a razão a todo momento” (CINTRA, 2012, p. 08). Debruçar-se sobre o estudo de teatro de formas animadas exatamente quando percebemos que há um ressurgimento dessa arte

[...] pode oferecer insights únicos sobre as preocupações culturais, ansiedades e conceituações da humanidade em um período específico. A arte da marionete reflete como essas preocupações se manifestam e se expressam em termos materiais concretos, e não exclusivamente através de figuras humanas (ORENSTEIN, 2017, p. 92)¹¹⁷.

E, a partir dessas incertezas e possibilidades, chego por fim ao terceiro aspecto, que trata do recorte, para este estudo, do estado do Rio Grande do Sul, da formação de profissionais habilitados para trabalhar com teatro de formas animadas na formação docente em Pedagogia. De acordo com levantamento feito no site do MEC (2017), a formação em Teatro (bacharelado e/ou licenciatura) é ofertada por quatro universidades públicas (três federais e uma estadual) no estado rio-grandense: UFSM, UFRGS, UFPEL e UERGS. Em duas delas (UFRGS e UERGS) não consta o registro de atividades relacionadas ao tema. Nas outras duas é oferecida essa modalidade em componentes curriculares optativos. Na UFPEL foi encontrado o registro com o título de *Oficina de teatro de bonecos*, com carga horária de 34hs e duração de um semestre. Na UFSM foi encontrado o registro com o nome de *Teatro de formas animadas I* e *Teatro de formas animadas II*, cada uma com duração de um semestre e com carga horária de 60h.

Ao considerar esse panorama, fica evidente a falta de contingente de profissionais para atuar na formação docente em Pedagogia, ou mesmo para realizar o papel de consultor; ou ainda, atuar no espaço de Educação continuada. Ao mesmo tempo, como já foi dito, observa-se um aumento de pesquisa e trabalhos acadêmicos relacionados ao teatro de formas animadas, além da manutenção dos festivais nacionais que ocorrem em diversas regiões do Brasil.

¹¹⁷ No original em inglês: “[...] can offer unique insights into the cultural concerns, anxieties, and conceptualizations of humanity in a particular period. Puppetry reflects how these preoccupations manifest and express themselves in concrete material terms, and frequently, though not exclusively, through figurative human forms” (ORENSTEIN, 2017, p. 92).

3 DE UMA PEDAGOGIA POSSÍVEL EM CRAIG

*Amo o teatro – não importa o que possa ser dito ao contrário, eu o amo*¹¹⁸ (CRAIG, [1920] 1964, p. 93).

Quem é Gordon Craig?¹¹⁹

Essa mesma pergunta foi título do projeto do *Stevenage Museum* de Londres na comemoração do cinquentenário da morte do diretor inglês Edward Gordon Craig no ano de 2016. Além de uma exposição que apresentava trabalhos do diretor, foi produzido um material pedagógico com o intuito de divulgar a obra de Craig para crianças e adolescentes. No mesmo ano, o Teatro Della Pergola, em parceria com a Università Degli Studi Firenze, The British Institute of Firenze e a Università di Siena, organizaram o “*Convegno Internazionale di Studi Per Edward Gordon Craig nel cinquantenario della morte*” (1966-2016) (TEATRO DELLA PERGOLA, 2017). A característica que unia a fala dos palestrantes e especialistas nesse evento em Florença era o foco dado ao material escrito e aos documentos deixados por Craig, sejam anotações de ensaio, desenhos e fotografias ou as publicações do diretor, sem abordar o aspecto pedagógico de sua obra. Esses dois eventos, somados à realização de publicações internacionais, como os volumes temáticos *Action, Scene, and Voice: 21st-Century Dialogues with Edward Gordon Craig*, da revista americana *Mime Journal* (2017, vol.26), o dossiê temático sobre Craig da Revista Brasileira de Estudos da Presença (2014, vol.04, n.03), o lançamento de publicações no Brasil que têm o diretor inglês como foco (RAMOS, 2017b; RIBEIRO, 2016), a tradução para o português dos textos *Towards a new Theater* e *Scene* (CRAIG, [1913] 2017), e, ainda mais “[...] duas gerações de pesquisadores que reviraram seus arquivos, hoje espalhados em diversas coleções pelo mundo todo [...]” (RAMOS, 2017b, p. 11), só vêm a confirmar a importância de Craig como sendo, “[...] desde o início do século [XX], um dos faróis da estética teatral contemporânea”¹²⁰ (CORVIN, 1991, p. 226). A luz de tal farol perpassa Kantor (2008) e se estende na contemporaneidade, em que a produção de alguns artistas notáveis foi e é influenciada pela obra de

¹¹⁸ No original em italiano: “[...] lo amo il teatro – non importa cosa si possadirgli contro, io lo amo” (CRAIG apud RUFFINI, 2009, p. 09).

¹¹⁹ No original em inglês: “Who is Gordon Craig?” (STEVENAGE MUSEUM, 2016).

¹²⁰ No original em francês: “[...] dès le début du siècle [XX] un des phares de l'esthétique théâtrale contemporaine” (CORVIN, 1991, p. 226).

Craig, como, por exemplo, Robert LePage, Joseph Svoboda, Peter Brook (STEVENAGE MUSEUM, 2016, p.34), Robert Wilson (INNES, 1998, p.04) e Philippe Genty (GENTY, 2013) entre outros.

O fato de Craig ter se tornado a referência central deste estudo deve-se ao contato primeiro com os apontamentos e indicações de Ana Maria Amaral (1996) e, principalmente, à potencialidade das propostas desse diretor inglês, que entende o movimento como elemento catalisador de sua poética, a criação de uma noção denominada *Übermarionnette* relacionada ao trabalho do ator. Craig (juntamente com os demais diretores pedagogos do século XX), é visto neste trabalho como um renovador não no sentido de que alguém que propõe algo novo, mas como homem de teatro de sua época. Ele estrutura os elementos disponíveis dando à sua obra uma peculiaridade no que se refere à problemática do excesso de humanidade do ator da reestruturação do espaço cênico. No diálogo com Diderot e Kleist, com o simbolismo, Wagner, entre outros, Craig desenha, escreve e imagina a sua proposta para o teatro.

Este capítulo, portanto, não intenciona realizar um apanhado histórico e completo de sua obra, mas, antes, esforça-se por apreender elementos desta que possam ser considerados potentes para o diálogo no contexto de formação docente em Pedagogia, bem como elementos de sua obra que ecoam no chamado teatro contemporâneo. Parece que Craig foi ainda pouco estudado tendo em vista a reverberação de suas propostas na cena contemporânea. Talvez seja porque somente nesta época tecnológica temos olhos capazes de encarar a sua obra e acolhê-la devidamente.

Parto, neste capítulo, de uma breve consideração no sentido de apresentar Craig, as linhas gerais das noções que inauguram as condições para a formação de suas propostas, para então, em subcapítulos: explorar a noção de movimento e sua importância com relação ao projeto *scene*¹²¹ e à *Übermarionnette*; situar a *Übermarionnette* no universo craiguiano em relação ao Projeto *Scene*; realizar a mediação da noção de *Übermarionnette* com o teatro de formas animadas, considerando o intervalo entre as obras *The book of the Penny of Toys* (1899) e *Drama for fools* (2012); explorar a ideia de escola que foi idealizada na Arena

¹²¹ O projeto *Scene*, também chamado de mil cenas em uma cena, ou ainda cena cinética, diz respeito à arte do movimento, patenteado em 1910. Tal projeto buscava inovar o teatro em termos estéticos e tecnológicos uma vez que colocaria em movimento os painéis que no teatro eram destinados ao cenário e que sempre foram imóveis (RAMOS, 2014).

Goldoni e, por fim, apresentar o processo de exercício de pensamento por meio do universo de Craig e que resultou na apreensão do princípio da artificialidade intencional como norteador para o trabalho pedagógico com teatro de formas animadas neste estudo.

Sendo assim, adentrar no universo craiguiano significa deparar-se com a produção de um artista que problematizava a sua própria prática e exercitou seu pensamento não somente no teatro, mas em outras linguagens, como o das artes visuais e da escrita. Sua produção teórica é considerável, mas seu “[...] legado literário e pictórico está disperso” (RAMOS, 2017b, p.11). Seus textos, que buscam vislumbrar o teatro do futuro dentre suas publicações, não trazem a elaboração e publicação de um método ou um sistema para o trabalho do ator de forma esmiuçada, à guisa de Stanislavski. “Craig não é um racionalista. Seus princípios não são o resultado de uma reflexão sistemática que teria resultado em uma teoria” (BABLET, 1962, p.146)¹²². Seu processo criativo resultou em algumas indefinições, como o caso da própria noção da *Übermarionnette*. Em paralelo a isso, houve uma tendência dos historiadores em tratar Craig somente como cenógrafo, pelo fato de que seus desenhos eram facilmente editáveis e publicáveis. Também porque “Craig viveu principalmente exibindo e publicando seus projetos e gravuras. [...] Por isso, foi muito fácil assumir que sua reforma teatral estava limitada ao cenário, não importando o que o próprio Craig afirmou” (INNES, 1998, p.04)¹²³. Logo, é uma obra da qual se deve aproximar com cautela, considerando ainda que as traduções em língua portuguesa são recentes. Por todas essas questões, torna-se incontornável solicitar, além das próprias publicações de Craig, o diálogo com seus comentadores e especialistas: Christofer Innes, Patrick Le Bœuf, Didier Plassard, Lorenzo Mango, Franco Ruffini, Carole Guidicell, Denis Bablet e Luiz Fernando Ramos. Pois,

[...] na verdade, o trabalho de Craig não é redondo nem está terminado: ele permanece inacabado devido à grande variedade de propostas teóricas que ele fez, e é por isso que é fragmentariamente como pode ser melhor entendido. Selecionar alguns dos aspectos do seu trabalho não anula o

¹²² No original em francês: “Craig n'est pas un rationaliste. Ses principes ne sont pas le résultat d'une réflexion systématique qui aurait abouti à une théorie” (BABLET, 1962, p. 146).

¹²³ No original em inglês: “Craig lived mainly by exhibiting and publishing his designs. [...] So it has been all too easy to assume that his theatrical reform was limited to stage settings, whatever Craig himself claimed” (INNES, 1998, p. 04).

significado do resto, mas permite melhor destacar as suas características gerais (HERRERA, 2009, p.39)¹²⁴.

Destacar alguns aspectos da sua obra, portanto, é essa a operação que faço para apresentar a obra de Craig neste trabalho. Introdutoriamente será traçado em linhas gerais a tentativa de resposta à pergunta: quem é Edward Gordon Craig?

3.1 QUEM É EDWARD GORDON CRAIG?

Diretor teatral do início do século XX, considerado um visionário e poeta que antecipou “[...] cenas só realizáveis no nosso tempo” (RAMOS, 2017a, p.11). Nascido em Stevenage, Reino Unido, em 1872, Edward Gordon Craig veio a falecer em Vence, na França, em 1966. Sua vida no teatro e seu amor por ele vieram de berço, sendo a sua mãe uma das maiores atrizes inglesas da época, Ellen Terry. Seu pai era arquiteto, mas a sua influência teatral masculina veio de outro ator tão grandioso quanto a sua mãe, Henry Irving, no “teatro Lyceum di Londres” (BABLET, 1962, p.23). Além de promissor ator, também se interessa por poesia, pintura e gravura (CORVIN, 1991). “Tudo levava a crer, portanto, que o jovem Craig tivesse iniciado uma carreira brilhante como ator, mas, ao invés disso, em 1897, [...] ele abandonou a cena”¹²⁵ (MANGO, 2015, p.13). Abandonou a atividade de ator, mas não abandona o teatro, seguindo seu trabalho como diretor. Assim, o amadurecimento de Craig como diretor deu-se também com o tempo, tendo como ponto de partida a direção da peça *Dido e Enéias*, de Purcell, no ano de 1900 (BORIE; BANU, 2013, p.11), perpassando por sua experiência com Hamlet no Teatro de Arte de Moscou, de 1908 a 1912, até seu último trabalho, *Os pretendentes da coroa*, de Ibsen, em Copenhagen. Em todo seu trabalho, sempre esteve a experimentar os princípios de sua arte teatral e suas relações com a arquitetura e outras artes (INNES, 1998).

Como se formou diretor?

¹²⁴ No original em espanhol: “En realidad, la obra de Craig no es redonda ni está terminada: permanece inconclusa a causa de la gran variedad de propuestas teóricas que hizo, y por eso es fragmentariamente como mejor puede comprenderse. Entresacar algunos de los aspectos de su obra no anula el sentido del resto, sino que permite destacar mejor sus características generales” (HERRERA, 2009, p. 39).

¹²⁵ No original em italiano: “Tutto lasciava pensare, dunque, che il giovane Craig si fosse avviato verso una brillante carriera di attore e invece nel 1897, [...] abbandona le scene” (MANGO, 2015, p. 13).

Ao abandonar a atividade de ator, Craig passa a dedicar seu tempo à leitura de “[...] obras que tratam da crítica da arte e do teatro. Além de Ruskin, ele lê Goethe, Tolstoi, Wagner, Nietzsche [...]” (BABLET, 1962, p.44) e cita suas referências, chamando-os de iluminadores, por contribuir com seus estudos: William Blake, Yeats, Delsarte, Whitman entre outros nomes (CRAIG, [1913] 2017, p.44). Tais leituras, após sua experiência como ator e sua vivência no teatro desde muito jovem, auxiliaram na formação da sua própria estética, do seu próprio olhar sobre o teatro, mas de uma forma ampla, para configurar o que ele chamaria de “teatro do futuro” (CRAIG, [1911] 2013, p. 39)¹²⁶. Esse exercício teórico foi estudado por Mango (2015) como sendo, de fato, um procedimento de criação, e, pelo autor denominado de “L’Officina teórica di Edward Gordon Craig”¹²⁷. O principal livro de Craig, *On the Art of the Theater*¹²⁸, teria sido exatamente esse espaço/momento de um laboratório primeiro, gerador das ideias do diretor. Mango define esse laboratório como o

[...] local mental da dimensão fabril [que] fala do construir, montar, experimentar e refinar. A oficina¹²⁹ é, por definição, o ambiente de produção mecânica e artesanal. Existe a oficina do ferreiro, tal como a do carpinteiro ou a do mecânico. Todo o ato concreto de fazer é portador, elaborador, herdeiro e inovador de um conhecimento. Um conhecimento das mãos bem como da mente. Então, há a oficina do teórico do teatro, que tem as mesmas qualidades de atenção ao concreto, material, tátil e ao conhecimento, à ideia do que é produzido. É a oficina de Craig, uma oficina teórica na qual, [...] foi criada uma ideia de teatro (como um carro). *The Art of the theatre* é o resultado de todo este processo de elaboração e construção [...] (MANGO, 2015, p.12)¹³⁰.

É nesse laboratório teórico caguiano que serão produzidos os elementos cruciais no processo criativo de Craig para o seu teatro do futuro. Os anos que

¹²⁶ No original em francês: “théâtre de l’avenir” (CRAIG, [1911] 2013, p. 39).

¹²⁷ A oficina teórica de Edward Gordon Craig (MANGO, 2015).

¹²⁸ *Sobre a arte do teatro*.

¹²⁹ O vocábulo italiano *officina* pode ser traduzido como laboratório. Opta-se pelo vocábulo oficina em português pela relação imediata com a oficina mecânica que Mango proporciona, em comparação, no sentido de materialidade e exequibilidade. Ainda assim, entende-se o vocábulo oficina relacionado à noção de laboratório teatral.

¹³⁰ No original em italiano: “Il luogo mentale in cui parla la dimensione fabbrile, il costruire, assemblare, sperimentare e rifinire. L’officina è, per antonomasia, l’ambiente delle produzioni meccaniche e artigianali. C’è l’officina del fabbro, così come c’è quella del falegname o del meccanico. In tutte l’atto concreto del fare è portatore, elaboratore, erede ed innovare di un sapere. Un sapere della mani oltre che della mente. Poi c’è l’officina del teorico del teatro, che ha le stesse qualità di attenzione al dato concreto, materiale, tattile ed al sapere, all’idea di ciò che si produce. È l’officina di Craig, un’officina teorica in cui, [...] viene messa a punto (come si fa con una macchina) un’idea di teatro. *The Art of the theatre* è il risultato di tutto questo processo di elaborazione e costruzione [...]” (MANGO, 2015, p. 12).

seguem após a confecção de *On the Art of the Theater* apresentam um Craig diretor que alterna a sua produção de pensamento entre a forma escrita e a encenação. Alguns desses elementos serão tratados aqui como apresentação em linhas gerais de seu pensamento para a renovação do teatro: a presença de outras linguagens artísticas na relação com o teatro; a figura do encenador ou do diretor de teatro (o regente); a recusa em submeter a arte teatral ao texto e a busca pela autonomia do teatro em relação ao drama; a recusa e a crítica ao realismo, ao naturalismo e ao teatro de má qualidade feito na sua época; a busca pela abstração em recusa à arte figurativa.

Segundo o próprio Craig, foi por necessidade que outras linguagens artísticas foram chamadas para participar de seu processo laboratorial. Ele diz:

[...] se eu tivesse tido um teatro em 1900, nunca teria sido forçado a fazer esses desenhos, e preferiria ter tido a chance de trabalhar diretamente como material que o teatro oferece e não com o material que é dado ao desenhista. As duas coisas são, é claro, completamente distintas, e, se eu não tivesse nascido em um teatro, teria feito fantasias que não poderiam, provavelmente, ter sido realizadas no palco. No entanto, como nasci, fui capaz de fazer, com minha experiência no teatro, desenhos que podem, com grande chance, ser perfeitamente materializados (CRAIG, [1913] 2017, p.68).

A partir dessa declaração, é possível pensar que, embora Craig tenha estudado a concepção de arte do futuro de Richard Wagner, essa referência certamente perpassa seu pensamento, mas não é o destino final da obra do diretor inglês. Wagner apresenta a ideia de uma obra de arte total (*Gesamtkunstwerk*), no sentido de ser uma arte que não só conceberia “[...] a união das artes separadas da poesia, dança e música a serviço do drama, como também o espaço comunitário do evento [...]” (MILLINGTON, 1995, p. 257). O elemento congregador das linguagens, para Wagner, seria a música. Na obra craiguiana, contudo, não há necessariamente um elemento agregador. Se esse elemento existe, é mais provável que seja a arte do movimento e a visão do encenador (ou mais conhecidamente o diretor), que olha para a cena e a burila até encontrar sua justa forma. Na sua concepção, o encenador ideal é um criador, um artista que deveria possuir “[...] a maestria do movimento, da linha, da cor, dos sons, das palavras” (CRAIG, [1911] 2013, p.157)¹³¹ e, ainda, “[...] aquele que vê a obra com o próprio olhar [...]” (PICON-VALLIN, 2013,

¹³¹ No original em francês: “[...] la maîtrise du mouvement, de la ligne, de la couleur, des sons, des mots” (CRAIG, [1911] 2013, p. 157).

p.89). São os elementos que interessam e não a linguagem artística que os possuem.

Destarte, Craig revisa a ideia wagneriana de que “[...] as artes separadas ganhariam em potencial através da união e que, de fato, estariam de outro modo fadadas a uma esterilidade inevitável e obsolência” (MILLINGTON, 1995, p. 257), ao entender cada linguagem artística como sendo única e distinta em suas características e procedimentos. Contudo, principalmente, ao contrário de Wagner, Craig não submete todas as linguagens artísticas ao drama, pelo contrário, o que ele pretendia era escapar ao textocentrismo do teatro na sua época ao buscar “[...] a conquista de sua autonomia em relação à literatura” (CORVIN, 1991, p.226)¹³². Ainda que tenha tido contato com a proposta wagneriana, valorizado sua ideia de arte total e considerado que ele trazia muitas coisas boas (CRAIG, [1913] 2017), a crítica que o diretor faz a Wagner é a de que o músico “[...] cuidou de tomar a casa e reinou supremo, como um barão feudal em um castelo” (CRAIG, [1911] 2013, p.156)¹³³. Por sua vez, Craig “[...] não buscava a união das artes, como se quisesse seguir o ideal wagneriano, mas usar esses ‘materiais’ típicos do mundo do teatro para afirmar sua autonomia e especificidade” (HERRERA, 2009, p.15)¹³⁴. Novamente, o diretor reafirma que o seu foco foi sempre o teatro (como é possível observar no fragmento a seguir, ao descrever a sua experiência com relação ao cenário da peça *Ravenswood*, encenada em 1891 por Henry Irving), mas relacionando-o com a linguagem visual de forma sinestésica, vislumbrando seus movimentos, cores e volumes. O fragmento a seguir é um exemplo de sinestesia que toma Craig, ao pensar visualmente essa coexistência das linguagens.

Eu costumava permanecer quieto próximo a esses panos de fundo, e me lembro que sempre os tocava. Punha meu dedo na casa de Squire Thornhill ou no grande carvalho à distância ou, com meus dois dedos, subia por uma alameda. De qualquer modo, meu maior desejo era entrar na pintura, e sempre me lamentava que não pudesse fazê-lo. Foi por essa razão, eu suponho, que ao começar a desenhar cenas evitei definir qualquer lugar em minhas pinturas que não pudesse realmente ser percorrido pelos atores (CRAIG, [1913] 2017, p.70).

¹³² No original em francês: “[...] à la conquête de son autonomie par rapport à la littérature” (CORVIN, 2015, p. 226).

¹³³ No original em francês: “Wagner lui, eut soin de s'emparer de la maison, et y régna en maître, comme un baron féodal dans château fort” (CRAIG, [1911] 2013, p. 156).

¹³⁴ No original em espanhol: “[...] Craig no buscaba la unión de las artes, como si pretendiera seguir el ideal wagneriano, sino utilizar estos ‘materiales’ propios del mundo del teatro con el fin de afirmar su autonomía y especificidad” (HERRERA, 2009, p. 15).

Com efeito, sem submeter o teatro a nenhuma outra linguagem artística, nem posicionar o teatro como dependente da união delas, Craig busca a autonomia do teatro e entende que isso pode se dar a partir de uma combinação de elementos. Craig não chega a explicitar isso em seus textos, mas é mais provável que, quando o diretor se refere a união das artes, ele esteja se referindo mais ao ideário da antiguidade grega do que à totalidade wagneriana, de forma que o seu teatro do futuro se torne um paradoxo produtivo: “a mirada no futuro com as lentes do passado” (RAMOS, 2017b, p.15). Como Wagner, Craig idealiza a unidade do espetáculo, a simplificação da cena, mas não buscava a ideia de fundir as artes em prol de apenas uma única expressão. “Craig fala de linhas e cores, ele não usa a palavra pintura, ele fala de palavras e não poesia. Gestos, palavras, linhas, cores, etc... são todos materiais que não podem ter uma existência artística independente” (BABLET, 1962, p.62)¹³⁵. Ao tornar os elementos independentes das suas respectivas linguagens, é possível pensar em uma cena que não é figurativa e que tem por princípio o movimento das formas como elemento que lhe dará unidade. É como um tributo à arte renascentista, uma ode à renascença e à antiguidade clássica. Portanto, a arte do futuro é a arte do passado, mas em intermitente processo de resinificar-se.

Pela sua extensa convivência com o teatro desde o início de sua vida e sua intensa produção, é necessário considerar que a multiplicidade habitava Craig. Por isso, em seu processo criativo pode-se dizer que

[...] há vários Craigs. O austero reformador da encenação, que alinha no papel imensos blocos paralelepípedicos entre os quais se perfilam minúsculas silhuetas humanas, como petrificadas pelo espaço colossal que as cerca, também é o desenhista das miniaturas *naïfs* do *Book of Penny Toys* (1899), uma coletânea de pequenos poemas sobre brinquedos infantis, ilustrados por xilogravuras coloridas à mão. Além disso, Edward Gordon Craig é o editor caprichoso da revista *The Marionette* (1918-1919), doze livretos que ele apresenta como um conjunto de *performances mensais* (*monthly performance*) em datas improváveis (PLASSARD, 2014, p. 426).

Envolto em questionamentos pertinentes à sua época, Craig buscava utilizar as suas ferramentas de criação como diretor para se colocar perante isso. “Craig era fundamentalmente curioso e essa curiosidade o levou a comparar o teatro [...] com

¹³⁵ No original em francês: “Craig parle de lignes et des couleurs, il n'emploie pas le terme peinture, il parle de mots et non de poésie. Gestes, mots, lignes, couleurs, etc., sont autant de matériaux qui ne sauraient avoir d'existence artistique autonome” (BABLET, 1962, p.62)

outras artes e, através delas, com a própria ideia de Modernidade” (MANGO, 2015, p.13)¹³⁶. O projeto moderno, originário na lógica iluminista, fez prosperar o pensamento científico que promoveu a fragmentação em prol da especialização dos conhecimentos das áreas. Na antiguidade clássica grega não havia essa distinção entre as artes. “O Über-marionette, que substituiria os atores de carne e osso, e as screens, telas flexíveis que, articuladas em blocos e volumes, se tornariam a matéria-prima de uma nova cena, mais abstrata e menos figurativa que a tradição cenográfica anterior” (RAMOS, 2017b, p.117). Os dois projetos foram propostas que parecem demonstrar qual a sua colocação frente à questão da unidade, fragmentação ou relação possível entre as artes e também marcam sua posição na busca por outros caminhos, que não fosse o da supremacia textocêntrica que imperava no teatro daquela época.

Dessa forma, Craig entende “[...] a arte do teatro como uma arte de movimento no espaço, a arte baseada na sugestão simbólica de linhas, cores, gestos, jogos de sombra e luz (CORVIN, 1991, p.226). Assim, mesmo nas primeiras montagens “Craig já trabalha não apenas no valor simbólico dos personagens como encarnação de forças e paixões, mas também na estilização de todos os elementos da materialidade cênica”¹³⁷ (CORVIN, 1991, p.226). As suas propostas cênicas desafiavam intencionalmente as convenções do teatro realista e naturalista da sua época, uma vez que propunham a exploração de formas abstratas, o potencial da luz, da música e do movimento. O foco do diretor inglês estava em efetivar uma crítica ao teatro do seu tempo e buscar uma forma que promovesse sentido, ou que pudesse se chamar de “um teatro vivo” (CRAIG, [1911] 2013)¹³⁸. O que Craig estava criticando no teatro da sua época era o naturalismo exacerbado, o psicologismo no trabalho do ator que ele dizia se configurar em uma “[...] arte de má qualidade por ser tão pessoal, tão emotivo em um apelo para que o espectador se esqueça da coisa em si e seja afogado pela personalidade, pela emoção daquele que atua”

¹³⁶ No original em italiano: “Craig fundamentalmente era curioso e questa curiosità lo portò a confrontare il teatro [...] con le altre arti e, tramite loro, con l'idea stessa di Modernità” (MANGO, 2015, p.13).

¹³⁷ No original em francês: “Craig travaille déjà non seulement sur la valeur symbolique des personnages comme incarnation de forces, de passions mais aussi sur la stylisation de tous les éléments de la matérialité scénique” (CORVIN, 1991, p. 226).

¹³⁸ No original em inglês: “A living theatre” (CRAIG, [1911] 2013). Trata-se do título do livro de Craig sobre a sua escola em Florença.

(CRAIG, [1911] 2013, p.95)¹³⁹. Nesse sentido, o papel do diretor é fundamental na construção de sua concepção de teatro, pois considera que no

[...] dia em que este compreenderia a adaptação real dos atores, conjuntos, figurinos, iluminação e dança, e poderia, por meio desses vários meios, compor a interpretação, ele gradualmente adquiriria o controle do movimento, da linha, da cor, dos sons, das palavras que naturalmente fluem dele, e naquele dia a Arte do Teatro retomaria seu lugar e seria uma arte independente e criativa, não mais uma profissão de interpretação (CRAIG, [1911] 2013, p.157)¹⁴⁰.

Assim, o procedimento de Craig parece implicar não somente em olhar a cena, incluindo a moldura do palco, como se olha para uma pintura ou uma tela. O seu procedimento contempla o próprio olhar, nos ângulos, nas formas e nos volumes, como é possível observar no seguinte fragmento. Craig ([1911] 2013, p. 60-61) afirma:

[...] suponhamos que vocês preparassem a encenação da vossa peça e que pensassem nos vossos cenários. Saltai para outro assunto: imaginai a representação dos atores, os movimentos, a voz. Nada deve decidir-se ainda. Tomai outra ideia fazendo parte do mesmo conjunto. Pensai no movimento, independentemente de qualquer ideia de cenário ou indumentária, no movimento em si. Depois, introduzi o movimento de um indivíduo no movimento de conjunto que imaginais em cena. Introduza-se e retire-se a cor. Recomeçai tudo do princípio. Pensai apenas no texto. Enrolai-o e desenrolai-o em torno de qualquer grande visão irrealizável, e depois reconduzi a vossa visão para o texto. Compreendeis onde quero chegar? Encarai o vosso tema de todos os pontos de vista, sob todos os aspectos, e não vos apresseis a começar a vossa obra até o dia em que uma forma a imporá ao vosso espírito e vos impelirá a realizá-la¹⁴¹.

¹³⁹ No original em francês: “Que l’art est mauvais, qui fait un appel si direct, si émouvant au spectateur que celui-ci oublie l’oeuvre, tant il est entraîné par l’emotion, La personnalité de l’executant” (CRAIG, [1911] 2013, p. 95).

¹⁴⁰ No original em francês: “Le jour où celui-ici comprendrait l'adaptation véritable des acteurs, des décors, des costumes, des éclairages et de la danse, et saurait, à la aide de ces divers moyens, composer l'interprétation, il acquerrait peu à peu la maîtrise du mouvement, de la ligne, de la couleur, des sons, des mots qui en découlent naturellement et ce jour-là l'Art du théâtre reprendrait sa place, et sera un art indépendant et créateur, non plus un métier d'interpretation” (CRAIG, [1911] 2013, p.157).

¹⁴¹ No original em francês: “Supposons que vous prépariez la mise em scène de votre pièce, et que vous pensiez à vos décors. Sautez à um autre sujet: songez au jeu dès acteurs, aux mouvements, à la voix. Ne décidez rien encore, et revenez à quelque autre idée faisant partie de cet ensemble. Pensez au mouvement, indépendamment de toute idée de décor ou de costume, au mouvement em soi. Puis introduisez Le mouvement d’un individu dans le mouvement d’ensemble que vous imaginez sur la scène. Mettez et ôtez tour à tour la couleur. Reprenez le tout le depuis le début. Ne pensez qu’au texte. Déroulez-le et l’enroulez autour de quelque vision irréalisable, puis ramenez votre vision à votre texte. Voyez-vous ou j’em veux venir? Envisagez votre sujet à tous lês points de vue, sous tous les aspects, et ne vous hâtez pás e’entamer votre besogne, jusqu’au jour ou une forme s’imposera à votre esprit et vous contraindra de commencer” (CRAIG, [1911] 2013, p. 60-61, tradução de Cláudia Fares, Denise Vaudois e Fátima Saadi).

Desse modo, a experimentação e a “[...] profunda influência que o Craig artista plástico [...] teve sobre o Craig artista cênico e escritor” (RAMOS, 2017a, p.14) engendram um pensamento visual e cinestésico que, de certa forma, desierarquiza os elementos cênicos a partir de um mesmo esquema de presença. Esse pensamento foi registrado nos seus textos, também como exercício de pensamento. Tratava-se, para Craig, de buscar outras formas de fazer teatro nas quais o texto não fosse o princípio gerador do todo. Isso exigiu a coragem de contestar, no seu tempo, o valor absoluto que era atribuído ao texto. Não só isso, significou abrir espaços impensados para o teatro, que implicam uma relação íntima com a visualidade.

Com as dificuldades que teve de levar seus projetos a cabo, uma das principais críticas recebidas pelo diretor inglês é a de que a “[...] maioria dos projetos cênicos de Craig permanecerão como esboços. [...] Em todo lugar, como na Alemanha, os contratos são mais frequentemente quebrados por Craig, que sempre recusa mudanças para adaptar o projeto aos requisitos práticos da cena” (CORVIN, 1991, p.226)¹⁴² inviabilizando sua concretização. No entanto, o seu procedimento de oficina/laboratório deu consistência para “[...] a força do seu pensamento teórico” (CORVIN, 1991, p.226)¹⁴³, que instaurou processos que ainda hoje repercutem em procedimentos poéticos na arte e reverberam nas obras de artistas contemporâneos, como Robert Wilson (ANDRADE, 2012, p. 311; INNES, 2005).

A arte de Craig, por consequência é literalmente do futuro, uma vez que suas ideias e procedimentos ecoam em questões que são caras à arte contemporânea: a forma de Craig operar entre teatro, música e artes visuais ecoa nas noções de fronteiras borradas das áreas do conhecimento e das artes (FERNANDES, 2013); o estudo sobre “des-delimitação” (DUBATTI, 2007, p.176) das linguagens artísticas; o processo de hibridização (CANCLINI, 1990), interdisciplinaridade, mestiçagem, transculturalismo¹⁴⁴ entre outros termos que seguem se desdobrando nas práticas e processos das artes da cena.

¹⁴² No original em francês: “Le plupart des projets scéniques de Craig resteront à l'état d'esquisses. [...] Partout ailleurs comme en Allemagne les contrats sont le plus souvent rompus par Craig qui refuse toujours les modifications pour adapter le projet aux exigences pratiques de la scène” (CORVIN, 1991, p. 226).

¹⁴³ No original em francês: “[...] la force d'une pensée théorique” (CORVIN, 1991, p. 226).

¹⁴⁴ A revista *Móin-Móin* da UDESC oferece nos números 4 e 5 artigos que exploram esse tema e a diversidade de conceitos sobre a relação entre as áreas artísticas.

Há, ainda, a escola de Craig, que foi fundada em Florença e que, mesmo tendo sua continuidade interrompida pela primeira grande guerra, pode ser considerada como um “laboratório ativo [...] desenvolvendo processos pedagógicos a partir do uso das telas [...] em uma dinâmica experimental que antecipava claramente os atuais processos colaborativos” (RAMOS, 2017a, p.16).

Preparadores do terreno para a arte que hoje chamamos performance, aqueles que buscavam uma nova forma de teatro ainda no início do século XX, foram chamados de reformadores. Craig rejeita o título de reformador do teatro e afirma: “[...] artistas que têm o instinto criativo nunca reformam as coisas...eles as criam” (CRAIG, [1913] 2017, p.216). Ainda que não tenha literalmente deixado um tratado pedagógico, Craig faz parte do grupo dos grandes diretores pedagogos do século XX que entenderam que “[...] a pedagogia teatral é, na verdade, maior do que o próprio teatro. Pois toda a arte teatral supõe, antes de tudo, um processo de aprendizagem” (ICLE, 2006, p.02). Essa aprendizagem, no caso de Craig, estaria intrinsecamente relacionada à criação por intermédio da experimentação direta em um processo que pressupõe criadores.

A possibilidade de constituição de uma pedagogia em Craig, referida no título deste capítulo, não está, portanto, em normatizações pedagógicas oriundas do próprio artista. Dele se encontram registros de sua preocupação em fazer mover suas ideias, pois ele tem a consciência de que esse processo tomaria certo tempo. No texto *Cena* (CRAIG, [1913] 2017) ele deixa isso claro quando fala de seus procedimentos com seus conjuntos de telas (screens), no qual dá indicações diretas sobre como operar com cada aba como “[...] partes articuladas que se dobram em si mesmas” (RAMOS, 2017b, p.119) em diferentes direções e intensidades. Então sobre esse procedimento ele escreve: “Esta arte eu posso lhe ensinar, mas não com pressa, pois me tomou anos para chegar até ela” (CRAIG, [1913] 2017, p.229). Dessa forma, Craig entende que o que ele começou e debruçou-se por 25 anos só pode se desenvolver sob a supervisão de seu criador. Craig escreve: “[...] o que eu comecei só pode ser completado em escolas sob a minha direção, devotadas ao exame desse alto material, e por homens devotados aos diversos ramos da arte dramática de todas as terras e familiares a eles” (CRAIG, [1913] 2017, p.214). De um certo ponto de vista pode parecer presunção ou um excesso de apego ao seu próprio material. Ainda que, talvez, seja assim, é preciso considerar que junto ao seu trabalho com o material há um trabalho intenso consigo mesmo, por isso ele registra:

“Isso é o que eu posso ensinar, pois é o que venho experimentando diariamente, até para ensinar a mim mesmo” (CRAIG, [1913] 2017, p.229).

Assim, o gesto poético e pedagógico de Craig está na maneira como dispõe, rearranja, reordena os elementos que constituem sua obra, promovendo uma “organização instável” (PICON-VALLIN, 2013, p.95). Essa instabilidade pode ser pensada como o movimento do seu pensamento como obra aberta, a ponto de promover, de fato, ecos nos dias atuais. Esse procedimento parece ser, ainda, extremamente foucaultiano no sentido de que ele busca “[...] congrega o antigo para fomentar não necessariamente o novo, mas sobretudo o impensado” (SANT’ANNA, 2011, p.86).

É interessante observar que Craig não propõe nenhum elemento novo. Todos os elementos que o diretor inglês mobiliza preexistem: “[...] o afã simbolista, o resgate da arte das marionetes, o aspecto místico, o empenho pedagógico” (RIBEIRO, 2016, p.191), a recusa ao naturalismo e ao realismo e a relação entre as linguagens artísticas. Por isso, ainda que entre no bojo histórico do movimento dos que buscam o teatro ‘novo’, o impensado se manifesta no vocábulo ‘futuro’: o teatro do futuro, aquele que ainda não está, mas que irá se fazer. Assim,

Craig se define como alguém que procura organizar as coisas. Isso significa determinar as condições das transações artísticas na obra teatral. Ao contrário de Wagner, ele afirma que essas relações não se estabelecerão entre as artes, mas entre os seus materiais constitutivos, entre os meios de expressão e, [...] nega qualquer hierarquia, pregando, no entanto, a combinação entre eles. Ele substitui a união das artes pela união dos seus diversos meios de expressão – movimento, luz, espaço, cor, som, todos no mesmo plano (PICON-VALLIN, 2013, p. 95).

Ao buscar ainda vislumbrar os aspectos gerais da obra de Craig, Le Bœuf (2014) nos fornece uma espécie de cartografia circular, nunca realmente explicitada pelo diretor inglês, mas que dispõe os elementos em uma coerência interna que interliga as suas produções, desenhos, gravuras em metal, maquetes e escritos a partir da seguinte lógica: “[...] deveríamos almejar um ideal; se esse ideal provar ser impossível de se alcançar, então devemos visar a algo ligeiramente menos ideal” (LE BŒUF, 2014, p. 403). Dessa maneira, as camadas se organizam gradativamente a partir da referência de um ideal em estado puro como centro ao “menos-ideal-mas-ainda-tolerável” (LE BŒUF, 2014, p.403) na sua periferia.

Ainda que seja possível criar um esquema a partir das ideias de Craig, Le Bœuf alerta que o encenador inglês admitia que sempre havia algo de bom em

todos os tipos de teatro, “[...] algo, não tudo” (CRAIG, 1919 apud LE BŒUF, 2014, p. 403). Assim, Craig chegou a admitir que dois teatros com distintas características estéticas poderiam talvez coexistir: “[...] um teatro durável (baseado em cerimônias religiosas) e um perecível (baseado em improvisações semelhantes à *Commedia Dell’Arte*)” (LE BŒUF, 2014, p.403). O teatro durável seria “o teatro da verdade”. Craig não julgava um melhor do que o outro, acolhia suas coexistências e considerava o segundo a preparação para o primeiro. Vejamos o esquema abaixo que procura ilustrar essa ideia.

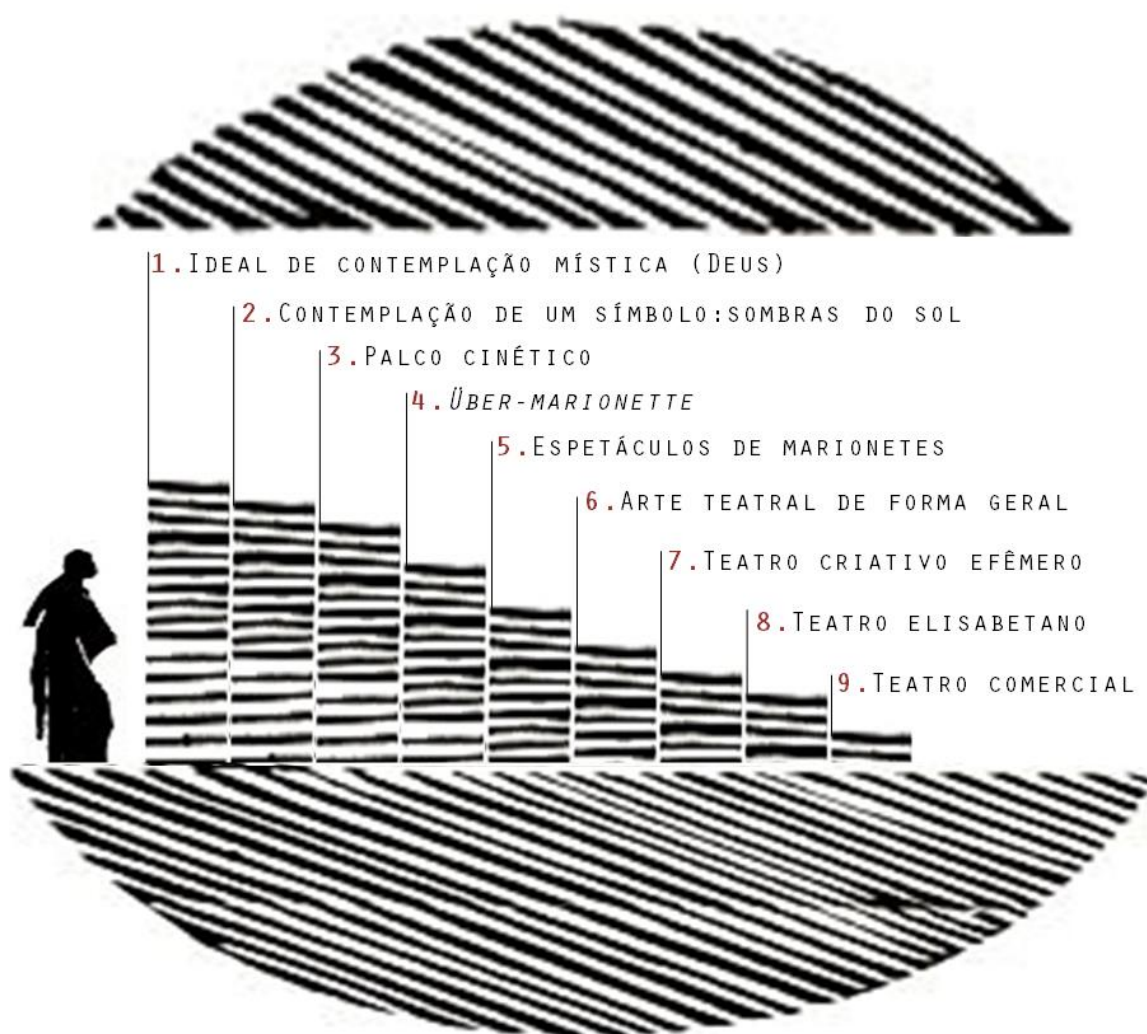


Imagem 21 – Esquema elaborado a partir das indicações de Le Bœuf (2014)¹⁴⁵.

Elaborei o esquema acima a partir da pesquisa de Le Bœuf (2014), na qual ele dispõe os elementos da obra de Craig de forma a facilitar a sua visualização. Os elementos estão dispostos em nove camadas de acordo com o grau de valor que

¹⁴⁵ Imagem manipulada graficamente pela autora a partir do desenho de Craig sobre Hamlet (SOCKS..., 2014).

Craig atribuía a cada uma delas: 1) o ideal de contemplação mística – que traria o aspecto mais metafísico da sua obra, na qual o Deus tem uma forte relação com a arte teatral, não podendo estar conectada a um dogma; 2) a contemplação do símbolo – traz o aspecto simbólico, ou o símbolo como base para a arte do futuro e, portanto, uma reação ao teatro realista de sua época; 3) o palco cinético e o projeto *Scene* – considera o espaço também como símbolo no qual as telas dialogam com as questões de “[...] vazio, de objeto e de volume” (RAMOS, 2017b, p. 140); 4) a proposta da *Übermarionnette* – que pensa o reposicionamento do ator no espaço cênico que gerou e segue gerando diversas interpretações, agindo como “[...] fonte fecunda de mal-entendidos” (LE BŒUF, 2013a, p. 45)¹⁴⁶; 5) a marionete – que é apresentada como uma divindade degenerada, mas ainda assim uma divindade, e foi trabalhada por Craig em uma multiplicidade de dimensões concretizando seus princípios em materialidade; 6) a arte teatral de maneira generalizada, ou seja a forma cênica usualmente conhecida; 7) o teatro criativo, efêmero – realizado por atores e considerado inferior ao último; 8) o teatro elisabetano e a história do teatro – que inspiraram o jovem Craig desde cedo e 9) o teatro comercial, a opção menos aceitável e mais periférica, por ser aquela que mais se afastaria do Deus por ele concebido.

No esquema feito a partir das considerações de Le Bœuf (2014) está apresentada uma gradação das camadas que compõem a obra e pensamento craiguiano. Essas camadas exigem uma à outra, “[...] emergem através de uma coexistência negociada de opostos” (LEABARTH, 2017, p. 36)¹⁴⁷. Dessa forma, é necessário considerar que o pensamento de Craig vai além da ideia de duplicidade entre ator e marionete, entre ator e *Übermarionnette* e entre ator e espaço cênico. A palavra coexistência parece indicar a complexidade e a pluralidade mesma dos duplos do ator (AMARAL, 2004) nas inter-relações entre elementos, linguagens, volumes e espaços que Craig nos apresenta. Nesse sentido, o vocábulo duplo no plural é indicativo da complexidade aqui assinalada. Interessa para este estudo principalmente a articulação entre a marionete, a *Übermarionnette* e o Projeto *Scene*.

¹⁴⁶ No original em francês: “[...] source de feconds malentendus” (LE BŒUF, 2013a, p. 45).

¹⁴⁷ No original em inglês: “[...] emerge through a negotiated co-existence of opposites” (LEABARTH, 2017, p. 36).

É possível observar também que é no conjunto de elementos que constitui a sua obra, e na forma como são combinados, que reside a complexidade da qual a dimensão pedagógica faz parte. Nesse processo, o símbolo e o movimento são elementos fundantes do seu procedimento, pois

[...] o sistema de pensamento de Craig parece muito com uma corrente contínua de simbolizações: os movimentos dos atores, dos fantoches ou das *Über-marionettes* são um substituto para os movimentos abstratos do palco cinético; esses movimentos abstratos simbolizam os movimentos das sombras lançadas pelos raios do Sol; esses movimentos são um sinal do movimento aparente do Sol; e esse movimento aparente do Sol reflete a ação inescrutável de Deus no processo da Criação (LE BŒUF, 2014, p. 417).

Assim, é possível indicar um elemento recorrente no projeto teatral craiguiano: “[...] a presença simultânea de diferentes regimes do visível na representação teatral” (GUIDICELLI; PLASSARD, 2013, p.15)¹⁴⁸. É o regime de visibilidades e invisibilidades que, na obra de Craig, traça a linha entre o espaço que mais se distancia do ideal e o que realiza esse ideal em plenitude. Os elementos cênicos vão sendo dispostos e organizados, mas a atenção de Craig ao trabalho do espaço cênico e do ator, nesse espaço, é uma constante.

Esse regime de visibilidade é acionado de forma particular na *Übermarionette*, que está inserida no projeto *Scene* por meio do elemento do movimento. *Scene* e *Übermarionette* são os projetos que configuram a cena craiguiana e que compartilham dos princípios de expansão do espaço cênico idealizados pelo diretor.

3.2 PARA SITUAR A *ÜBERMARIONNETTE* NA OBRA CRAIGUIANA E SUAS POSSIBILIDADES

O ponto inicial de contato deste estudo com a obra craiguiana foi, de fato, pela proposta da *Übermarionette*. Estava a buscar ferramentas para trabalhar o teatro de formas animadas na formação docente em Pedagogia que não recaísse em práticas esvaziadas de sentido ou clichês. A partir dos escritos de Ana Maria Amaral (1996), senti-me convocada a me aproximar da obra de Craig. Dessa forma, aos poucos fui percorrendo seus volumes e densidades até observar que a

¹⁴⁸ No original em francês: “La présence simultanée de différents régimes du visible au sein de la représentation théâtrale” (GUIDICELLI; PLASSARD, 2013, p. 15).

Übermarionnette faz parte de um todo maior do universo craiguiano e que carrega consigo os procedimentos que envolvem esse todo.

Como se fosse um corpo único, as camadas apontadas por Le Bœuf (2014) possuem um fluido elemento de ligação que é fundamental para Craig: o movimento. Isso porque, segundo Craig, a arte do teatro nasce de gesto, movimento e dança, não da fala, da literatura ou do poema (BABLET, 1962, p.100)¹⁴⁹. Craig buscava “[...] uma arte do movimento” (HERRERA, 2009, p. 185)¹⁵⁰ cujas qualidades, como “simplicidade e efeito unificado” (INNES, 2005, p. 39)¹⁵¹, seriam princípios responsáveis para gerar a beleza em cena.

É impossível considerar uma única referência para Craig que o conduzisse a dar primazia ao movimento. Dentre as ideias de François Delsarte, do qual Craig possuía um livro e o deixava na cabeceira de sua cama (RUFFINI, 2009); seus pensamentos místicos sobre sentido cósmico e o movimento do universo inspirados em William Blake e Walt Whitmann (LE BŒUF, 2009, p.18); a influência do movimento futurista (PLASSARD, 1992, p.56), entre outros, certamente sua relação com Isadora Duncan é uma das suas referências mais especiais, tendo em vista a “relação intelectual e amorosa” (HERRERA, 2009, p.63) dos dois.

Ao romper com os princípios do ballet clássico e ao reposicionar o corpo em cena, Duncan entende que a dança do corpo deveria possuir o movimento da dança do universo e estar em uníssono com este e, portanto, com os movimentos da natureza. A ideia de que “[...] a dança do futuro é a dança do passado, a dança da eternidade, sempre foi e sempre será a mesma” (DUNCAN, 1969, p. 54), também influencia Craig a organizar os elementos no teatro a partir do movimento, conforme escreve em seu diálogo de inspiração socrática.

AMANTE DO TEATRO – E os gestos, as palavras linhas e as cores, o ritmo – o que é essencial nesta Arte?

O ENCENADOR – Um não é mais importante do que o outro. Assim como uma cor não é mais do que outra para o pintor, um som mais do que outro para o músico. Mas o gesto é talvez o mais importante: o gesto é para a arte do teatro o que é o desenho para a pintura, a melodia para a música. O Teatro de Arte nasce do movimento – movimento – dança (CRAIG, [1911] 2013, p. 138)¹⁵².

¹⁴⁹ No original em francês: “[...] car l'art du théâtre est né du geste, du mouvement et de la danse, et non du discours, de la littérature ou du poème” (BABLET, 1962, p. 100).

¹⁵⁰ No original em espanhol: “de un arte del movimiento” (HERRERA, 2009 p. 185).

¹⁵¹ No original em inglês: “[...] qualities of simplicity and unified effect” (INNES, 2005, p. 39).

¹⁵² No original em francês: “L'AMATEUR DE THÉÂTRE – Et du geste, des mots des lignes et des couleurs, du rythme - lequel est plus essentiel à cet Art?”

Por consequência, Craig considera seu teatro do futuro também com referência no passado, mais precisamente para o teatro grego antigo. Isso abre duas dimensões para o elemento do movimento que o próprio Craig nos apresenta: a relação com a natureza e a relação com o espaço.

Segundo Craig, quando o drama ingressa nos edifícios teatrais fechados, de certa forma ele morre, pois o espaço externo com a luz natural do sol lhe dava uma existência única. A referência de Craig permanece nos segredos da natureza capturados pelos gregos: “[...] dos pássaros, das árvores, das nuvens [...] E o segredo mais secreto que eles buscavam era uma pequena parte do segredo do movimento [...] Era o movimento do sol sobre a arquitetura que movia a audiência” (CRAIG, [1913] 2017, p. 55). Craig salienta que, embora nas encenações gregas antigas realizadas a céu aberto houvesse a organização de um espaço reservado à plateia e outro no qual a cena, a ação dramática, ocorria, “[...] tudo isso era a cena – o lugar para o drama” (CRAIG, [1913] 2017, p. 189).

É esse entendimento sobre a natureza que pode ter promovido uma mudança do olhar para o espaço. Assim, tanto para *Scene* quanto para a *Übermarionnette* o movimento é o elemento etéreo, invisível, que se materializa nos volumes, nas formas, nas inter-relações entre esses mesmos elementos e o homem-ator-expandido que não estaria só a serviço de si, mas que estaria em um momento condensado de tempo-espaço a serviço de algo maior: o teatro. Inspirado na tradição teatral da Grécia Antiga, o espaço cênico para Craig não é só o espaço da cena propriamente dito, mas o espaço no qual se condensam as relações dinâmicas entre os elementos cênicos e a plateia. “A divisão entre ator e espectador não era para ser forçada – era para ser observada mutuamente – silenciosamente” (CRAIG, [1913] 2017, p.190). Esse procedimento de pensar sobre “[...] as coisas que nós colocamos no palco de um teatro, para sustentar-se como o Lugar em que se supõem que um drama esteja acontecendo” (CRAIG, [1913] 2017, p. 184) levou-o inclusive a problematizar a definição do teatro e a confessar que se via “[...] apanhado pela ausência da palavra certa para descrever isso” (CRAIG, [1913] 2017,

LE RÉGISSEUR – L’un n’importe pas plus que l’autre. De même qu’une couleur n’est pas plus qu’une autre utile au peintre, un son plus qu’un autre employé par le musicien. Toutefois le geste est peut-être le plus important: il est à l’Art du Théâtre ce que le dessin est à la peinture, la mélodie à la musique. L’Art du Théâtre est né du geste - du mouvement - de la danse” (CRAIG, [1911] 2013, p. 138).

p.184). O que Craig desenvolveu distanciava-se completamente dos conceitos de uma cena estática e da relação de espaço-tempo que havia até então no teatro e favorecia a criação de atmosferas. “[...] O primado da espacialidade que Craig estabeleceu em seus projetos aproximou o campo arquitetônico ao da experiência teatral” (HERRERA, 2009, p.40)¹⁵³. A falta de uma definição precisa torna esse espaço cênico expandido potencialmente poético. Tendo isso em vista, o movimento

[...] para Craig não coincide com a ação do corpo no espaço. Ele inclui, obviamente, mas também é algo diferente. Isto é o movimento da cena, em primeiro lugar, mas também um princípio orientador do ritmo dinâmico que é a base da harmonia que regula a vida e o mundo (e não apenas a arte) (MANGO, 2011, p.12)¹⁵⁴.

A ideia de uma visão do teatro é bem descrita em Innes (2005) e pode ser observada em Craig como um procedimento no qual a imaginação é, de fato, o condutor do processo em que o “[...] o movimento era sentido, mas sentido por meio da visão” (CRAIG, [1913] 2017, p.56). A visão se dá tanto no sentido visual, literalmente, quanto pela imaginação. Craig valia-se desse procedimento e o descreve: “[...] pense no movimento, independentemente de qualquer ideia de cenário ou figurino, no movimento em si. Em seguida, introduza o movimento de um indivíduo no movimento geral que você imagina no palco” (CRAIG, [1911] 2013, p.61)¹⁵⁵. Nesse procedimento cênico de Craig coexistem duas partes: “[...] uma parte inteiramente material, isto é, a constituição do cenário servindo de meio para a ação, a marcação e o agrupamento das personagens, e uma parte imaterial, ou seja, a interpretação, o movimento e o diálogo” (PICON-VALLIN, 2013, p. 89).

Ainda que Craig, ao fazer a proposição da *Übermarionette*, tenha lançado sobre a arte cênica uma nova luz a partir de uma reflexão mais profunda sobre o movimento, a ideia não é nova. Quase cem anos antes, o contista e dramaturgo

¹⁵³ No original em espanhol: “La nueva escenografía que ideó Edward Gordon Craig no respondía a los estáticos conceptos de espacio-tempo de la escena ilusionista que se disolvía en atmosferas, sino que se determino como un espacio donde los axiomas de la arquitectura moderna estaban muy presentes. [...] La primacia de lo espacial que estableció Craig em sus diseños acercó el campo arquitectónico al de la experiencia teatral” (HERRERA, 2009, p. 40).

¹⁵⁴ No original em inglês: “Movement for Craig does not coincide with the action of the body in space. It includes it, obviously, but it is also something different. It is the movement of the scene, in the first place, but it also a guiding principle of the dynamic rhythm that is at the base of the harmony that regulates Life and the world (and not only art)” (MANGO, 2011, p. 12).

¹⁵⁵ No original em francês: “Pensez au mouvement, indépendamment de toute idée de décor ou de costume, au mouvement en soi. Puis introduisez le mouvement d'un individu dans le mouvement d'ensemble que vous imaginez sur la scène” (CRAIG, [1911] 2013, p. 61).

alemão Heinrich von Kleist (2013) escreveu um ensaio chamado *Sobre o teatro de marionetes*, conforme já mencionado neste estudo, o qual antecipava a aproximação do movimento humano com o movimento estudado da marionete. De acordo com o dramaturgo, uma marionete poderia dançar com uma graça impossível a um ser humano, porque, ao ser um objeto, não concentraria “[...] a alma (vis motrix) em nenhum outro ponto que não o do centro de gravidade do movimento” (KLEIST, 2013, p. 23). Para Kleist (2013), o ser humano poderia, ocasionalmente, alcançar momentos inconscientes de graciosos movimentos, mas ainda assim permaneceriam no âmbito do incontrolável e do irrepetível.

Craig apóia-se nessa ideia inicial, mas a atualiza, sob a égide do simbolismo. O diretor propõe um princípio de desumanização do ator ao intencionar substituí-lo por um *Übermarionette*. Mas o que seria essa desumanização do ator em Craig? Craig “[...] depois de Platão e Kleist, atribuíram-lhe um significado que é místico e filosófico; era para ele um ‘modelo do homem em movimento’ e trazia consigo o potencial de uma profunda renovação da arte teatral” (RACINE, 2009, p. 08)¹⁵⁶. É, no entanto, na própria marionete e nas imagens das suas possíveis e inimagináveis dimensões que Craig busca elementos para a criação da *Übermarionette*. Pode-se dizer de um princípio que Kleist considerava fundamental, que se trata do deslocamento do manipulador que deveria transferir-se “[...] para o centro de gravidade da marionete, isto é, em outras palavras, que ele dance” (KLEIST, 2013, p. 19).

Dessa forma, Craig promove alguns deslocamentos ao pensar o espaço, que implicam diretamente na arte do ator e que nos fornece um caminho para chegar até a sua relação com o teatro de formas animadas. Se iniciei o contato com a obra de Craig via *Übermarionette* para chegar até a marionete, percebo que é impossível fazer esse trajeto sem observar o contexto das ideias do diretor que tocam ao espaço e, portanto, ao Projeto *Scene*. Considero a operação desses deslocamentos na inseparabilidade de suas camadas: Projeto *Scene*, *Übermarionette* e teatro de formas animadas.

¹⁵⁶ No original em francês: “Loin de ne voir la marionnette qu’une distraction pour enfants, Craig, après Platon et Kleist, lui attribuait une signification à la fois mystique et philosophique; elle était à ses yeux un ‘modèle de l’homme en mouvement’ et portait en elle le potentiel d’un renouvellement en profondeur de l’art théâtral” (RACINE, 2009, p. 08).

No sentido de visualizar melhor a inseparabilidade dessas camadas, partirei da noção da *Übermarionnette* em relação ao Projeto *Scene*, para depois dedicar-me ao teatro de formas animadas e a sua relação com a obra craiguiana.

3.2.1 A noção de *Übermarionnette*

De início, foi possível observar que a noção de *Übermarionnette* é fortemente imagética e produtora de imagens. Abriga em si relações interculturais que apontam para o teatro do oriente, com o qual Craig nunca teve contato propriamente dito, mas do qual intuiu os seus princípios (RIBEIRO, 2014). A proposta *Übermarionnette* remonta às origens da marionete, elemento fundante do teatro e que “[...] intervém na reflexão de Craig, no momento em que questiona os elementos fundamentais da arte dramática”¹⁵⁷ (PLASSARD, 1992, p.49). Ao percebê-la como símbolo, relaciona-se com o “[...] sentido cerimonial, ligado às origens ritualísticas ou às manifestações religiosas do Oriente” (AMARAL, 1996, p. 180). Ao tomar Egito e Grécia com suas produções visuais, “[...] com a ‘nobre artificialidade’ [...] das imagens de pedras dos antigos templos” (CRAIG, [1911] 2016, p.226), Craig entende que a humanidade precisa alicerçar-se em uma crença que pareça tão encantadora quanto uma criança que se encanta com as histórias do mundo. Era o que Craig pretendia com sua *Übermarionnette*: gerar uma “crença plena de beleza” (CRAIG apud LE BŒUF, 2014, p. 413).

A proposta polêmica de substituir o ator não por uma marionete, mas pelo *Übermarionnette*, foi esboçada em manuscritos chamados *Uber-Marions* entre os anos de 1905 e 1906 e apresentada por Craig no texto “*O ator e o Über-marionnette*”, escrito em 1907 e publicado na sua revista *The Mask* em 1908 (STEVENAGE MUSEUM, 2016). Craig inicia esse texto citando a famosa frase da atriz italiana Eleonora Duse: “[...] para salvar o Teatro, o Teatro precisa ser destruído, os atores e as atrizes precisam morrer todos de peste... Eles tornam a arte impossível” (DUSE apud CRAIG, [1911] 2016, p.209). Ao questionar a arte de seu tempo, Craig problematiza o trabalho do ator no teatro moderno e explica que, em sua concepção, o humano e tudo o que lhe caracteriza como tal não seria o material adequado ao

¹⁵⁷ No original em francês: “[...] intervient dans la réflexion de Craig, au moment où celui-ci s’interroge sur les éléments fondamentaux de l’art dramatique” (PLASSARD, 1992, p. 49).

teatro, pois está sujeito ao acidental, às emoções que afetam corpo, rosto e voz do ator, destruindo a arte, pois tudo o que o ser humano poderia oferecer seria uma “[...] série de confissões acidentais” (CRAIG, [1911] 2016, p.211). Problematiza também a arte declamatória dos atores, cuja atuação “[...] se revela uma esplêndida propaganda da arte e da literatura” (CRAIG, [1911] 2016, p.212), mas que é contraproducente para o teatro.

Ao questionar se o ator seria, de fato, um artista, Craig apresenta uma questão sobre a representação, à guisa de como Walt Whitman escreveu seu livro de poemas *Folhas de relva*: não se trata das folhas da relva no plural ou de uma única folha individual, mas daquela folha que contém em si todas as folhas da relva. Craig nos convoca a pensar. Seria como

[...] se um pintor desenhasse em uma parede a figura de um animal com longas orelhas e depois escrevesse abaixo dele: ‘isto é um burro’. Qualquer um já poderia pensar que as orelhas compridas do animal já o teria deixado suficientemente explícito, mesmo sem a inscrição, e que qualquer criança de dez anos faria o mesmo. A diferença entre a criança de dez anos e o artista é que o artista é aquele que desenhando certos sinais e formas cria a impressão de um burro. E o maior artista é aquele que cria a impressão de toda espécie de burros, o espírito da coisa (CRAIG, [1911] 2016, p.214).

Essa impressão (o ‘espírito da coisa’) deveria ser, então, trazida pelo ator ideal, concentrado na figura do *Übermarionette*. Esse ator não seria “[...] o de carne e osso, mas o corpo em êxtase” (CRAIG, [1911] 2016, p.227), um corpo expandido, um corpo símbolo de todos os demais corpos. A proposta craiguiana evoca a potência do símbolo como um resgate e uma atualização. Vislumbra a possibilidade de uma arte que não represente e que não seja a imitação de nada, pois o símbolo não trata de imitar algo do mundo, mas no seu efeito evocativo, a realidade criada dessa forma mobiliza outro olhar, “[...] abre no mundo um horizonte mais vasto, ampliado. Nesse sentido a arte é real e eficaz” (LEVY, 2003, p. 25).

Ir em direção ao símbolo dessa forma também significa criar um sistema direcionado ao trabalho do ator com o intuito de reagir contra a “má-teatralidade” (ASLAN, 1994, p.71), ou ao teatro de divas. A proposta do *Übermarionette* acerta em cheio a vaidade humana quando propõe ser “[...] o ator com fogo a mais e egoísmo a menos; o fogo sagrado, o fogo dos deuses e dos demônios, mas sem a

fumaça e o vapor dos mortais” (CRAIG, [1911] 2013, p. 36)¹⁵⁸. O sistema craiguiano articula o ator inseparavelmente da materialidade cênica, ou seja, do próprio espaço cênico que é apresentado no Projeto *Scene*. Ao pensar o espaço como matéria em movimento e não um espaço fixo para o cenário, ocorre um deslocamento do lugar do ator: antes localizado no centro das atenções (como estrela máxima do espetáculo) para tornar-se apenas outro “[...] volume que compunha em igualdade com os outros materiais cênicos” (RAMOS, 2017b, p.123).

Nesse sentido, o ator desaparece, tornando-se uma visão quase espectral em meio ao cenário. Craig parece ter realizado esse procedimento com ele mesmo, em seu trajeto como ator e diretor, para a criação de sua proposta para um teatro do futuro. Trata-se de uma observação feita no livro *Craig et La marionnette*, organizado por Patrick Le Bœuf (2009), sobre a foto de Craig como Pierrot (Imagem23) e os seus desenhos (Imagem22).



Imagem 23 – Fotografia anônima de Edward Gordon Craig com figurino de Pierrot, 1897. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 56).



Imagem 22 – Desenho de Edward Gordon Craig, 1907. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 54).

¹⁵⁸ No original em francês: “A la super-marionnette, c’est le comédien avec le feu en plus, et l’egoïsme en moins; avec le feu sacré, le feu des dieux et celui des diables, mais sans la fumée et sans la vapeur qu’y mettent les mortels” (CRAIG, [1911] 2013, p. 36).

Le Bœuf (2009) registra o quanto fica estupefato com a semelhança entre a foto e o desenho, como se o *Übermarionnette* fosse um avatar do próprio Craig. Ele mesmo se toma como um espaço de invenção de si e inscreve no seu próprio corpo a possibilidade de transformar-se. Ele diz:

[...] parece que a marionete é um avatar do caráter espectral de Pierrot [...] é apenas comparar os sur-marionetes desenhados por Craig com a foto de Craig Pierrot para ser convencido de sua exatidão (LE BŒUF, 2009, p. 19)¹⁵⁹.

Tal movimento traz amplitude e coerência ético-estética à proposta da *Übermarionnette*, com a qual Craig trabalha artesanalmente com imagens de si próprio. Os suportes de expressão (o corpo no teatro, o corpo e a marionete, a folha no desenho, a maquete e o palco) são variados e ele lança mão de todos que forem necessários para que seja possível o exercício de desenformar-se, desnaturalizar-se no sentido de abrir espaço para “a invenção e produção da vida” (DIAS, 2012a, p.33). O desenho abaixo (Imagem 24) é uma página do caderno “*Uber-Marions*”, um dos suportes no qual Craig busca dar forma à sua proposta. Esse procedimento ultrapassa o ator, sendo aplicável a toda a matéria cênica.



1. A page from the “Uber-Marions” notebooks. Edward Gordon Craig Estate and Bibliothèque Nationale, Paris.

Imagem 24 – Esboço da Übermarionnette feito por Edward Gordon Craig. Fonte: Eynat-Confino (1987, p. 76).

¹⁵⁹ No original em francês: “Il semble que la sur-marionnette soit un avatar du personnage spectral de Pierrot: c’est du moins la thèse de Les Essif, et il suffit de comparer les sur-marionnettes dessinées par Craig avec la photo de Craig en Pierrot pour être convaincu de sa justesse” (LE BŒUF, 2009, p. 19).

Essa leitura e os desdobramentos da proposta de Craig parecem estar mais palatáveis atualmente, mas foram recebidas com reatividade por seus contemporâneos. Após a polêmica que surgiu a partir do entendimento literal de sua proposta – substituir atores pelo *Übermarionnette* – Craig responde: “[...] não é verdade que quando clamamos: ‘vá para o inferno!’ não [necessariamente] desejamos [que] se torne realidade? Queremos dizer, simplesmente: ‘vá e sinta um pouco do fogo do inferno, e volte curado!’” (CRAIG, [1911] 2013, p. 35)¹⁶⁰. Dessa forma intensa, Craig parece propor ao ator que se permita desintegrar-se, sair do holofote para ocupar outro lugar, um lugar ainda impensado. O lugar para a figura da *Übermarionnette* também se relaciona com o movimento do espaço, nesse caso, para Craig, há uma expansão do espaço cênico. A relação entre os elementos ator e espaço é enfatizada quando ele escreve: “[...] você vê que, no momento em que penso a cena, começo a pensar sobre o ator” (CRAIG, [1913] 2017, p.122). Ao descrever a concepção de uma cena da peça César e Cleópatra, no livro *Rumo a um novo teatro*, na qual deixaria as personagens centralizadas e solitárias no espaço cênico, ele responde também às críticas que recebeu:

E ainda há atores que dizem que eu nunca penso nos atores e atrizes protagonistas. Eles seriam mais precisos se dissessem que às vezes deixo meus olhos vagarem para longe do centro do palco. O que os atores parecem esquecer é isso, que as peças não são feitas inteiramente de atores e atrizes protagonistas, e que, ainda que você os tenha, como nesse caso, no centro, e muito no centro, há outras vezes em que o essencial para o drama que os atores e atrizes protagonistas estejam em um canto ou debaixo do extintor de incêndio. Isso é o que atores ‘estrelas’ não admitirão nunca. Chegarão os tempos em que eles estarão absolutamente extintos, quando parecerão ridículos, e não apenas ridículos, mas repulsivos e inspirando piedade [...] (CRAIG, [1913] 2017, p.121).

No mesmo livro ainda, ao comentar sobre uma cena de Hamlet, Craig faz nova menção ao trabalho do ator, mas evita citar diretamente o vocábulo *Übermarionnette*, referindo-se a um “[...] boneco superior” (CRAIG, [1913] 2017, p.93). Tal boneco seria colocado intencionalmente em um lugar no qual a predominância da sua presença viria a ser extremamente dificultada, a ponto de despersonalizar o ator, pois “[...] sua face deve desaparecer, e nada deverá restar, senão suas ações, [...] o movimento deverá ser extraído dele, e ele deverá ser

¹⁶⁰ No original em francês: “N’est-il pás vrai que lorsque nous nous écrivons: ‘Allez au diable!’ nous ne désirons pás vraiment que le souhait se réalise? Nous voulons dire, simplement: ‘Allez donc tâter un peu du feu de l’enfer, et revenez guéris!’” (CRAIG, [1911] 2013, p. 35).

colocado numa situação tão desesperada que nada, senão uma máscara, deverá restar-lhe [...]” (CRAIG, [1913] 2017, p.93). Aqui parece estar registrada uma pista sobre o trabalho do ator como um trabalho sobre si mesmo, logo, um trabalho pedagógico¹⁶¹. Deslocar o ator a ponto de promover esse exercício sobre si, mobiliza o processo de formas de ser ator e esse procedimento parece se “[...] colocar em relação com as práticas pedagógicas nas quais se constrói e modifica a experiência que os indivíduos têm de si mesmos [...], justamente através do estudo dos mecanismos que ‘transformam os seres humanos em sujeitos’” (LARROSA, 1994, p.37).

Ao fazer a proposta, Craig antecipa a pergunta que certamente seria feita: sacrificar o ator para quê? O diretor mesmo traz a resposta: “[...] devemos nos desenvolver e dominar o mundo e aquela coisa muito mais difícil – nós mesmos” (CRAIG, [1913] 2017, p.94). Então, se para uma marionete é necessário um manipulador, para o *Übermarionnette* seria necessário um *Über*-manipulador, ou um “[...] manipulador interno” (RIBEIRO, 2016, p.173). A ideia de Kleist (2013), na qual o manipulador deveria transferir-se para o centro de gravidade da marionete toma outra dimensão na proposta de Craig por relacionar esse procedimento a um domínio de si mesmo, ‘aquela coisa mais difícil’. No entanto, só a partir deste ponto, o do intenso exercício de dominar a si mesmo, é que Craig considera possível alguém se considerar mesmo um ator.

Aqui é possível entrever o “sabor nietzscheano” (LE BŒUF, 2010, p. 102)¹⁶² que a *Übermarionnette* traz, observadamente no prefixo da composição de seu nome. “Seu *Übermarionnette* pode ser visto como uma versão teatral do *Übermensch* de Nietzsche em uma era de eletricidade” (TAXIDOU, 1998, p. 35)¹⁶³. Ainda que um estudo mais acurado entre Nietzsche e a proposta de Craig e as suas infinitudes de alegorias mereçam maior atenção em outro espaço, cabe aqui pontuar algumas questões que são importantes nesta reflexão relacionadas ao ator como exercício de si. Tanto o *Übermensch* de Nietzsche quanto a *Übermarionnette* de Craig “[...] apontam o objeto a ser pensado (o homem) como algo que deve ser

¹⁶¹ Essa ideia está desenvolvida no livro *Pedagogia Teatral como cuidado de si* de Gilberto Icle.

¹⁶² No original em francês: “Nietzschean flavour” (LE BŒUF, 2010, p. 102).

¹⁶³ No original em inglês: “His *Übermarionnette* can be seen as a theatrical version of Nietzsche’s *Übermensch* in an age of electricity” (TAXIDOU, 1998, p. 35).

superado, ou que deve superar-se para atingir a própria definição” (RIBEIRO, 2016, p.67). A morte, nesse caso, aparece como uma renovação e, portanto, como beleza.

No conceito de *Über-marionette* também está a chave para a conexão íntima de beleza e morte em Craig. As características particulares do *Übermarionette*, a saber, a ausência de qualquer subjetividade e uma falta fundamental de propósito, são fenômenos que também podem ser atribuídos à morte. O conceito de beleza de Craig é baseado neles (WILD, 2011, p. 109)¹⁶⁴.

Não compreendo a ausência de subjetividade solicitada pelo *Übermarionette* como efetiva, mas sim como exercício de subjetividade que se dá em relação a algo. Esse exercício, contínuo e incessante, “[...] não pode mais ser alcançado por meio de um aumento na própria imagem de Deus até o ponto de deificação, mas em uma expansão permanente da autoconsciência” (WILD, 2011, p.130)¹⁶⁵. Ou seja, é um movimento em si, não acontece ao ser projetado para fora, para a imagem longínqua de um deus. Para alcançar esse lugar é necessária uma prática de si, em uma medida grandiosa que não vem de um ser divino, mas do próprio homem. Então “[...] este lugar não está nas mãos do homem. O homem tem que sair de si mesmo, tem que se deixar para trás, tem que tornar-se sobre-humano e transformar completamente sua humanidade” (WILD, 2011, p.130)¹⁶⁶. Nesse sentido, tanto o *Übermensch* quanto a *Übermarionette* representam formas de ser que escapam da ideia de sujeito formada a partir da modernidade, pois não implicam em identidade no sentido clássico. É nesse sentido que não está nas mãos desse homem, pois exige uma superação exatamente dessa concepção para alcançar outro lugar. Assim, na *Übermarionette* temos

[...] uma figura em que a beleza, a harmonia e a perfeição se atualizam e se materializam de maneiras sempre novas, no *Übermensch*, a vontade absoluta de poder é revelada. Estritamente falando, portanto, ele também pode ser considerado como um meio desta vontade. Porque ambos não estão sujeitos no sentido clássico, eles também podem afirmar a morte sem

¹⁶⁴ No original em alemão: “Im Konzept der über-marionette liegt außerdem der Schlüssel zur engen Verbindung von Schönheit und Tod bei Craig. Die besonderen Charakteristika der Übermarionette, nämlich das Fehlen jeglicher Subjektivität sowie eine fundamentale Absichtslosigkeit, sind Phänomene, die auch dem Tod zugeordnet werden können. Auf ihnen basiert Craigs Schönheitsbegriff” (WILD, 2011, p. 109).

¹⁶⁵ No original em alemão: “Den Ort eines Seins totaler Subjektivität erreicht man nicht mehr auf dem Wege einer Steigerung der eigenen Gottesebenbildlichkeit bis hin zu einer Vergöttlichung, sondern in einer permanenten Erweiterung des Selbstbewusstseins” (WILD, 2011, p. 130).

¹⁶⁶ No original em alemão: “Dennoch liegt dieser Ort nicht in der Verfügung des Menschen. Der Mensch muss aus sich heraustreten, muss sich selbst hinter sich lassen, muss zum übermenschlichen werden und sein Menschsein dabei ganz und gar umwandeln” (WILD, 2011, p. 130).

reservas, até mesmo comemorá-la. Ao contrário dos humanos, eles não têm medo de morrer (WILD, 2011, p.135)¹⁶⁷.

É nessa relação com a morte que Almir Ribeiro (2016, p. 14) intuiu uma pedagogia na figura da *Übermarionnette*, a qual ele chamou de “pedagogia da morte do ator”. Para o autor, Craig poderia ter definido o que seria a *Übermarionnette*, se assim tivesse desejado. No entanto, o encenador teria escolhido manter em suspenso como uma grande interrogação, como uma “[...] ideia pedagógica complexa, propositalmente obscurecida por camadas de contradições, paradoxos, metáforas e vaticínios” (RIBEIRO, 2016, p. 15). Se para Nietzsche “[...] o homem é corda estendida entre o animal e o Super-homem” (NIETZSCHE, 2011, p. 16), Ribeiro entende então o

[...] ator como corda estirada, como uma condição de ultrapassagem para outro patamar. E também como território vivo e dinâmico onde a comunhão dionisíaca deve se dar. [...] Preconizando a morte dos atores para substituí-los por objetos animados, Craig no fundo desejava a morte dos empecilhos subjetivos que atrapalhavam o trabalho da criação do ator (RIBEIRO, 2012, p. 4).

Ainda que nos auxilie avislumbrar pontos de contorno da noção de *Übermarionnette* como metáfora na relação com o *Übermensch*, é inócua, segundo Bablet (1962), tentar explicar Craig por suas influências e referências, primeiro porque são muitas e, segundo, porque seu trabalho não é o reflexo direto de nenhum desses pensadores, incluindo-se aí Nietzsche. Interessa observar que é a partir dessas influências que Craig descobre “[...] o valor de uma arte na qual a sugestão prevalece sobre a reprodução, em que a ideia conta mais do que a sua realização” (BABLET, 1962, p.45)¹⁶⁸.

Mas a *Übermarionnette* teria unicamente esse caráter metafórico e simbólico?

É possível observar ao menos dois grupos de argumentos sobre o assunto, o primeiro tende mesmo a esse aspecto metafórico, considerando que o próprio Craig “[...] revisou a radicalidade de seu primeiro ensaio quanto a pretender eliminar o ator de carne e osso do teatro” (RAMOS, 2017b, p.129) e aponta para o trabalho sobre o

¹⁶⁷ No original em alemão: “Die Übermarionnette ist eine Figur, in der sich Schönheit, Harmonie und Vollkommenheit auf immer neue Weise aktualisieren und materialisieren, im Übermenschen zeigt sich der absolute Wille zur Macht. Strenggenommen kann also auch er als ein Medium, nämlich dieses Willens, gelten. Weil beide nicht Subjekt im klassischen Sinn sind, können sie auch den Tod uneingeschränkt bejahen, ihn sogar feiern. Anders als die Menschen kennen sie keine Todesangst” (WILD, 2011, p. 135).

¹⁶⁸ No original em francês: “[...] la valeur d'un art où la suggestion l'emporte sur la reproduction, où l'idée compte plus que sa réalisation” (BABLET, 1962, p. 45).

controle do ator sobre seu corpo e emoções. “Hoje, parece que a maioria dos pesquisadores contemporâneos não acreditam na famosa proposição de Craig sobre a substituição do ator pela über-marionete, ou ‘super-fantoches’” (JURKOWSKI, 2013, p.155)¹⁶⁹.

O segundo argumento tende a favorecer a ideia de que a *Übermarionnette* possuía materialidade, ainda que não plenamente realizada, mas pertencente a um espaço mais concreto do que somente uma sugestão imagética. Nos seus escritos há algumas pistas, ainda que dispersas e indefinidas, que favorecem a ideia de que ela tinha uma certa concretude, ou mesmo que trata da dificuldade em concretizá-la. Craig não chega a explicitar ou retomar mais claramente o conceito *Übermarionnette* ou o procedimento técnico para sua concretização. Dessa forma, ainda não há

[...] um consenso acadêmico sobre o significado preciso do termo ‘über-marionette’ tal como cunhado por Edward Gordon Craig. É uma marionete de tamanho natural? Um dançarino mascarado? Ou simplesmente uma metáfora para um ator que exerce controle perfeito sobre seu corpo e suas emoções? (LE BŒUF, 2010, p. 102)¹⁷⁰

É possível observar, no entanto, que a marionete propriamente dita “[...] tem um papel crucial na reflexão de Edward Gordon Craig sobre a renovação do teatro – mas o quanto?” (LE BŒUF, 2009, p.09)¹⁷¹. Seja para negá-la e buscar ultrapassar a sua forma e a do próprio ator, ou para tê-la como referência para o trabalho do ator, a sua presença é incontestável na obra craiguiana. Serão apresentados alguns exemplos a seguir, mas certamente há outras referências além destas que estão registradas no artigo *The Über-marionette: facts and (felicitous) misunderstandings*¹⁷² (LE BŒUF, 2013b).

A marionete promove a ideia de ator ideal, quando em 1921, no livro *Puppets and Poets*, ele escreve

¹⁶⁹ No original em inglês: “Today, it seems that most contemporary researches do not believe in Craig's famous propositio about replacing the actor by the Übermarionnette, or 'super-puppet’” (JURKOWSKI, 2013, p. 155).

¹⁷⁰ No original em inglês: “There is no scholarly consensus about the precise meaning of the term ‘Übermarionnette’, as coined by Edward Gordon Craig. Is it a life-size marionette? A masked dancer? Or simply a metaphor for an actor who exerts perfect control over his body and emotions?” (LE BŒUF, 2010, p. 102).

¹⁷¹ No original em francês: “[...] joue un rôle crucial dans la réflexion d'Edward Gordon Craig sur la rénovation du théâtre – mais jusqu'à quel point ?” (Le Bœuf, 2009, p. 09).

¹⁷² *A Surmarionnette, uma fonte de fecundos mal-entendidos*(LE BŒUF, 2013).

O boneco é um modelo de homem em movimento. [...] Eles são, deixe-me repetir, precisamente modelos de homem em movimento. Quando se movem, eles devem aperfeiçoar os movimentos de um homem, mesmo que a escultura aperfeiçoe a forma do homem. Para aperfeiçoar qualquer coisa, queremos adicionar algo ou tirar algo (CRAIG, 1921, p.17)¹⁷³.

Craig então, em seu laboratório ou oficina – como nos sugere Mango (2015) – passa a fazer as operações de retirar e adicionar no sentido de aprimorar a sua noção de *Übermarionette*. Retirar da cena todo o supérfluo e caricato para simplificá-la até chegar às formas abstratas; retirar do homem a identificação para modular o seu corpo no trabalho de ator. Assim, a *Übermarionette* é uma imagem para a qual convergem uma variedade de pontos de vista da poética da cena e que convoca a pensar a pedagogia como um campo tensionado. As bordas extremas do território da marionete convocam apensar sobre “[...] os espaços introdutórios, zonas de passagem entre o humano e o inumano, a vida e a morte, o natural e o artificial coexistem, trocando sinais e borrando as fronteiras” (GUIDICELLI; PLASSARD, 2013, p. 14)¹⁷⁴. A *Übermarionette* é a proposta do desaparecimento do corpo, de um processo de objetificação do corpo ao mesmo tempo em que ocorre uma humanização do objeto, da matéria inerte. Mas, nesse desaparecer do corpo, há a criação de outros corpos.

Há uma indicação sobre essa possibilidade no texto *The actor* (1930), no qual Craig acrescenta que há um ponto humano, intocado por ele até então, em relação à *Übermarionette*: a referência do trabalho do ator Henry Irving, que fugia da estética realista. Tendo sido Irving sua principal referência nos anos iniciais de trabalho como ator, Craig ficou muito atento aos seus procedimentos e, mesmo depois de anos, ele registra a importância que teve o ator na confluência do seu pensamento na formação da noção em questão. Ele escreveu:

Irving foi o mais próximo do que eu chamei de über-marionette. Agora, um Übermarionette é todo tipo de coisas, as quais eu insinuei em livros e desenhos que fiz desde 1907. Espero apenas que não tenha cansado ninguém com a noção de um ator que deve ser tudo o que é uma marionete e muito mais – e que eu não o canse agora. Mas há um ponto que nunca toquei. É um ponto

¹⁷³ No original em inglês: “The pupppet is a model of a man in motion. [...]They are, let me repeat, precisely models os man in motion. When they move they are to perfect the movements of a man, even as sculpture perfects the form man. To perfect anything we either add something or take something away” (CRAIG, 1921, p. 17).

¹⁷⁴ No original em francês: “[...] espaces liminaires, zones de passage où l’humain et l’inhumain, le vif et Le mort, Le naturel et l’artificiel se côtoient, échangeant leurs signes et brouillant leurs frontièrs” (GUIDICELLI; PLASSARD, 2013, p. 14).

humano, e está relacionado com Irving, pois é de Irving que toda essa noção recebe corroboração (CRAIG apud INNES, 2005, p. 231)¹⁷⁵.

Aquilo que Craig chamou de “dança de Irving” (RUFFINI, 2009, p.33), configura-se muito próximo ao que hoje se entende como partitura de movimentos. Craig descreve dessa forma o procedimento de Irving: “[...] ele sempre contava - um, dois, três - pausa - um, dois - um passo, outro, uma parada, um giro muito rápido, outro passo, uma palavra” (CRAIG apud RUFFINI, 2009, p.33)¹⁷⁶. Para Craig, Irving estuda o movimento como um treino para controlar o movimento do corpo, depurar a emoção e não deixar nenhum movimento ao acaso. Ou seja, Irving renunciava para Craig outros usos do corpo que não haviam sido dados até então no teatro. Técnicas que foram esmiuçadas pelo ator e mímico francês Étienne Decroux, como um ator de madeira, e nas quais é possível reconhecer a inspiração craiguiana relacionada a esse procedimento de Irving (LEABHART, 2017).

Um dado importante sobre a concretude da proposta de Craig são os registros relacionados ao seu projeto. Antes mesmo da publicação do artigo *O ator e o Über-marionette*, em 1905, em uma troca de correspondências com seu amigo e mecenas, o advogado Count Harry Kessler, Craig escreve:

Estes ‘marionetes’ não são marionetes. São mais do que marionetes e mais do que atores, com virtudes de ambos os vícios de nenhum dos dois. Eu particularmente quero que a palavra marionete não venha à tona, isso sugere o boneco ao mesmo tempo. Tudo deve permanecer um mistério (CRAIG apud NEWMAN, 1995, p.50-51)¹⁷⁷.

Também da mesma época, no manuscrito *Über-Marions* (CRAIG, 1905-1906), disponível na Bibliothèque National de France, em Paris, Craig traça algumas indicações sobre *Übermarionette*. No folheto 4 desse manuscrito estão registradas, no irrealizado projeto *International Übermarionette Theatre*, indagações do comitê e

¹⁷⁵ No original em inglês: “Irving was the nearest thing ever know to what I have called the Uber marionete. Now an Ubermarionette is all sorts of things at which I have hinted in books and drawings which I have made since 1907. I only hope that have not wearied anybody with the notion of an actor who should be all that a marionette is and much more - and that I do not weary you now. But there is a point that I never touched on. It is a human point, and it is related to Irving, for from Irving the whole notion receives corroboration” (CRAIG apud INNES, 2005, p. 231).

¹⁷⁶ No original em italiano: “Egli stava sempre a contare - uno, due, tre - pausa - uno, due - un passo, un altro, un arresto, un leggerissimo giro, un altro passo, una parola (CRAIG apud RUFFINI, 2009, p. 33).

¹⁷⁷ No original em inglês: “These ‘marionetes’ are not marionetes – Are more than marionetes e more than actors – having virtues of both e the vices of neither. I particulary want the word marionettes not come out, It suggests the Doll at once. All must remain a mystery” (CRAIG apud NEWMAN, 1995, p. 50-51).

as respostas do diretor. As perguntas eram: “1.Qual a natureza do teatro de marionetes de Craig?” (CRAIG, 1905-1906)¹⁷⁸. A resposta de Craig foi pontual: “1. Não é uma marionete” (CRAIG, 1905-1906). É importante referenciar que Craig se colocou avesso à associação simplista de sua proposta do *Übermarionnette* ao teatro de bonecos, ainda que transitasse entre essas linguagens.

Esse foi o primeiro elemento da explicação que Craig deu em 1905 ao comitê que financia o projeto de Teatro Internacional de *Übermarionnette*. Ele

[...] refutou categoricamente que assimilassem seu Teatro de Surmarionnette a um teatro de marionetes. Essa atitude foi confirmada por correspondência enviada à sua mãe, Ellen Terry. Craig escreveu durante 1905: ‘Eu consegui me passar de ator - e não utilizei as marionetes’. [...] De acordo com este primeiro indício, nós podemos saber o que a Surmarionnette não é: ela não é um ator, nem uma marionete de fios. Mas não sabemos o que é (GUIDICELLI, 2013, p.47)¹⁷⁹.

Além disso, o projeto *International Übermarionnette Theatre* tinha um organograma, uma hierarquia de valores, a serem pagos como salário da equipe, descritos em forma de planilha no folheto 7 (Imagem 25). Dentre músicos, equipe técnica e outras funções, o ator que estaria atuando como “*Ueber-Marionnetten*” receberia um dos menores salários, conforme imagem abaixo.

¹⁷⁸ No original em inglês: “1. What is the nature of Craig’s marionette theatre? [...] 1. Not a marionete” (CRAIG, 1905-1906).

¹⁷⁹ No original em francês: “[...] c’est Le premier élément d’explication que Craig entend donner en 1905 au comité qui doit financer le project de Théâtre International de Surmarionnettes [...]. Craig refuse catégoriquement que l’on assimile son theater de Surmarionnettes à un theater de marionette. Cette atitud est confirmé par sa conrrespondance à sa mere Ellen Terry. Craig écrit, courant 1905: ‘Je suis arrangé pour me passer d’acteurs – ET n’utilize pás de marionette’. D’apres ce premier indice, nous savons donc ce La que La Surmarionnette n’est pas: elle n’est ni um acteur, ni une marionette à fils. Mais nous NE savons pás encore ce qu’elle est” (GUIDICELLI, 2013, p. 47).

Dresden 1904

403

Das Theater soll 1000 Sitze haben und zwar alle Parkett. Dieses Parkett kann in drei Teile geteilt werden zu verschiedenen Preisen.

Die Stücke, die gegeben werden sollen, sind (Überred des Faust's?)
 "Ein Stück von Hoffmannsthal" ein Stück von Maeterlinck, die Fairies
 Quene von Purcell, und "Jedermann".

Das Personal besteht aus ca. 80 Personen:

1. Der Direktor (Gordon Craig)	
1. Betriebsleiter (Ingenieur)	Mk. 400.-
4 Leser (Bass, Bariton, Tenor, Alt)	" 1600.-
1 Kapellmeister	" 400.-
12 Musiker (Orchester)	" 2400.-
4 Sänger	" 1280.-
2 Decorationsmaler	" 960.-
2 Masken- und Figurenmaler	" 960.-
1 Mechaniker für die Lichtanlagen	" 400.-
1 Zimmermann	" 400.-
14 Coulissenschieber	" 1680.-
6 Hilfsarbeiter f. Beleuchtung	" 1200.-
25 Ueber-Marionetten	" 4000.-
5 Costümiere	" 375.-
	Mk. 16055 p. Monat

Angestellte kosten ca. 78
 Für den vorderen Teil des Hauses, sowie Logenschliesser, Kassierer, Garderobieren etc. müsste die Ausstellung sorgen, wie das ja auch schliesslich bei jedem Theater ist, welches man pachtet; dass das Theater dafür Sorge trägt. Die oben angegebene Aufstellung ist zum Maximum berechnet; denn wahrscheinlich werden viele von diesen Salären verringert werden.

*Front-Stage.
 Ueberred des Faust's
 mit 5 Salären.*

*Business Manager 500
 345 78
 1885
 1880*

Imagem 25 – Estimativa de salários do International *Übermarionnette* Theatre. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 57).

O francês Didier Plassard (1992) atentou para o fato de que Craig estipulou inclusive medidas para a sua *Übermarionnette*. "Atores e máscaras desaparecem, dando lugar a artistas cuja natureza mecânica não está mais em dúvida" (PLASSARD, 1992, p.50)¹⁸⁰. Sobre os cadernos A e B, disponíveis na Bibliothèque National de France, em Paris, Plassard chama a atenção para o fato de que Craig

¹⁸⁰ No original em francês: "Acteurs et masques disparaissent, laissant la place à des interprètes dont la nature mécanique ne fait plus aucun doute" (PLASSARD, 1992, p. 50).

descreve a diferença das medidas entre a *Übermarionnette*, que deveria ter em torno de um metro e cinquenta centímetros, enquanto as figuras de heróis e de deuses deveriam ser maiores.

Isso nos leva a pensar que, de fato, não se tratava do literal desaparecimento do ator, mas sim de outra função para este. E, também, que Craig havia esboçado um procedimento para esse ator, mas que não foi concretizado. Talvez a ponte mais próxima tenha sido mesma relação com a marionete.

Na tentativa de vislumbrar a concretude da proposta de Craig, é possível observar algumas contradições (LE BŒUF, 2014) e mesmo dificuldades em materializar a ideia da *Übermarionnette*. Segundo Innes (2005), alguns críticos se valeram dessas contradições para desmerecer a obra de Craig, mas, no entanto, Innes sustenta juntamente com Le Bœuf que há uma consistência interna em sua obra. Tal consistência faz com que “[...] as telas, a escada, a *Übermarionnette*– que parecem ecléticas, são claramente partes integrantes de um todo” (INNES, 2005, p.175)¹⁸¹.

É possível constatar que a *Übermarionnette* não é, de fato, um elemento isolado, mas uma noção que congrega o todo maior da obra de Craig e isso fica marcadamente evidenciado ao tomarmos o projeto *Scene*. Tal projeto idealizava a cena cinética, na qual os painéis destinados ao cenário se movimentariam. Mas tal intento não encontrou subsídios técnicos na época “[...] que permitissem a automação das screens (telas) e seu movimento fluente, concretizando a ideia das mil e uma cenas” (RAMOS, 2017b, p.119)¹⁸². Patenteado em 1910, o projeto engloba o processo de montagem de *Hamlet* junto ao Teatro de Moscou, que teve duração de quatro anos (de 1908 a 1912) e as produções e desenhos usados na montagem de WB Yates no *Abbey Theatre*, de Dublin (STEVENAGE MUSEUM, 2017).

Assim como a *Übermarionnette* não é apenas uma marionete, a cena cinética de Craig, a qual ele chama de “a quinta cena” [não são] “apenas [...] cenários estáticos para serem trocados” (CRAIG, [1913] 2017, p.220). Craig propõe uma cena mutante, que retome a grandiosidade do classicismo, tendo a ideia do movimento da

¹⁸¹ No original em inglês: “[...] the screens, the steps, the *Übermarionnette* – wich otherwise seem eclectic, are cleary integral parts of a whole” (INNES, 2005, p. 175).

¹⁸² No Brasil, há um estudo referência sobre o projeto *Scene* e a obra de Edward Gordon Craig que pode ser acessado nas publicações do professor Luiz Fernando Ramos (2014a) da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

sombra provocado pela luz do sol como inspiração. Para o diretor, essa cena não só está viva, como possui um rosto que expressa (CRAIG, [1913] 2017). E, por estar viva essa cena, também se organiza como uma gramática de movimentos e objetos que se movem e fazem mover. As *screens* seriam “[...] telas flexíveis que, articuladas em blocos e volumes se tornariam a matéria-prima fundamental de uma nova cena, mais abstrata e menos figurativa que a tradição cenográfica anterior (RAMOS, 2017b, p.117). Tais telas minimizam a presença do ator, não só se abrem e se fecham em uma dança de volumes, mas também foram idealizadas para fazer um movimento de flutuação que Craig nunca conseguiu resolver tecnicamente (RAMOS, 2014a, p.451). A idealização dessas telas ratifica o movimento, o cinético, como elemento protagonista da obra de Craig (EYNAT-CONFINO, 1987), que “[...] integra corpos e telas no tempo e espaço cênicos como uma arquitetura que se torna música” (RAMOS, 2017b, p.137).

Para a montagem de Hamlet, “[...] as cenas foram construídas em miniatura e as posições dos atores, tratadas com figuras cortadas. Neste modelo (Imagem26), os atores e o diretor discutiram, e depois transferiram seus resultados para o cenário real” (HERRERA, 2009 p. 160)¹⁸³. Esse procedimento possuía um intuito pedagógico, no sentido de todos os participantes poderem visualizar a cena em uma mesma acepção. “Foi essa interpretação idiossincrática das gravuras em madeira que o motivaram para criar o estágio cinético que ele chamou de ‘Cena’” (BUCKLEY, 2013, p. 211)¹⁸⁴.

¹⁸³No original em espanhol: “[...] las escenas fueron construidas en miniatura y las posiciones de los actores, tratadas con figuras recortadas. Sobre esta maqueta, actores y director discutían, y transferían después sus resultados al escenario real” (HERRERA, 2009, p. 160).

¹⁸⁴No original em inglês: “It was this idiosyncratic interpretation of the woodcuts that motivated him to create the kinetic stage he called ‘Scene’” (BUCKLEY, 2013, p. 211).

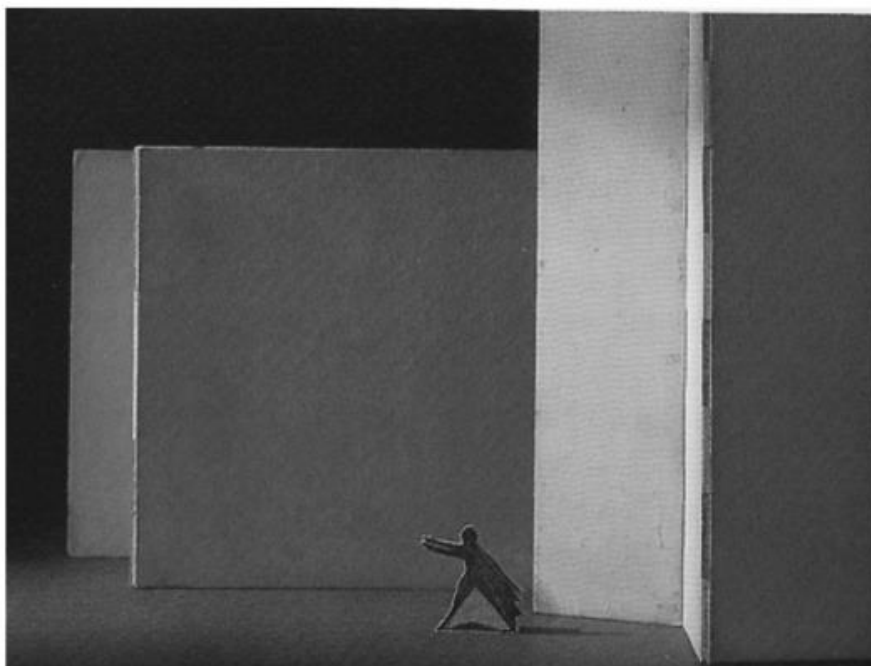


Imagem 26 – Modelo da peça Hamlet com figuras negras. Fonte: Taylor (2017, p. 64).

Ao “despertar as telas de um sono de séculos como meros panos de fundo” (RAMOS, 2017b, p.120), Craig pensa a figura humana re-proposta em relação ao tempo e espaço, transformando-os em “operadores” (RAMOS, 2017a, p.31) da matéria cênica, ou na força que faz mover essas telas. Dessa forma, “Craig recodifica o espaço através de zonas de significação e revê procedimentos de atuação” (BONFITTO,2002, p.87). O corpo do ator nesse cenário é reduzido a “[...] meras sombras, formatos bizarros, seres minúsculos sob o risco de serem esmagados [...], não [parecem] performers reais, [...] [mas] aparições imaginadas, não concretizadas” (LE BŒUF, 2014, p.416). A *Übermarionnette*, nesse caso, “[...] não seria nada mais do que uma armadura a ser utilizada por seres humanos, que, ao mesmo tempo aumentaria sua dimensão e restringiria seu movimento” (RAMOS, 2017b, p.129). Vestir esse exoesqueleto ou essa armadura significa reduzir o movimento supérfluo do ator, reduzir a sua identidade e promover o deslocamento de uma identidade para a entidade *Übermarionnette*. Isso definiria uma “[...] maior integração de qualquer mobilidade existente ao ambiente cênico” (RAMOS, 2017b, p.129). Nesse sentido, a expansão pretendida viria exatamente da restrição que condensa ao mesmo tempo que expande o corpo do ator. A descrição de trajes de atores feita pelo diretor e estudioso de teatro, o dinamarquês Karl Mantzius, na qual expressava a estranheza que causava todos os aparatos usados para que as figuras

parecessem deuses. Craig relacionou a ideia da *Übermarionnette* como uma vestimenta, essa armadura que só permitisse aos atores movimentos lentos e impactantes. Assim, o

[...] performer dentro da Über-marionette é semelhante à alma dentro do corpo: faz com que se movimente, enquanto a fonte desse movimento *miraculoso* continue indiscernível para aqueles que o observam. Da mesma forma que a ação de um Deus invisível pode ser percebida através dos movimentos de corpos celestes e seres vivos, da mesma maneira que uma ação invisível de diretores invisíveis pode ser percebida através dos movimentos de luzes e Über-marionettes (LE BŒUF, 2014, p.414).

Para Craig, a *Übermarionnette*, mais do que a metáfora ou o corpo estático expandido, dessemantizado dos elementos humanos e objetificado, toma parte dessa cena que não é figurativa, mas uma cena de formas em movimento. Essas formas-símbolo encaminham a cena “[...] para a abstração quando ele estendeu essa visão além do corpo ao espaço do próprio palco” (BUCKLEY, 2013, p.210)¹⁸⁵. Então, por um lado, Craig considera a importância da referência, mas se afasta das marionetes propriamente ditas e se encaminha para a formação de uma cena abstrata. “Por outro lado, Craig enfatiza o valor de seu conceito como um contexto para figuras humanas (INNES, 2005, p.175)¹⁸⁶.

Para encerrar momentaneamente essa lista de exemplos, o registro das figuras negras (*black figures*)¹⁸⁷ (Imagem28) e brancas (*white figures*) (Imagem29) nos modelos de palco parecem trazer uma linha de conexão entre a marionete e a *Übermarionnette*. São figuras com as quais Craig conduziu seus experimentos em espaço e movimento em Florença e que também serviram de meio para pensar o processo dos elementos cênicos do Teatro de Moscou. Taylor (2017) e Buckley (2013) relacionam essas figuras ao desenvolvimento da *Übermarionnette* e também aos experimentos do palco cinético, portanto, um vislumbre do que podemos chamar de teatro de formas animadas.

¹⁸⁵ No original em inglês: “[...] took a sharp turn toward abstraction when he extended this insight beyond the body to the space of the stage itself” (BUCKLEY, 2013, p. 210).

¹⁸⁶ No original em inglês: “On one hand, the thrust is away from actors to puppets and finally to abstract movement. On the other, Craig stresses the value of his concept as a context for human figures” (INNES, 2005, p. 175).

¹⁸⁷ No decorrer do texto a referência a esse elemento da obra de Craig será sempre tratada na língua inglesa: *Black figures* e *White figures*.



Imagem 27 – White figure. Fonte: Taylor (2017, p. 68).

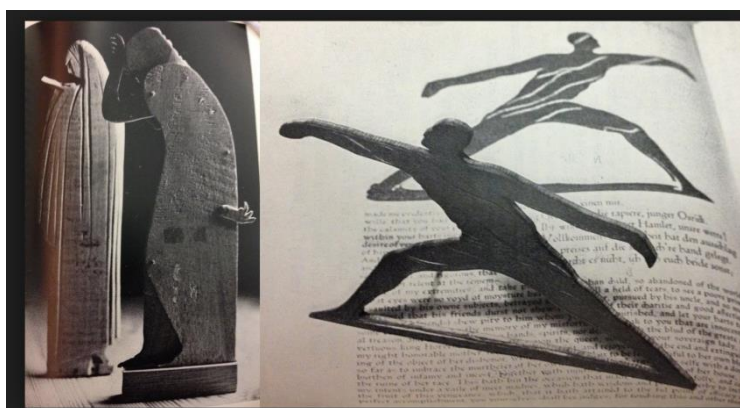


Imagem 28 – Black Figures. Fonte: Biblioteca Pública de Nova York (2017).

Pode-se dizer que a referência de Craig para a concepção de suas *screens* e a ideia do seu Projeto *Scene* é referenciada na arquitetura e composição de imagens de paisagens renascentistas, mais especificamente em Leonardo da Vinci e em Sebastiano Serlio (INNES, 2005). A partir de tais referências, Craig experimentou “[...] ideias para o palco tridimensional através da imagem bidimensional, criadas

pelo bloco de madeira tridimensional” (BUCKLEY, 2013, p.213)¹⁸⁸. Esses experimentos com as gravuras foram considerados essenciais para o procedimento craiguiano e é possível entrever uma ligação entre as figuras de madeira com a *Übermarionnette*. Craig verificou que as figuras causavam forte impressão, seja no papel, impressas, (Imagem 29) ou como formas esculpidas. “Seus pequenos corpos de madeira agora desempenharam papéis em duas vias: criaturas híbridas, viveram vidas separadas, mas intimamente ligadas, como ‘Atores’ tridimensionais e como impressões bidimensionais” (BUCKLEY, 2013, p.217)¹⁸⁹.

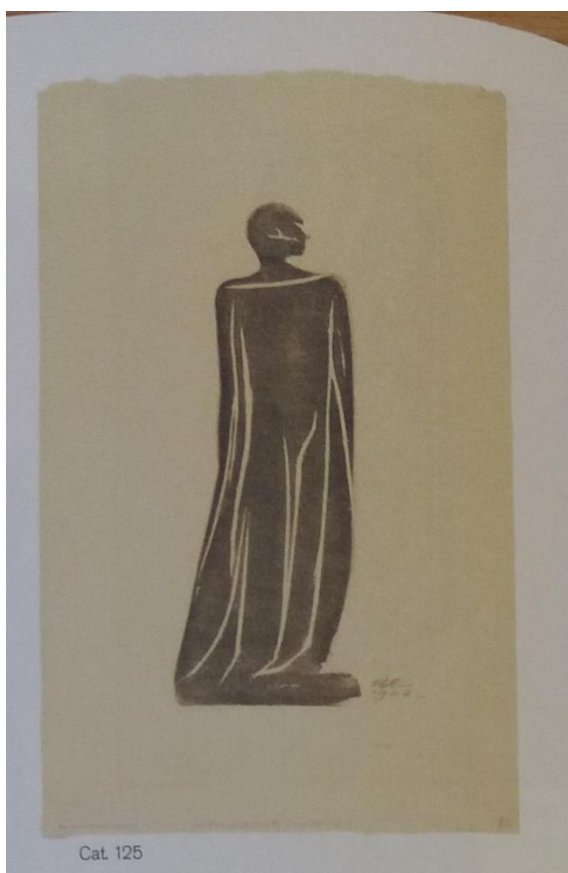


Imagem 29 – Black Figure. Fonte: Catálogo Casa Madrid (2009).

Para Innes (2005), há três possibilidades para essas figuras bidimensionais de silhuetas humanas em relação ao ator. A primeira, seria utilizada como uma referência de pose que duraria todo o ato da cena, como atitudes fixas às quais os

¹⁸⁸ No original em inglês: “Craig increasingly experimented with his ideas for the three-dimensional stage through the two-dimensional image, itself created by the three-dimensional wood block” (BUCKLEY, 2013, p. 213).

¹⁸⁹ No original em inglês: “Their small wooden bodies now performed roles in two media: hybrid creatures, they lived separate but closely linked lives as three-dimensional ‘actors’ and as two-dimensional prints” (BUCKLEY, 2013, p. 217).

antigos atores gregos se valiam em momentos de forte carga emocional do drama. Enquanto o ator fica imóvel nessa atitude, o movimento ficava reservado para as telas e cubos da cena. A segunda ideia, era para serem figuras inanimadas de qualquer tamanho, mas que se distinguiriam pelo status (homens, heróis ou deuses) ou sua importância na trama. Maior importância significava maior tamanho da figura (Imagem 30). Porém considerando que para Craig o movimento é um elemento fundamental, a ideia era buscar o fluxo contínuo de formas. Sendo assim, nem marionetes nem as silhuetas imóveis seriam ainda adequadas para esse fim. E, a terceira ideia, era a de mesclar em cena atores e marionetes ao mesmo tempo, como “[...] teria sugerido Craig em um momento no Hamlet Moscow” (INNES, 2005, p.187).



Imagem 30 – Black Figures. Fonte: Innes (2005, p. 188).

Durante o processo de montagem de Hamlet, o próprio Stanislavski teria incentivado o uso desse recurso, ao que ambos avaliaram ser de melhor eficácia ter algo visual para se debruçar do que resolver questões de cena somente com conversas (BUCKLEY, 2013). Essas lindas figuras, no entanto, colocam a dificuldade em projetar, na imobilidade da figura na maquete, o movimento do ator no palco. Questão que, como a própria noção da *Übermarionette*, permanece sem resolução. Todavia, as suas figuras assemelham-se ao que Craig buscava de um ator ideal, logo, do que almejava com sua *Übermarionette*: “Suas características e poses severamente formalizadas, as figuras são tão desindividuidas que até mesmo

as que estão familiarizadas com elas frequentemente tiveram problemas para determinar qual personagem eles representavam” (BUCKLEY, 2013, p.218)¹⁹⁰.

Seguimos, como já prenunciado, na impossibilidade de fechar um conceito definitivo para o que viria a ser a *Übermarionette*. “A questão – ator vivo ou marionete – atormenta os praticantes de teatro já que o corpo humano e o corpo da marionete apresenta desafios técnicos diferentes” (LEABHART, 2017, p.35)¹⁹¹.

Neste estudo, a opção é escolher pela potência do exercício de pensamento que nos fornece a obra de Craig na coexistência das suas dimensões concretas e metafóricas. Tal escolha, porém, está balizada pelas possibilidades que se abrem ao trabalho com o teatro de formas animadas e que podem expandir as noções de boneco e de marionete. Para tanto, abre-se a seguir um espaço que tratará especificamente da relação de Craig com a marionete e sua contribuição para o teatro de formas animadas.

3.2.2 Do Gordon Craig's Book of PennyToys ao *Drama for fools: Toy Theatre*, a marionete, a *Übermarionette*, o Projeto *Scene* e o Teatro de formas animadas

Se a ligação da obra craiguiana com a marionete é evidente, interessa fortalecer a argumentação da escolha por Craig como inspiração neste trabalho, observando os fatores que o levaram ao teatro de marionetes e às suas produções nessa linguagem. Para tanto, será explorado o contexto de início de século relacionado às marionetes e os registros das referências às quais Craig teve acesso. Nesse contexto, evidenciam-se dois espaços para a arte da marionete: o da tradição popular e o de obra artística e suas implicações. Depois, será fundamental apresentar dois outros projetos de Craig que não guardam a grandiloquência apresentada na *Übermarionette* e no Projeto *Scene*, mas que, mesmo aparentemente mais singelos e não tão comentados, apresentam uma relação mais direta do diretor com a marionete propriamente dita: o primeiro é o livro chamado *Gordon Craig's Book of Penny Toys* (1899) e o segundo é o *Drama for fools* [1916-

¹⁹⁰ No original em inglês: “Their features and poses severely formalized, the Figures are so deindividuated that even those familiar with them frequently had trouble determining which character they represented” (BUCKLEY, 2013, p. 218).

¹⁹¹ No original em inglês: “The question – living actor or marionette – tantalizes theatre practitioners, since the human body and the body of the marionette pose dissimilar technical challenges” (LEABHART, 2017, p. 35).

1918] (2012). Entre essas duas publicações estão as propostas da *Übermarionnette* (1907) e do Projeto *Scene* (1913). Isso indica que Craig passou por processos que, iniciam na marionete, para, logo em seguida, ter um retorno a ela. A publicação do artigo *Gentleman, the marionette!*, no volume 5 da sua revista *The Mask*, e a fundação de uma revista chamada *The Marionette*, ratificam o interesse do diretor pelo assunto. Seus procedimentos, todavia, não estão alheios do contexto de seu tempo.

“Como muitos de seus contemporâneos, Craig ficou interessado em fantoches por causa de sua insatisfação com o estado do teatro contemporâneo” (DUVILLIER, 2013, p. 85)¹⁹². A busca pela renovação da arte teatral impulsiona a pesquisa em diversos âmbitos e a marionete é uma das possibilidades para esses homens de teatro do início do século XX. As mudanças decorrentes da segunda revolução industrial, com a eletricidade, os trens, a crescente industrialização, o advento da psicologia freudiana e os encontros entre ocidente e oriente, produzem modificações de paradigmas e de percepções de tempo e espaço (BERMAN, 1998; FALCON, 2000) que caracterizaram esse contexto e no qual os

[...] artistas do período articulam uma abordagem dessas questões influenciados pelo pensamento binário – humano versus máquina, mente versus corpo, Oriente versus Ocidente, arte inferior versus arte superior, ator versus fantoche. O domínio dos modelos dualistas parece presente mesmo nos casos em que os opostos são reunidos; por exemplo, quando um personagem combina elementos humanos e de máquina, o contraste do orgânico e do mecânico predomina. Tais associações exalam tensão, desconforto, até o terror do estranho, ou elas recriam o orgânico em uma forma mecânica, em vez de celebrar uma conexão harmoniosa, uma relação de reciprocidade entre matéria animada e inanimada (ORENSTEIN, 2017, p. 92)¹⁹³.

Essas questões podem nos levar a traçar um paralelo com o ressurgimento da arte da marionete no início do século XXI, com as características que são próprias do nosso tempo, ou seja, de uma irreversível relação com a tecnologia que

¹⁹² No original em inglês: “Like many of his contemporaries, Craig became interested in puppets because of his dissatisfaction with the state of contemporary theatre” (DUVILLIER, 2013, p. 85).

¹⁹³ No original em inglês: “Artists of the period articulate an approach to these issues animated by binary thinking – human versus machine, mind versus body, East versus West, low art versus high art, actor versus puppet. The dominance of dualistic models seems present even in instances when opposites are brought together; for example, when a character merges human and machine elements, the contrast of the organic and themechanical dominates. Such unions exude tension, discomfort, even the terror of the uncanny, or they attempt to re-craft the organic into mechanical shape, rather than celebrating a harmonious connection, agive-and-take relationship between animate and inanimate matter” (ORENSTEIN, 2017, p. 92).

reposiciona questões sobre as fronteiras do humano (VIDAL, 2016); do pós-humano e do ciborgue (TADEU, HARAWAY, 2013) e problematiza a marionete como objeto de história, obra de arte e objeto da civilização (DUFRENE; HUTHWOHL, 2014), trazendo à cena máquinas, robôs ou propostas de mescla do orgânico com o tecnológico, ou o entendimento da “[...] marionete como prótese do corpo humano” (CHOULET, 2011b, p. 70)¹⁹⁴.

Qual o interesse pela marionete hoje? Metáfora do inacabamento do ser humano, o interesse pela marionete pode surgir como um elemento artístico que possui suas origens no ritual dos primórdios da humanidade, quando ganharam o “[...] status de existência divina” (AMARAL, 2004, p. 9) e nos faz questionar “[...] paradigmas de longa data sobre seres humanos e nossa relação com o mundo inanimado, oferecendo meios concretos para brincar com novas formas de realização da humanidade” (ORENSTEIN, 2017, p. 92)¹⁹⁵. Entender a marionete dessa forma significa pensar sua atualidade, para além de preconceitos adultos que entendem esse campo como caricaturas de uma atividade infantil, ou talvez como algo obsoleto dentro de uma cultura tecnológica, duas visões que de fato “[...] bloqueiam o reconhecimento dessa arte” (CHOULET, 2011b, p. 70)¹⁹⁶. Para Craig, “[...] a marionete deixa a seus filhos uma imensa herança. Ela deixa a promessa de uma nova arte”¹⁹⁷ (CRAIG, [1920] 1964, p. 154). Essa nova arte pode ser tomada como a promessa de renovação que se atualiza infinitamente. Para isso, há um caminho a ser percorrido, desde a referência da marionete nos antigos rituais às tradições populares até às expressões mais contemporâneas. No presente trabalho, interessa explorar esse caminho até o contexto de Craig.

Como já foi mencionado no segundo capítulo, enquanto a marionete no Oriente parece não perder o seu laço com a religiosidade, o sagrado e o ritual com expressões “absolutamente codificadas” (CHOULET, 2011a, p. 15)¹⁹⁸ como o *Bunraku* japonês ou o teatro de sombra chinês; na Europa, a marionete tem sua

¹⁹⁴ No original em francês: “La marionette comme prothèse du corps humain” (CHOULET, 2011b, p. 70).

¹⁹⁵ No original em inglês: “[...] longstanding paradigms about human beings and our relationship to the inanimate world, offering concrete means of playing with new embodiments of humanity” (ORENSTEIN, 2017, p. 92).

¹⁹⁶ No original em francês: “[...] bloqueant la reconnaissance de cet art” (CHOULET, 2011b, p. 70).

¹⁹⁷ No original em francês: “[...] la Marionnette laisse à ses fils un immense héritage. Elle leur laisse la promesse d'un art nouveau” (CRAIG, [1920] 1964, p. 154).

¹⁹⁸ No original em francês: “Absolument codifiées” (CHOULET, 2011a, p. 15).

origem na tradição agrária, e certamente é de expressão “[...] mais popular do que elitista” (JURKOWSKI, 2008, p. 14). Os modelos iniciais se mesclaram às diversas culturas. A revolução francesa deixou marcas no sentido de que começou a circular pela população europeia “[...] uma nova concepção de que a autoridade poderia ser desafiada especialmente pela boca de um boneco” (McCORMICK, 2006, p. 39). Dessa forma, a “[...] riqueza da marionete tradicional vem dessas formas, sejam elas dominantes ou exclusivas, ou técnicas cruzadas, mistas” (CHOULET, 2011a, p. 14)¹⁹⁹.

A arte da marionete e suas técnicas foram também impactadas pela revolução industrial. A “[...] era de Kleist e Diderot, é precisamente a do fim da era agrícola (século XVIII e início do século XIX)” (CHOULET, 2011b, p. 70)²⁰⁰. Faz sentido que, em uma época de crescente mecanização, ao pensar no movimento e no corpo das marionetes, Kleist pense em um “operador” (KLEIST, 2013, p. 23) como uma espécie de maquinista de fios e que se interesse pelo “[...] mecanismo daquelas figuras, e de como era possível comandar cada um dos membros e seus pontos [...]” (KLEIST, 2013, p. 11) a partir do centro de gravidade. O ensaio de Kleist *Sobre o teatro de marionetes* é um “[...] ponto sem retorno, o momento de ruptura epistemológica” (CHOULET, 2011a, p. 30) sobre a forma de perceber a marionete, o manipulador, o corpo, o movimento e sua eficácia. A partir daí, qual seria o lugar de uma arte artesanal como é a marionete em uma época que está cada vez mais sob o impacto das mudanças da industrialização? As contribuições mais emblemáticas, como já foi apresentado, são de cinco pensadores depois de Kleist: Craig, Meyerhold, Brecht, Schulz e Kantor (CHOULET, 2011a, p. 30). De acordo com Choulet (2011a), ao retomar as ideias de Kleist, Craig torna-se o ponto referencial dos demais. Nas obras desses artistas percebe-se um duplo movimento: de um lado, tais contribuições criaram o terreno para o renascimento do teatro de marionetes no início do século XX, tornando-o “[...] mais artístico do que popular ou plebeu” (JURKOWSKI, 2008, p. 14)²⁰¹; de outro, “[...] os bonecos tiveram papel

¹⁹⁹ No original em francês: “La richesse de la Marionnette traditionnelle relève de ces formes, qu’elles soient dominantes ou exclusives, ou qu’elles soient croisées, techniques mixtes” (CHOULET, 2011a, p. 14).

²⁰⁰ No original em francês: “Cet âge de Kleist et de Diderot, c’est justement celui de la fin de l’âge agricole (XVIII siècle et début du XIX siècle)” (CHOULET, 2011b, p. 70).

²⁰¹ No original em francês: “Sa renaissance au XX siècle, fit que le théâtre de marionnettes devint plus artistique que populaire ou plébéin” (JURKOWSKI, 2008, p. 14).

crucial nas reconstruções modernistas do teatro” (PRESTON, 2014, p. 115)²⁰² com a sua potência simbólica.

As contribuições de Craig “[...] em relação à morte da mitologia do corpo biológico / patológico / narcisista do ator” (CHOULET, 2011b, p. 71)²⁰³ se reúnem com a sofisticação produzida pela “estilização e síntese” (PLASSARD, 1989, p. 6) do seu “sistema Scene”, a “cena mutante com rosto humano, e sua infinidade de expressões possíveis (RAMOS, 2017b, p. 135). Ou seja, é possível notar que Craig parte da despersonalização do ator, com a sua *Übermarionnette*, para propor um reposicionamento da materialidade do cenário em direção a uma substantivação do “[...] ritmo, do movimento, de formas, de volume, espaço e luz. E, nessa linha, era natural que se perguntasse o porquê da presença humana em cena. Por que o ator? E, também, por que a palavra?” (AMARAL, 1996, p. 180). Sendo assim, a cena cinética de Craig seria outro ponto sem retorno da história do teatro, ainda que, à

[...] primeira vista, as ideias de Craig para usar essa cena mecanizada pareçam vagas e imprecisas. Suas qualidades reais de performance são descritas apenas em termos muito gerais, o que dificulta a avaliação. Mas ele também considerou a substituição de atores humanos por bonecos. Quaisquer que sejam as desvantagens práticas em termos de estágio totalmente móvel, as marionetes estavam intimamente associadas na mente de Craig com Scene (INNES, 2005, p. 183).

É a partir dessas colocações que Craig pode ser considerado um antecedente do que hoje é chamado de teatro de formas animadas (AMARAL, 1996). Nesse sentido, ele se distancia da tradição europeia da marionete – sem prescindir dessa (Imagem 31) – e se aproxima mais da linguagem contemporânea de animação das formas e do teatro de objetos, preparando o terreno para as propostas teatrais que temos hoje.

²⁰² No original em inglês: “[...] puppets were crucial players in modernist reconstructions of the theater” (PRESTON, 2014, p. 115).

²⁰³ No original em francês: “[...] en ce qui concerne la mise à morte de la mythologie du corps biologique / pathologique / narcissique de l’acteur” (CHOULET, 2011b, p. 71).

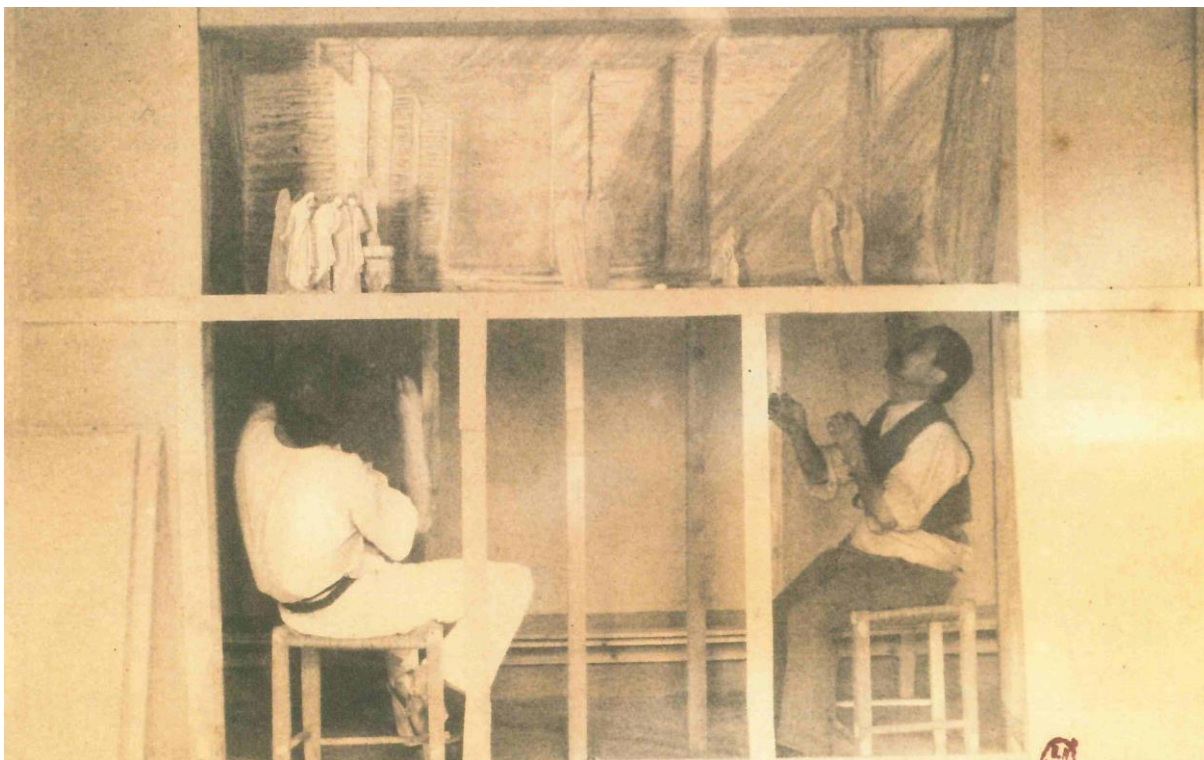


Imagem 31 – Fotografia de um espetáculo de figuras de haste concebido por Edward Gordon Craig. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 45).

A noção de animação das formas foi expressa pelo diretor na introdução do livro *Drama for fools* e constitui um conceito fundamental nesta tese no sentido de situar as dimensões da tradição da marionete, do boneco popular e da sofisticação da proposta craiguiana, na qual ele nunca toma as coisas como dadas, mas sempre promove um exercício de pensamento. O fragmento abaixo ratifica a importância da contribuição craiguiana na criação das formas teatrais que hoje chamamos contemporâneas.

Como a natureza, como a música, como estátuas, imagens e qualquer outra coisa que tenha uma forma significativa, a marionete tem o antigo poder de sugestão. É mais próximo do ídolo, pois geralmente representa um homem ou uma mulher. É mais sugestivo do que o ídolo porque ele tem movimento, é inofensivo, porque sempre há uma risada na mais solene coisa que um marionete pode fazer [...] você vai achar isso meramente risível por causa dessa qualidade admirável? Devemos soltar os nomes de bonecos e marionetes e chamá-lo apenas de 'Figura em movimento' antes que ele possa ter uma atenção séria? Provavelmente. Bom então; Para você, chamaremos isso de Figura em Movimento. O Teatro da Figura em Movimento (CRAIG, 2012, p. 28)²⁰⁴.

²⁰⁴ No original em inglês: "Like nature, like music, like statues, pictures and every other thing which has some significant form, the marionette has the old power of suggestion. It is nearest to the idol, as it generally represents a man or a woman. It is more suggestive than the idol because it has movement, it is harmless because there is always something like a laugh in even the most solemn thing a marionete can do... are you going to find it merely laughable because of this admirable quality? Must we drop the names puppet and marionette and call it merely the 'Moving Figure' before it can comand

Esses pensamentos de Craig se tornaram possíveis através de sua pesquisa com as marionetes, material do qual ele se serve por intermédio diversas fontes que estavam em voga no seu tempo para burilar em seu laboratório. Craig realiza um extenso estudo sobre as marionetes, sua história, ligação com a espiritualidade, técnicas de manipulação e materiais para sua confecção. Possuía um acervo de marionetes de diversas culturas, birmanesas, javanesas e máscaras africanas (LE BŒUF, 2009),

[...] fantoches de Wayang, Burattini e fantoches de sombra orientais. Craig categoriza os fantoches de acordo com suas características performativas, propondo categorias como fantoches planos, fantoches redondos, marionetas suspensas de cima e figuras de Burattini e Sombra de baixo (TAXIDOU, 1998, p, 163)²⁰⁵.

É possível igualmente verificar na obra craiguiana a referência das vanguardas modernistas e a aproximação com as então chamadas artes plásticas. Nesse contexto, as influências “[...] do Dada, do Futurismo, do Cubismo, de todos os movimentos que agitam as artes plásticas ou a rejeição teatral ao naturalismo, penetram a pesquisa daqueles que fazem da marionete uma profissão escolhida e que não vêm mais pela tradição familiar” (LE BŒUF, 2009, p. 65)²⁰⁶. Das vanguardas pulsantes na época, Craig possui maior aproximação com o Futurismo e com aqueles que burilavam formas para arte cinética. Assim, suas publicações sobre a marionete se “[...] encontram aqui com as pesquisas de Giacomo Balla, Naum Gabo ou Lászlo Moholy-Nagy” (PLASSARD, 1989, p. 10)²⁰⁷. Também se encontram com um

[...] tipo de espetáculo proposto pela companhia de fantoche italiano *Teatro Dei Piccoli*, liderada por Vitorio Prodecca [...] fundada em Roma em fevereiro de 1914 com a intenção de renovar o modelo de melodrama de

serious attention? Probably. Good, then; for you we will call it the Moving Figure. The Theatre of Moving Figure” (CRAIG, 2012, p. 28).

²⁰⁵ No original em inglês: “The series continues with more accounts of Wayang puppets, Burattini and eastern shadow puppets. Craig categorizes puppets according to their performative features, proposing such categories as Flat Puppets, Round Puppets, marionettes suspended from above and Burattini and Shadow Figures held from below” (TAXIDOU, 1998, p. 163).

²⁰⁶ No original em francês: “Les influences de Dada, du futurisme, du cubisme, de tous les mouvements qui agitent les arts plastiques ou le théâtre en rejet du naturalisme, pénètrent les recherches de ceux qui font la marionnette un métier choisi et qui n'y viennent plus par tradition familiale” (LE BŒUF, 2009, p. 65).

²⁰⁷ No original em francês “[...] le réflexions développées par Craig dans L'Acteur et la Surmarionnette, puis dans la revue *The Marionette* qu'il publie à Florence de 1918 à 1919, rencontrent ici les recherches de Giacomo Balla, de Naum gabo ou Lászlo Moholy-Nagy” (PLASSARD, 1989, p. 10).

marionetes que, para ele, deveriam funcionar como um instrumento Musical mais dentro do espetáculo. Suas propostas chamaram a atenção de artistas e poetas, incluindo Gordon Craig, e alguns artistas futuristas colaboraram com ele: Depero encenou *Ballets Plásticos* em 1918 e *Prampolini Matoum e Tévíbar*, Albert-Birot, em 1919. [...] Além de utilizar marionetes como intérpretes de suas peças, os futuristas as privaram muitas vezes de seu aspecto humano, transformando-as em formas abstratas ou dispensando-as, usando diretamente objetos. O teatro de marionetes não só permitiu uma maior eficiência estética, mas tornava possível também apresentação em cena de seres impessoais, livre de psicologismo e sentimentalismo da cultura burguesa, fundada sobre os valores do indivíduo, um argumento que serviu para justificar também o sucesso de teatro de bonecos na Bauhaus (SÁNCHEZ, 1999, p. 24)²⁰⁸.

Exposto o contexto e as referências utilizadas por Craig nas suas propostas, cabe agora apresentar duas experiências as quais também fazem parte de seu laboratório: *Gordon Craig's Book of Penny Toys* e o *Drama for fools*.

Gordon Craig's Book of Penny Toys é uma das primeiras publicações de Craig, realizada em 1899 “[...] nas melhores tradições das Artes e Ofícios” (TAXIDOU, 1998, p. 161). Há uma versão disponibilizada online, em 2012, pela University of North Carolina em Chapel Hill (EUA)²⁰⁹, mas ainda encontram-se alguns raros exemplares à venda. Trata-se de um trabalho singelo, um livro impresso e colorido pelo próprio Craig, manualmente, no qual consta uma compilação de desenhos de bonecos articulados acompanhados por um pequeno verso (Imagem 32). Tais bonecos são remanescentes de uma tradição oral relacionada ao lúdico²¹⁰, que apresentam mecanismos simples de movimento, difundidos no mundo todo: molas, balanços, pequenas roldanas e articulações.

²⁰⁸ No original em espanhol: “[...] tipo de espectáculo propuesto por la compañía de títeres italianos Teatro dei Piccoli, dirigida por Vitorio Prodecca. [...] fundado en Roma en febrero de 1914 con la intención de renovar el modelo del melodrama de marionetas, que para él, debían funcionar como un instrumento musical más dentro del espectáculo. Sus propuestas llamaron la atención de artistas y poetas, incluyendo Gordon Craig, y algunos artistas futuristas colaboraron con él: Depero puso en escena los *Ballets plásticos* en 1918 y *Prampolini Matoum y Tévíbar*, de Albert-Birot, en 1919. [...] Además de utilizar marionetas como intérpretes de sus obras teatrales, los futuristas las privaron en muchos casos de su aspecto humano, transformándolas en formas abstractas o bien prescindieron de ellas, utilizando directamente objetos. El teatro de marionetas no sólo permitía una mayor eficacia estética, hacía posible también la presentación en escena de seres impersonales, liberados del psicologismo y el sentimentalismo de la cultura burguesa, fundada en los valores del individuo, un razonamiento que sirvió para justificar igualmente el éxito del teatro de marionetas en Bauhaus” (SÁNCHEZ, 1999, p. 24).

²⁰⁹ Disponível em: <<https://archive.org/stream/gordoncraigsbook00crai#page/n3/mode/2up>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

²¹⁰ Sobre o lúdico, há pesquisas extensas formando um campo vasto de conhecimento. Uma das principais referências é o livro *Homo Ludens*, de Huizinga (2000). Acerca desse assunto, há produções referenciais da Brinquedoteca da FACED/UFRGS, sob responsabilidade da Prof. Dr. Tânia Ramos Fortuna.

A mãe do diretor, “[...] encorajou Edward Gordon Craig a considerar a comercialização de sua obra de arte. [...] Ele produziu o livro para crianças [...] [que] foi promovido nos Estados Unidos para o crescente mercado de Natal por Ellen Terry enquanto estava na sexta turnê do Lyceum” (COCKIN, 2017, p. 63)²¹¹. Esse livro é um prólogo da sua obra, que parece já conter no seu cerne a potência destruidora e inovadora da proposta da *Übermarionette*, que ele irá apresentar posteriormente.

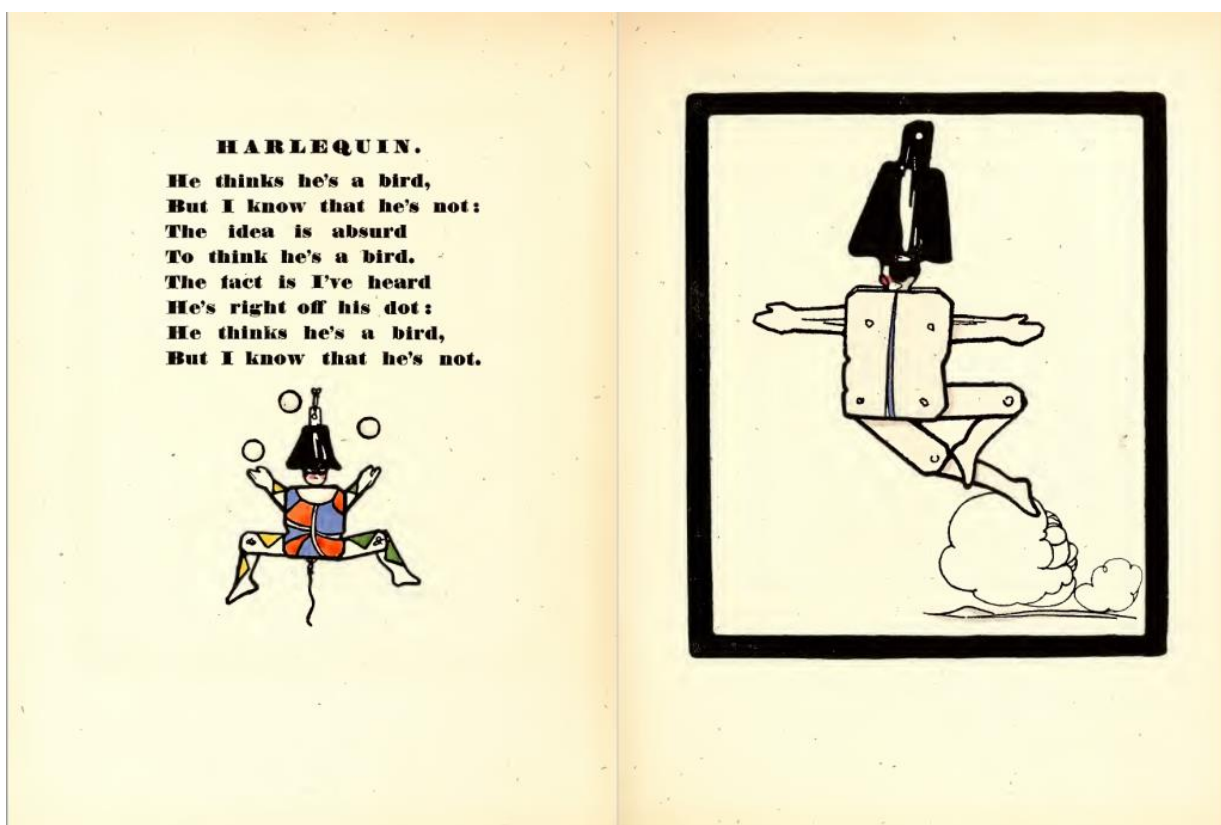


Imagem 32 – *Gordon Craig's Book of Penny Toys*. Fonte: Craig (1899, p. 30-31)²¹².

Craig demonstrava um fascínio pelo *Toy Theatre*, “[...] uma forma britânica tradicional de teatro de miniaturas destinado às crianças” (DUVILLIER, 2013, p. 81). Guardando semelhanças, atualmente o *Toy Theatre* consiste em pequenas maquetes de palcos, com cenários e atores distribuídos em camadas. São

²¹¹ No original em inglês: “Terry urged her children to apply themselves to their work, She encouraged Edward Gordon Craig to consider the commercial application of his artwork. [...] He produced a book for children, [...] was promoted in the United States for the burgeoning Christmas market by Ellen Terry while on the Lyceum's sixth tour” (COCKIN, 2017, p. 63).

²¹² No original em inglês: “Harlequin He thinks he's a bird / But I know that he's not: / The idea is absurd / To think he's a bird, / The fact is I've heard / He's right off his dot: / He thinks he's a bird / But I know that he's not”. Tradução: Harlequin Ele acha que ele é um pássaro / Mas eu sei que ele não é: / A ideia é absurda / Para pensar que ele é um pássaro / O fato é que eu ouvi / Ele está bem fora do ponto: / Ele acha que ele é um pássaro / Mas eu sei que ele não é (CRAIG, 1899, p. 30-31).

usualmente feitos em papel e papelão e algumas vezes em madeira; são comercializados, tendo como público crianças e colecionadores.

O livro de Penny Toys é um bom exemplo de estética artística e artesanal na concepção e produção de brinquedos. Na verdade, todo o seu interesse em Toys Theatres tem princípios de artes e ofícios. Eles eram administrados por indivíduos solteiros que projetaram, produziram e realizaram todos os aspectos de uma performance de uma só mão. Simultaneamente, eles pareciam ter um relacionamento orgânico e saudável com a tradição (TAXIDOU, 1998, p. 161)²¹³.

Ao mesmo tempo que parece ingênuo e destinado para crianças, esse livro de Craig toca seu interesse como diretor, na busca pelo modelo perfeito para o teatro que depois dará origem tanto às figuras negras, brancas e seus desenhos (Imagem 33 e 34) e, principalmente, à sua visão maior de teatro: a cena cinética.

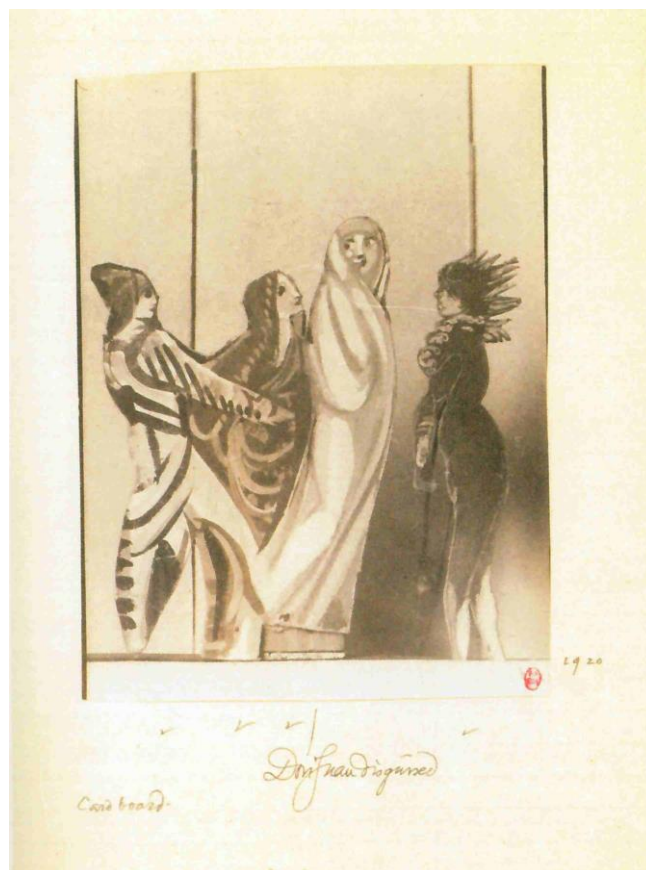


Imagem 33 – Fotografia anônima de figuras em papelão feitas por Edward Gordon Craig. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 41).

²¹³ No original em inglês: “His Book of Penny Toys is a fine example of Arts and Crafts aesthetic in the design and production of toys. Indeed his whole interest in Toys Theatres has Arts and Crafts principles. They were run by single individuals who designed, produced and performed every aspect of a performance single-handed. Simultaneously they appeared to have an organic and healthy relationship with tradition, which was also a vital concern of the movement” (TAXIDOU, 1998, p. 161).



Imagem 34 – Fotografia anônima de duas figuras pintadas e coladas em papelão feitas por Edward Gordo Craig. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 41).

O fato é que, entre o *Gordon Craig's Book of Penny Toys* e a sua última produção, *Drama for fools*, há um hiato de aproximadamente 20 anos, correspondentes às primeiras décadas do século XX. É exatamente nesse intervalo talvez a fase mais produtiva de Craig, na qual surge a sua proposta da *Übermarionette* e do projeto *Scene* e um movimento de afastamento da figura da marionete como concebida na tradição europeia. Frustradas as tentativas de concretização de seus dois maiores intentos, frustrada ainda a existência de sua escola, a Arena Goldoni situada em Florença e que, com poucos meses de funcionamento, foi fechada no início da Primeira Grande Guerra com “[...] a destruição de parte do material que lá estava armazenado” (PLASSARD, 2014, p. 428), Craig se volta para um trabalho aparentemente nada coerente com o que propagara até então: a dramaturgia para teatro de marionetes.

Escrito durante a primeira guerra mundial, o projeto inicial de *Drama for fools* manteve algo da grandiosidade das suas propostas anteriores e, embora tenha sido nomeado como o “menor drama do mundo” ou “um grande ciclo de pequenas peças”²¹⁴ (PLASSARD, 2015, p. 51), a sua proporção superlativa está no objetivo de

²¹⁴ No original em inglês: “a very long cycle of very short plays” (PLASSARD, 2015, p. 51).

escrever uma peça diferente para cada dia do ano e uma sobressalente para anos bissextos. Esses materiais, assim como outros manuscritos de Craig, ficaram dispersos por muito tempo até que o Instituto Internacional da Marionete, em Charleville-Mézières (França) o recebeu em doação e se responsabilizou por ele sob a coordenação de Roman Paska. Em 2012, os pesquisadores Didier Plassard²¹⁵, Marion Chénétier-Alev e Marc Duvillier realizam uma edição bilingue inglês-francês com o título *Le Théâtre des Fous / The Drama for fools*, divulgando, finalmente para o público, parte dessa produção de Craig com seus textos e desenhos. Plassard (2014) avisa, no entanto, que essa edição não é definitiva e que pode haver outros desenhos e textos relacionados a esse projeto em coleções privadas, podendo surgir ainda outros materiais referentes a essa fase do diretor. Observa-se, no entanto, que “[...] o ciclo do *Drama para Tolos* nunca foi concluído: das trezentas e sessenta e cinco ou trezentas e sessenta e seis peças previstas, apenas umas trintas foram inteiramente compostas” (PLASSARD, 2014, p. 429).

Como uma volta na espiral, retomando a marionete em outro nível, *Drama for fools* é uma obra destinada a crianças, mas seu autor, que possui “[...] esse espírito de infância e fantasia, também possui o de um adulto, de um criador de utopias, consciente do poder de suas visões e convencido da possibilidade de sua implementação” (PLASSARD, 2012, p. 14)²¹⁶. Uma das suas fabulações, já conhecida como procedimento na revista *The Mask*, é a utilização de pseudônimos. Sem que “[...] essa constelação de identidade obedeça a outras regras do que as da fantasia e o gosto pela mistificação” (PLASSARD, 2012, p. 14)²¹⁷, Craig escreve essas peças para marionetes com o pseudônimo de Tom Fool. Além disso, o tema que perpassa o *Drama para Tolos* não se restringe ao que hoje referenciamos como infantil, pois da mesma forma que as

[...] farsas medievais, *The Theatre of Fous* desencadeia [...] a imagem alegórica da sociedade dos homens, sua síntese burlesca ou ridícula, porque é nesse sentido, pré-moderno, que deve ser entendida a palavra de *fous* (louco, bobo) sob a caneta do autor. [...] As notas de Craig confirmam essa dimensão utópica, tornando a representação um mergulho em um

²¹⁵ Didier Plassard possui várias publicações sobre a pesquisa detalhada sobre o *Drama for fools*, sendo uma delas em português na Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 4, n. 3, set./dez. 2014.

²¹⁶ No original em francês: “[...] mais cet esprit d'enfance et fabulation est aussi celui d'un adulte, donc d'un créateur d'utopies, conscient de la puissance de ses visions et convaincu de la possibilité de leur mise en oeuvre” (PLASSARD, 2012, p. 14).

²¹⁷ No original em francês: “[...] sans que cette constellation identitaire obéisse à d'autres règles que celles de la fantaisie et du goût pour la mystification” (PLASSARD, 2012, p. 14).

universo ao mesmo tempo infantil e pré-industrial, como uma reivindicação dos direitos da beleza, da imaginação e do rosto maravilhoso da feiura e a barbárie dos tempos modernos (PLASSARD, 2012, p. 15)²¹⁸.

Para isso, as personagens que Craig coloca em cena são “[...] tipos universais que vão além do alcance da existência individual” (DUVILLIER, 2013, p. 79)²¹⁹. Além dessas personagens universais, o enredo se estende por “[...] séculos e continentes em uma série de interlúdios independentes, instalados sobre o humor paródia ou a comicidade da crítica social” (PLASSARD, 2013, p. 30)²²⁰. Por exemplo, a personagem principal chamada Cockatrice (Imagem 35) é um ser híbrido que contém em si todo o mal da sociedade e toda a hipocrisia. De acordo com Craig: “Todos os homens e mulheres são Cockatrice, quando as duas estrelas, egoísmo e vulgaridade estão em ascendência” (CRAIG, 2012, p. 56)²²¹. Ao simbolizar isso, Craig deu à Cockatrice a forma de uma minhoca ou um verme com cabeça de pássaro, inspirado no ser mitológico Basilisco (PLASSARD, 2014). Essa personagem e seus companheiros, entre eles o “[...] *Blind boy* (um menino da favela londrina que só é cego para as coisas feias)” (RAMOS, 2017, p. 22) vão atravessar os “[...] séculos e continentes, desde a criação do mundo até a época contemporânea” (PLASSARD, 2014, p. 423).

²¹⁸ No original em francês: “[...] soties médiévales, Les Théâtre des fous dessine donc en creux l'image allegorique de la société des hommes, sa synthèse burlesque ou dérisoire, car c'est bien en ce sens, pré-moderne, qu'il faut entendre le mot de fool (fou, idiot) sous la plume de l'auteur. [...] Les notes de craig confirment cette dimension utopique en faisant de la representation une plongée dans un univers à la fois enfantin et preindustriel, comme une revendication des droits de la beauté, de l'imaginaire et du merveilleux face à la laideur et à la barbarie des temps modernes” (PLASSARD, 2012, p. 15).

²¹⁹ No original em francês: “[...] les personnages sont autant de types universels qui dépassent les circonstances de la vie privé” (DUVILLIER, 2013, p. 79).

²²⁰ No original em francês: “Les siècles et les continents, et une série d'intermèdes autonomes, reposant soit sur l'humour de la parodie, soit sur le comique de la critique social” (PLASSARD, 2013, p. 30).

²²¹ No original em francês: “Hommes et femmes, tous sont des Cockatrice quand Le deux étoiles, Égoïsme et Vulgarité, sont à l'ascendant” (CRAIG, 2012, p. 56).

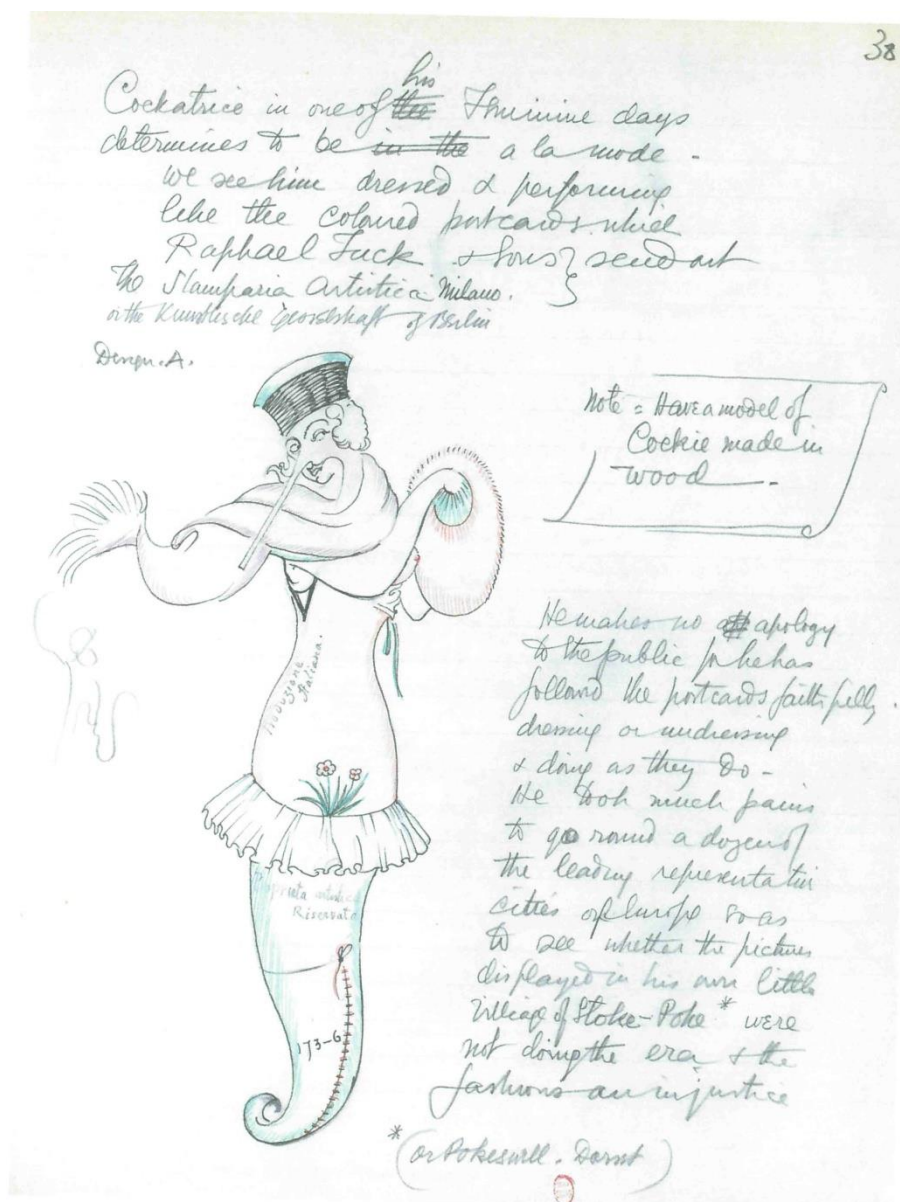


Imagem 35 – Imagem ao personagem Cockatrice. Fonte: Craig (2012, p. 214).

Há várias surpresas em *Drama for fools* em relação ao que Craig vinha desenvolvendo até então. A seguir, a partir do estudo de Plassard (2013; 2014) e Duvillier (2013), serão destacadas três delas.

A primeira é o fato de que suas histórias fazem uso de cenas do repertório popular de marionetes, mais especificamente a comicidade de caráter, gerando uma “[...] verdadeira galeria de caricaturas na qual o autor debocha dos defeitos dos seus contemporâneos, como também e mais amplamente dos comportamentos humanos” (PLASSARD, 2014, p. 432). Craig utiliza a referência clássica de jogo cênico

[...] do combate de bastões para a marionete de luva [...] Mas a particularidade da adaptação teatral de Craig é de transpor nos diálogos das personagens, a

partir de procedimentos de deformação e invenção verbais, a marcação rítmica tão característica do jogo com as *burattini* (PLASSARD, 2014, p. 431).

Outro exemplo disso está na cena *Os Três Homens de Gotham* (Imagem 36), na qual é possível identificar as folclóricas formas de marionete com bastões.

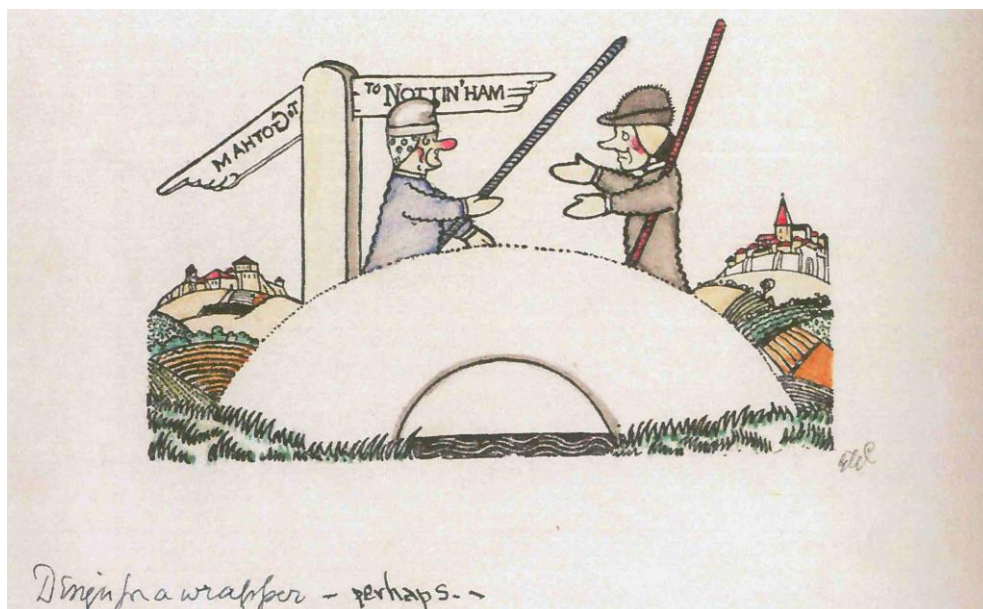


Imagem 36 – O encontro sobre a ponte, 1899. Fonte: Craig (2012).

A segunda, trata-se da escolha de Craig de se esquivar do conflito como um elemento básico dramático. Suas peças apresentam situações simples, “[...] evitando recorrer aos procedimentos da comédia de intriga: desentendidos, quiproquós, comicidade de situação etc.” (PLASSARD, 2014, p. 435). Craig mais uma vez surpreende com outras formas de pensar aquilo que parece estar dado, nesse caso, a estrutura dramática. Aí manifesta-se a sua preferência pelo simbolismo, uma vez que qualquer

[...] construção dramática fundamentada na conflitualidade, segundo ele – começando pela tragédia grega, que ele responsabiliza por essa evolução – , só serve para estimular a loucura dos homens, incitando-os a reproduzir, na vida real, os mesmos comportamentos que eles viram, de modo extremamente exacerbado, no palco (PLASSARD, 2014, p. 434).

Sem invalidar o que foi construído no teatro até então, mas propondo outra maneira, que se vale do princípio da harmonia, ele explica que o “[...] teatro até agora foi baseado em geral no conflito... conflitos que imitavam as brigas de seres humanos [...]. O conflito, ao que parece, é a própria base da vida. Mas não é

realmente a base, nem é necessário: mas parece ser (CRAIG, 2012, p. 35)²²². Nesse caso, para ele, o teatro de marionetes se transforma em um instrumento ideal para prescindir da fábula baseada em conflitos interpessoais, ou seja, outra vez retirando a humanidade, que atrapalha a arte, como no princípio utilizado na criação de sua *Übermarionette*.

Tendo em vista a problematização do conflito, Craig define a diferença entre o drama para marionetes e o drama propriamente dito feito para atores:

Talvez uma das principais distinções entre um Drama para Marionetes e um drama propriamente dito é isto [...] que, enquanto um drama propriamente dito deve ser vago e complicado em seus movimentos, um Drama para Marionete é sempre melhor quando é direto e rápido e até mesmo óbvio (CRAIG, 2012, p. 30)²²³.

E, a terceira, e talvez a principal surpresa é: “Craig dramaturgo?” (DUVILLIER, 2013, p. 81)²²⁴. E escrevendo peças curtas para marionetes? Segundo Duvillier (2013), para compreender a razão pela qual Craig, que se mostrava tão hostil ao texto, agora se coloca como dramaturgo de teatro de marionetes, é necessário observar esse trajeto feito “de encenador a escritor” (PLASSARD, 2014, p. 436). Então talvez a pergunta seja:

Como conciliar essas produções, um repertório escrito de pequenas comédias para marionetes, com os principais aspectos da obra de Craig: sua reflexão sobre o ator, chamado a transformar-se em – ou a ceder lugar a – uma Supermarionete, sua condenação da literatura dramática, sua visão grandiosa de uma arte do teatro inteiramente regenerada, baseada no movimento dentro do espaço? (PLASSARD, 2014, p. 427).

Na medida em que se conhece o interesse de Craig pelo Toy Theatre e a sua primeira investida no *Gordon Craig's Book of Penny Toys*, fica mais plausível compreender esse retorno, pois o interesse pela marionete mostra-se como uma constante em toda a sua obra²²⁵. O que Plassard chama do “desconforto de se

²²² No original em francês: “[...] le théâtre a été jusqu'à présent basé en général sur le conflit... des conflits qui imitaient les rixes des êtres humains... et ces pièces glorifiaient le combat. Le conflit, semble-t-il, est la base même de la vie. Il n'en est pas vraiment la base, il n'est même pas nécessaire: mais il semble l'être” (CRAIG, 2012, p. 35).

²²³ No original em inglês: “Perhaps one of the chief distinctions between a Drama for Marionettes and a Proper Drama is this... that where as a Proper Drama has to be vague and round about in its movements, a Marionette Drama has always better be direct and rapid and even obvious” (CRAIG, 2012, p. 30).

²²⁴ No original em francês: “Craig dramaturge?” (DUVILLIER, 2013, p. 81).

²²⁵ Nesse sentido, há um agradecimento a ser feito a *Didier Plassard, Marion Chénétier-Alev e Marc Duvillier*, os pesquisadores responsáveis pela edição de *Drama for fools* que facilitaram o acesso a essas informações.

tornar um dramaturgo” (2015, p. 56)²²⁶ pode se dar no fato de que agora ele não está mais escrevendo para os ídolos de pedra do antigo Egito, mas para essas pequenas marionetes. O fato de Craig estar plenamente ciente da contradição existente entre o seu gigantesco projeto anterior e o texto literário no qual ele segue trabalhando e aperfeiçoando até seus últimos dias, está problematizado pelo próprio diretor na introdução do livro *Drama for fools* (CRAIG, 2012). Ele, que havia sido aquele que denunciara “o poder da literatura sobre o teatro ocidental” [descobre-se como dramaturgo] “[...] com habilidades reais na escrita de diálogos engraçados, em jogar em palavras e em fazer uso de piadas intertextuais” (PLASSARD, 2015, p. 56)²²⁷ com citações e paródias de Shakespeare, Lewis Carroll entre outros.

É na escrita mais uma vez que seu laboratório é mobilizado. Dessa vez, é a “[...] própria linguagem que está no centro dos questionamentos do encenador, bem cuidadoso nas suas escolhas” (PLASSARD, 2014, p. 436), burilando com perfeccionismo o seu texto. A restrição aos palcos fez com que Craig condensasse a sua performance, seu processo criativo no material que ele tinha disponível ao ver-se isolado na Itália durante a Primeira Guerra Mundial. É performática, portanto, a forma com a qual ele se relaciona com a produção dessas pequenas cenas. Nesse sentido, “[...] as preocupações do autor em termos de linguagem vão muito além da execução desses procedimentos, como também de seu claro prazer em brincar com as palavras” (PLASSARD, 2014, p. 438). Apesar de encontrar algumas críticas, Craig outra vez trabalha com inventividade e propõe, a partir de seu arsenal referencial, outros usos para a palavra, uma vez que ele já havia suspenso o conflito da sua estrutura dramática. Ele brinca então com a comicidade e com o ritmo da cena. Por exemplo, na cena “Noa [...] Não o menor drama do mundo mas o segundo menor” (CRAIG, 2012, p. 320)²²⁸. Abaixo, um fragmento no qual o diretor utiliza o recurso de misturar duas línguas para compor o diálogo da cena:

²²⁶ No original em inglês: “The Discomfort of Becoming a Playwright” (PLASSARD, 2015, p. 56).

²²⁷ No original em inglês: “[...] had denounced the power of literature over the Western theatrical stage” “[...] was now discovering himself as a playwright, and a pretty profuse one, with real skills in writing funny dialogues, in playing on words, and in making use of intertextual jokes” (PLASSARD, 2015, p. 56).

²²⁸ No original em inglês: “Noa [...] Not the smallest drama in the world but the second smallest” (CRAIG, 2012, p. 320).

HE. Cara Mariana. SHE. Sim. HE. Podes me dar o prazer to come to tea one day? SHE. Nou. (<i>With upward inflexion on the a, and cheerfully.</i>) HE. Talvez queira me dar o prazer to come to lunch or dine one day? SHE. Nou. (<i>Ditto.</i>) (CRAIG, 2012, p. 320).	ELE. Dear Marianne. ELA. Yes. ELE. Would you be so kind to vir tomar um chá um dia? ELA. Na-não! (<i>Alegremente, com uma inflexão ascendente no 'não'.</i>) ELE. Would you be so kind maybe to vir almoçar ou jantar um dia? ELA. Na-não! (<i>Idem.</i>) ¹⁵ (CRAIG, 2012, p. 321).
--	---

Para concluir esta parte, é fundamental para esta tese tocar ainda em um ponto específico: qual a relação entre a marionete e a *Übermarionnette*? Ainda que a relação não seja direta, quando Craig vislumbrou a sua *Übermarionnette*, estava começando a estudar e pesquisar sobre marionetes, a história dessa arte e a pensar sobre seu potencial artístico. Ele estava “[...] consciente da sua limitação e, acima de tudo, de sua necessidade de movimento e ação concreta” (PLASSARD, 2015, p. 57)²²⁹. Então, o teatro do futuro é revisto em *Drama for fools* ainda como uma promessa:

O futuro - Hoje - essas palavras que definem o tempo são estranhas e falham em seu propósito. Pois pelo Futuro você pode pensar que quero dizer em cinco ou dez anos [...] enquanto quero dizer todos os tempos que vem após a vitória da marionete. E por Hoje você pode pensar que eu quero dizer este ano [...] enquanto não quero dizer isso. Quero dizer, todo o tempo até que a vitória da Marionette seja estabelecida. E então virá o Übermarionnette (CRAIG, 2012, p. 12)²³⁰.

Enquanto isso, no restrito universo das pequenas peças para marionetes do *Drama for fools* há também um exercício que de certa forma é proposto por Craig em relação ao trabalho do ator: como “[...] criador de sua própria dramaturgia, o termo último do projeto craiguiano da Surmarionnette, encontraria assim, neste modo menor, um começo de realização” (PLASSARD, 2012, p. 16)²³¹. Ainda, Craig demonstra que há uma distinção não somente no drama para atores e no drama para marionetes, mas também entre a humanidade, o ator e a marionete. Ele

²²⁹ No original em inglês: “[...] also aware of their limitations, and above all of their need for movement, concrete action” (PLASSARD, 2015, p. 57).

²³⁰ No original em inglês: “The future - Today - these words which would define time are awkward and fail in their purpose. For by the Future you may think I mean in five or ten years [...] whereas I mean all time which comes after the victory of the marionette. And by Today you may think I mean this year [...] whereas I mean no such thing. I mean all time until the the victory of the Marionette is established. And then comes the Über-marionette” (CRAIG, 2012, p. 12).

²³¹ No original em francês: “L'acteur créateur de sa propre dramaturgie, terme ultime du projet craiguien de la Surmarionnette, trouverait ainsi, sur ce mode mineur, comme un commencement de réalisation” (PLASSARD, 2012, p. 16).

escreveu: “Eu encontrei alguma semelhança entre atores e marionetes - mas mais dissimilaridade” (CRAIG, 2012, p. 22)²³². Ao explicar as comparações entre essas dimensões, Craig explica que as marionetes não são egoístas como os atores, logo, só seria possível comparar as “[...] marionetes com os homens propositadamente, não com atores, porque os atores só são comparáveis entre si” (CRAIG, 2012, p. 26)²³³.

No Primeiro Prólogo do *Drama for fools*, Craig coloca em cena duas marionetes (Imagem 37), que possuem uma função simbólica bem específica e “[...] prolonga em forma teatral as considerações teóricas desenvolvidas em O ator e o Surmarionnette em 1907” (PLASSARD, 2012, p. 65)²³⁴.

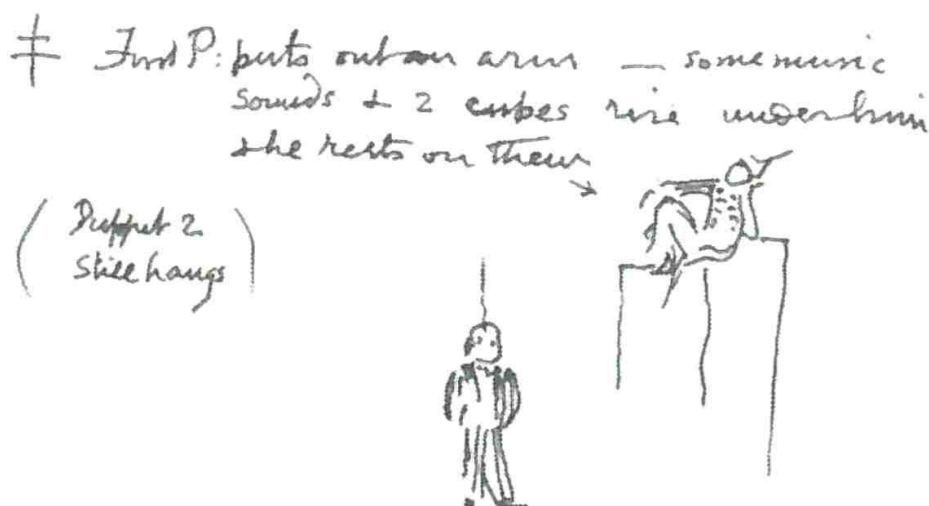


Imagem 37 – Drama for fools (Primeiro Diálogo). Fonte: Craig (2012, p. 66).

A primeira marionete está relacionada ao que ele nomeia como *Budha*, ou seja, algo referente aos antigos ídolos de pedra com inspiração oriental. A segunda marionete é relacionada ao moderno e, segundo Plassard, é “[...] bastante sinistro” (2012, p. 65)²³⁵ (Imagem 38).

²³² No original em inglês: “I have found some likeness between actors and puppets - but more dissimilarity” (CRAIG, 2012, p. 22).

²³³ No original em inglês: “[...] marionettes with men purposely, not with actors, for actors are comparable only with themselves” (CRAIG, 2012, p. 26).

²³⁴ No original em francês: “[...] qui prolongue sous une forme théâtrale les considérations théoriques développées dans L'Acteur et la Surmarionnette en 1907” (PLASSARD, 2012, p. 65).

²³⁵ No original em francês: “[...] est plutôt sinistre” (PLASSARD, 2012, p. 65).

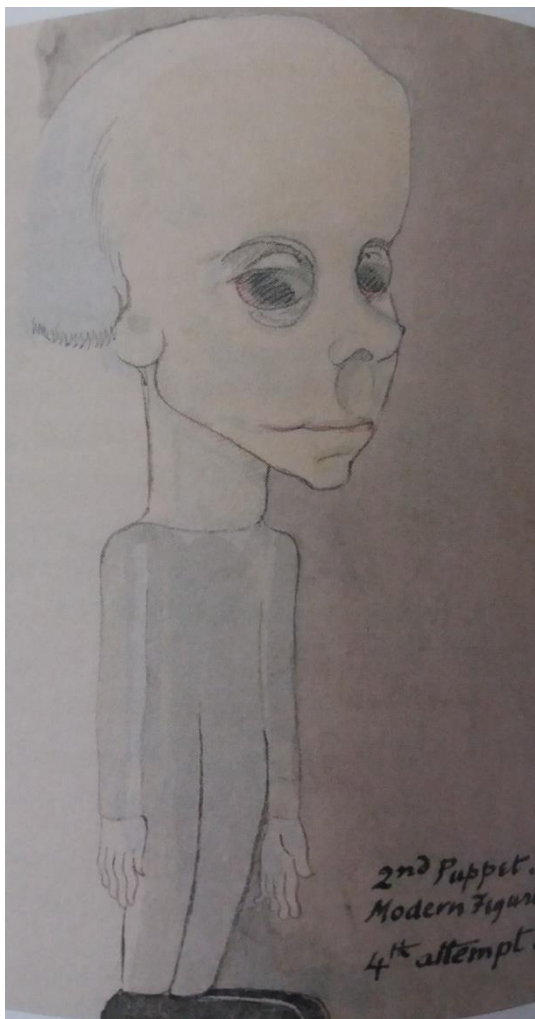


Imagem 38 – O segundo marionete do Primeiro Diálogo. Fonte: Craig (2012, p. 72).

Na cena, as duas marionetes discutem a sua própria natureza e a possibilidade de suplantá-la. O segundo boneco

[...] representa o ator humano na era agnóstica moderna, o ser cujo egoísmo quebrou a antiga unidade divina e cujo corpo se recusa a ser um instrumento. [...] Em contraste, o outro boneco é plenamente consciente do seu estado artificial como um objeto artificial e não tem alma (INNES, 2005, p. 186).

mas é feito conforme a imagem de um deus, ou seja, sem movimentos “úteis ou realistas” (INNES, 2005, p. 186).

2nd PUPPET – Are you serious? Now, surely you know what good and evil are! You have a soul too, haven't you? God surely gave you a soul when He made you!
1nd PUPPET – I really don't know what it is you are talking about. Certainly God never made me. A man made me... many hundred years ago. No one can remember how many. I have no 'soul' so far as I know, for I do not know what ti is (CRAIG, 2012, p. 68).

2º MARIONETE - Você está falando sério? Agora, certamente você sabe o que é o bem e o mal! Você também tem uma alma, não é? Deus certamente lhe deu uma alma quando Ele fez você!
1º MARIONETE - Eu realmente não sei do que você está falando. Certamente Deus nunca me fez. Um homem me fez ... há mais de cem anos atrás. Ninguém pode lembrar quantos. Eu não tenho 'alma' até onde eu sei, pois não sei o que é (CRAIG, 2012, p. 68).

Nesse diálogo, Craig retoma com certa ironia as ponderações de Kleist com relação aos bonecos. Kleist seria o homem que teria criado essa visão de marionete um século antes (PRESTON, 2014, p. 118). A cena segue com outro fragmento:

1nd PUPPET – I am a Budha – the youngest. 2nd PUPPET – You’re what? 1nd PUPPET – I am the image of a God. [...] 1nd PUPPET – I am an Image... the Image of a God. I am therefore to those Who believe in me. 2nd PUPPET – I believe in you, my friend... I believe in you... (CRAIG, 2012, p.70).	1 ° PUPPET - Eu sou um Budha - o mais novo. 2° PUPPET - Você é o quê? 1 ° PUPPET - Eu sou a imagem de um deus. [...] 1 ° PUPPET - Eu sou uma imagem ... a imagem de um deus. Eu existo para aqueles que acreditam em mim. 2° PUPPET - Eu acredito em você, meu amigo ... Eu acredito em você ... (CRAIG, 2012, p. 70).
--	---

Mas todas essas histórias servem apenas como pretexto para Craig, que se questiona, sobretudo no seu *Drama para Tolos*, sobre ato criador, no poder da criação e fornece reflexões sobre a prática do teatro e da arte das marionetes e da arte do teatro (DUVILIER, 2013, p. 83)²³⁶.

Destarte, entendo neste trabalho que, o que é prolongado em forma teatral em relação à *Übermarionette*, é exatamente a problematização entre a relação “[...] da dimensão da matéria, do corpo” (PEREIRA, 2010, p. 13) e das formas de conferir sentido ao mundo. O fato sinalizado por Innes, Buckley, Mango e Leabhart é de que o palco cinético, a *Übermarionette* e a própria marionete podem ser compreendidos como um meio no qual suas ideias são postas à prova. Um meio no qual é possível perceber a relação entre o material e o imaterial. Interessa aqui, portanto, a ideia da materialidade que está ao alcance da mão e pode ser burilada, tocada e sentida. Interessa as relações que se estabelecem nessa materialidade: quais deslocamentos? Quais relações? Quais configurações de espaço? Quais processos de construção de sentido seriam ou não possibilitados.

Percebe-se que Craig desenvolve um processo de pensamento que jamais prescinde da matéria. Interessa, portanto, o trajeto que ele percorre até chegar ao seu pensamento mais sofisticado de simplificação da cena, da abstração das formas e do deslocar os lugares reposicionando os volumes e as formas através do movimento. O movimento é o elemento acionado juntamente com os demais, mas o acionador é o pensar de outros modos aquilo que já está dado. Com a marionete, Craig parece engendrar uma pedagogia para si próprio. O projeto da sua escola,

²³⁶ No original em francês: “Mais toutes ces histoires ne servent que de prétexte à Craig qui s’interroge surtout, dans son Théâtre de fous, sur l’acte créateur, sur le pouvoir de la création, et livre réflexions sur la pratique du théâtre de marionnette et l’art du théâtre” (DUVILLIER, 2013, p. 83).

assunto que será tratado a seguir, observa, de fato, a presença da marionete, referenciando a organização dos conteúdos e processos criativos.

3.2.3 A escola de Craig na Arena Goldoni em Florença (1913-1914)

A escola de Craig foi fundada em Florença, mais precisamente na Arena Goldoni, em 27 de fevereiro de 1913, o mesmo dia do aniversário de sua mãe, Ellen Terry (BABLET, 1962, p. 199). “A escola falha por circunstâncias históricas: deve fechar em 05 de agosto de 1914 por causa da declaração da guerra” (WARNET, 2005, p. 57)²³⁷. Foi nesse espaço (Imagem39), uma “cópia miniaturizada de um anfiteatro romano” (INNES, 2005, p. 208)²³⁸ em seu interior, que habitaram as visões de teatro de Craig e também as suas ideias do que deveria ser uma escola de teatro.



Imagem 39 – Arena Goldoni, Florença, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

²³⁷ No original em francês: “L'École échoue du fait des circonstances historiques: elle doit fermer le 5 août 1914, à cause de la déclaration de guerre” (WARNET, 2005, p. 57).

²³⁸ No original em inglês: “[...] miniature copy of a Roman amphitheater” (INNES, 2005, p. 208).

Durante o pouco tempo de existência, a escola funcionou com um grupo de quinze estudantes e muitos problemas. “Em março de 1913, Craig lançou um folheto no qual ele descreveu a organização de sua faculdade” (BABLET, 1962, p. 201)²³⁹ em duas divisões: a primeira, composta por artistas trabalhadores: músicos, pintores, eletricitas, designers etc. que trabalhariam sob a supervisão de Craig e aprenderiam seus métodos, ratificando a centralidade da sua figura como diretor; a segunda divisão seria composta por estudantes pagantes que aprenderiam com os artistas trabalhadores da primeira divisão. Segundo Craig, a

[...] Segunda Divisão não faz parte do plano original da escola, mas foi pensada para permitir uma oportunidade para um aluno realmente sério adquirir conhecimento prático suficiente para qualificá-lo para o trabalho remunerado na Primeira Divisão (CRAIG, 1913b, p. 44)²⁴⁰.

Como não havia muitos recursos no início para pagar os artistas trabalhadores, a “[...] posição de pupilos era ambígua. Eles pretendiam ser artistas trabalhadores e ao mesmo tempo estudantes do método de Craig. Mas na prática eles funcionaram como técnicos assistentes que não eram pagos” (INNES, 2005, p. 208)²⁴¹. Além disso, não havia professores para todos os saberes que Craig intencionava ter no currículo de sua escola. Com o advento da guerra fica em suspenso se a escola ultrapassaria ou não essas dificuldades. Finda a guerra, as tentativas em retomar a escola em 1915 e 1919 não lograram êxito (INNES, 2005; BABLET, 1962) e novamente o que Craig lega de mais potente são propriamente as suas ideias e visões.

Craig entende que a “[...] reforma do teatro exige, portanto, uma reforma da educação” (WARNET, 2005, p. 47)²⁴² e, dessa forma,

[...] qualquer artista que tenha como objetivo revolucionar seu meio sem trabalhar nisso está em uma posição altamente questionável, e talvez a única via possível para Craig realizar reformas gerais no teatro tenha sido através da

²³⁹ No original em francês: “En mars 1913, Craig diffuse un prospectus où il décrit l'organisation de son collège” (BABLET, 1962, p. 201).

²⁴⁰ No original em inglês: “This second Division was not a part of the original plan of the School, but it has been thought that it will afford an opportunity for a really serious student to gain sufficient practical Knowledge to qualify him for paid work in the first Division” (CRAIG, 1913b, p. 44).

²⁴¹ No original em inglês: “[...] the position of the pupils was ambiguous. They were intended to be a co-workers, and at the same time students of Mr. Craig's methods. In practice, this meant that they functioned as unpaid technical assistants” (INNES, 2005, p. 208).

²⁴² No original em francês: “La réforme du théâtre passe donc par une réforme de l'enseignement” (WARNET, 2005, p. 47).

educação da próxima geração de artistas de teatro em sua escola (INNES, 2005, p. 204)²⁴³.

Assim, o sonho da escola começa a aparecer em 1903 quando Craig anunciou da sua vontade de montar um espaço de formação em Londres para “artesãos do teatro” (WARNET, 2005, p. 46). Entre notas e esboços, o diretor inglês chegou a pensar em quatro formas de escola: “[...] a escola de artesãos de teatro, a escola do diretor, a escola experimental, a escola total” (WARNET, 2005, p. 46) que dialogariam entre si. É possível afirmar que desde o início sua intenção era considerar “[...] a arte do teatro em todos as suas ramificações” (CRAIG apud WARNET, 2005, p. 47)²⁴⁴.

Em 1905, novamente Craig procura um espaço para montar a sua escola, mas dessa vez na Alemanha (INNES, 2005). No seu livro *On the Art of Theatre*, os textos *O primeiro diálogo* e *O Segundo Diálogo* desenham princípios para a sua escola baseados na sua experiência com teatro. Já nesses textos aparecia a intenção de Craig de formar uma “escola preparatória” (CRAIG, [1911] 2013, p. 199)²⁴⁵ para os artistas e técnicos do teatro. Em 1911 ele pensou em propor uma escola sob o nome de “*School Studios*” entendendo “[...] o teatro como força educativa no sentido mais amplo”²⁴⁶ (NEWMAN, 1976, p. 17). Essas tentativas significam que a ideia de escola veio sendo forjada simultaneamente com suas experiências teatrais e pensamentos para o teatro. Craig não estava alheio ao movimento de laboratórios e escolas teatrais que consideravam tais iniciativas como “[...] uma inovação significativa do teatro europeu do século XX” (SCHINO, 2012, p. VII). Interessa então traçar um breve panorama das ideias diretrizes de sua escola e pontuar as questões que trespasam a obra e o pensamento de Craig e que estão nessa dimensão laboratorial, ou seja, nessa dimensão pedagógica ainda que não de todo concretizada.

²⁴³ No original em inglês: “[...] any artist who aims to revolutionize his medium without working in it is a highly questionable position, and perhaps the only viable avenue for craig to achieve general reform in the theater would have been through educating the next generation of theater artists in his school” (INNES, 2005, p. 204).

²⁴⁴ No original em francês: “l'Art du théâtre dans toutes ses ramifications” (CRAIG apud WARNET, 2005, p. 47). Esse fragmento encontra-se em obra a que não tive acesso, retirada do artigo de Warnet: CRAIG, Edward Gordon. *The London School of Theatrical Art*. London, 1904. (Bibliothèque Nationale de France, Département des arts du spectacle, Fonds Edward Gordon Craig, mFilm100845).

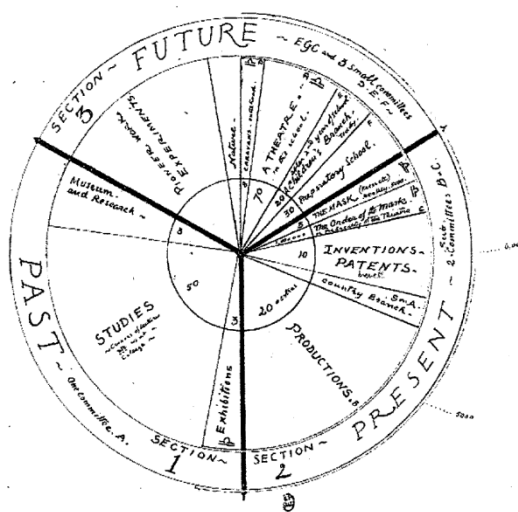
²⁴⁵ No original em francês: “école préparatoire” (CRAIG, [1911] 2013, p. 199)

²⁴⁶ No original em inglês: “[...] the theatre as an educative force in the broadest sense” (NEWMAN, 1976, p. 17).

Ainda em 1911, Craig desenvolveu um diagrama do seu pretendido “[...] círculo da escola utópica” (WARNET, 2005, p. 54) (Imagem 40). Tal diagrama apresentava “[...] três seções: passado, presente e futuro; Ao estudar o passado e aplicar os resultados ao presente, e construindo uma base para o futuro” (NEWMAN, 1976, p.17)²⁴⁷. Segundo ele, se tomar o estudo de cada seção em separado significaria

[...] ‘sufocar a criatividade’ [pois o] estudo do passado (um estudo histórico sério, que, por si mesmo teria sido puramente árido); pesquisa sobre o presente (prática que sozinha se desviaria inevitavelmente para aspectos comerciais) e pesquisa sobre o futuro (que poderíamos chamar de pesquisa pura que, sozinha, em sua opinião seria simplesmente loucura) (SCHINO, 2012, p. 201).

O teatro do futuro de Craig é pensado em forma de escola na tríade do tempo, e naquilo que isso significa para o teatro como uma espécie de mapeamento metodológico: “[...] o passado profundamente enraizado da tradição, o presente que exige melhorias imediatas e o futuro que verá o nascimento do novo teatro” (BABLET, 1962, p. 200)²⁴⁸.



Plan showing the Three Sections of the STUDIOS & the sub-divisions of each section ~ the number of people employed in each division ~ (2000) and how each section is governed ~
The red line embraces the departments which produce an income ~
This mark (the symbol of the Studios) is in di-cates balance of income & expenditure.

Imagem 40 – Diagrama da escola utópica de Craig. Fonte: Warnet (2005, p. 54)²⁴⁹.

²⁴⁷ No original em inglês: “[...] three sections: past, present, and future; by studying the past and applying the results to the present, one was laying a basis to the future” (NEWMAN, 1976, p. 17).

²⁴⁸ No original em francês: “[...] le passé source profonde de la tradition, le présent qui reclame des améliorations immédiates et l’avenir qui verra la naissance du nouveau théâtre” (BABLET, 1962, p. 200).

²⁴⁹ Document 2: Le cercle de l’école utopique. Edward Gordon Craig, *Plan Showing the Three Sections of the STUDIOS & the Sub-Divisions of Each Section*, octobre 1911, Bibliothèque nationale de France,

Assim, para compor a escola constam a ideia das três seções como um todo maior, a organização dos participantes em duas divisões e um elenco de disciplinas de diversas áreas do saber. A primazia de Craig era o estudo do movimento, com referência direta no movimento da natureza como princípio universal e o movimento do corpo humano (angulares, como o quadrado ou circulares) “[...] são as formas primárias do movimento. Todos esses movimentos da natureza serão examinados, dissecados, testados com meticulosidade” (CRAIG apud WARNET, 2005, p. 55)²⁵⁰. Ademais, a lista de disciplinas é vastíssima: “[...] ginástica, música, treinamento da voz, projeto de cenografia, pintura, figurino, modelagem, esgrima, dança, mimo, improvisação, direção, iluminação história do teatro, marionete (concepção, realização, jogo), construção de maquetes” (CRAIG apud WARNET, 2005, p. 56)²⁵¹ entre outras.

O princípio mais fundamental de Craig nessa profusão de saberes está na localização do interesse: a ideia de laboratório de teatro está no espaço de pesquisa desvinculado do espaço do público como receptores de um espetáculo e no qual cada um, alunos e professores “descobrem o que eles querem aprender” (CRAIG apud WARNET, 2005, p. 48)²⁵². Esse princípio é interessante porque também promove o deslocamento do lócus do saber: ele não está mais centralizado em uma pessoa que transmite o conteúdo a alguém, mas a uma rede na qual todos ensinam e todos aprendem algo.

E, aplicando as teorias expressas em *The Mask*, a escola não se limita a um dos campos da arte do teatro (cenário, traje, teatro), os incluirá a todos. Ela não se interessará exclusivamente por esse ou esse tipo de teatro, mas em melodrama ou mimodrama, bem como no teatro burlesco (BABLET, 1962, p. 200)²⁵³.

Département des arts du spectacle, Fonds Edward Gordon Craig, Prospectus Forms 1906-1914, cliché BNF.

²⁵⁰ No original em francês: “[...] sont les formes premières du mouvement. Tous ces mouvements de la nature seront examinés, disséqués, testés avec minutie. On arrachera ainsi ses secrets à la nature” (WARNET, 2005, p. 55).

²⁵¹ No original em francês: “*Gymnastique, Musique, Entraînement vocal, Dessin, Décor {Conception, {Peinture, Costume, {Conceptio, {Réalisation, Modelage, Escrime, Danse, Mimodrame, Improvisation, Régie, Éclairage, Histoire du théâtre, Théorie, Marionnette {Conception, {Réalisation, {Jeu, Construction de maquetes}*” (CRAIG apud WARNET, 2005, p. 56).

²⁵² No original em francês: “Ce qui la définit comme laboratoire de théâtre, c’est que ses enseignants” y “[découvrent] ce qu’ils veulent apprendre” (CRAIG apud WARNET, 2005, p. 48).

²⁵³ No original em francês: “Et mettant en application les théories exprimées dans *The Mask*, l’école ne se limitera pas à l’un des domaines de l’art du théâtre (décor, costume, jeu dramatique), elle les englobera toutes. Elle ne s’intéressera pas exclusivement à telle ou telle sorte de théâtre, mais aussi bien au mélodrame ou au mimodrame qu’au théâtre burlesque” (BABLET, 1962, p. 200).

Assim, evidencia-se mais uma vez a noção craiguiana de coexistência das áreas de conhecimento, pois todas estão implicadas e são conjugadas nesse processo, formando uma gramática multidisciplinar da cena. “Craig pretende forjar uma nova consciência no ator, o que o tornaria sensível à totalidade do ato teatral” (WARNET, 2005, p. 58)²⁵⁴.

É nesse aspecto que entraria o “[...] valor pedagógico da marionete” (LE BŒUF, 2009, p. 12)²⁵⁵. Além de reservar disciplinas especialmente para essa atividade, a marionete possui ao menos duas indicações metodológicas na escola craiguiana: a pesquisa e confecção de uma marionete e a pesquisa dos seus movimentos. “O estudo aprofundado da anatomia da marionete permite ao ator conhecer melhor seu próprio corpo e sua aptidão para um movimento harmonioso e gracioso (LE BŒUF, 2009, p. 13)²⁵⁶. Para a referência de pesquisa dos estudantes, Craig possuía um acervo de marionetes de várias nacionalidades e sugeria que seus alunos dissecassem as marionetes para depois construírem as suas. Em uma publicação posterior ao funcionamento de sua escola, Craig vai descrever alguns exercícios e sugerir que o ator sempre tenha uma marionete de exercício, bem fabricado. Ele aconselha:

Nunca viaje sem um. Tenha um pronto – que ele tenha três pés de altura. Certifique-se que é bem equilibrado e esculpido por algum artesão realmente bom; faça-o cuidadosamente amarrado – e coloque uma vara de manipulação. Pois a vara é a alma do boneco. Em seguida, pratique com isso na frente de um espelho. Segure-o com facilidade, deixando os pés tocarem o tapete. Levante a figura inteira doze vezes e baixe-a suavemente, interrompendo o movimento descendente precisamente quando os pés retoquem o tapete. Faça isso uma dúzia de vezes todas as manhãs e todas as tardes antes de seus outros exercícios. A próxima coisa a fazer é virar para a direita, depois para a esquerda, sem permitir que ele se balanceie. A próxima coisa é fazê-lo ajoelhar-se: o próximo, deitar-se de lado. Esses são os cinco exercícios que você deve fazer durante quinze dias (CRAIG, 1921, p. 14)²⁵⁷.

²⁵⁴ No original em francês: “Craig entend forger une nouvelle conscience chez l'acteur, qui le rendrait sensible à la totalité de l'acte théâtral” (WARNET, 2005, p. 58).

²⁵⁵ No original em francês: “Valeur pédagogique de la marionette” (LE BŒUF, 2009, p. 12).

²⁵⁶ No original em francês: “L'e étude approfondie de l'anatomie de la marionnette permet à l'acteur de mieux connaître son propre corps et sa propre aptitude à un mouvement harmonieux et gracieux” (LE BŒUF, 2009, p. 13).

²⁵⁷ No original em inglês: “Never travel without one. Have one made – let it be three feet high. See that it's well balanced and carved by some really good wood-carver; have it carefully strung – and put on cunning stick. For the stick is the soul of the puppet. Then practise with this in front of a glass. Hold it easily, letting the feet just touch the carpet. raise the whole figure twelve times and lower it smoothly, stopping the downward motion precisely when the feet retouch the carpet. Do this a dozen times every morning and every afternoon before your other exercises. The next thing to do is turn it to the right, then to the left, without allowing it to swing. The next thing is to make it kneel: the next, to lie down sideways. These five exercises you must do for a fortnight” (CRAIG, 1921, p. 14).

Destarte, pensar um processo de formação tendo a marionete como material de exercício, implica considerar uma técnica corporal e uma relação entre movimento e espaço. Essa técnica é elaborada a partir de jogos com elementos do próprio corpo humano: “[...] centro de gravidade, articulações, peso, direções do movimento e força” (MAZZAGLIA, 2013, p. 348) que aparecem nas indicações de Craig. As técnicas de trabalho com o corpo são utilizadas para codificar o movimento, transfigurar o corpo. É nesse sentido que se encontra a relação do trabalho corporal, relacionando movimento e espaço com a marionete.

A marionete ocupa, portanto, um espaço importante na concepção de escola de Craig e aproxima as suas ideias mais grandiosas a uma ação fabril, aplicada à concretude da matéria. A partir dos apontamentos de Craig, é possível pensar como matéria tanto o corpo em sua ação e no espaço quanto o próprio espaço. No capítulo que trata do espaço e do movimento em Craig, Le Boëuf (2009, p. 67) cita a fala da atriz Émilie Valantin: “A transgressão da lógica do espaço é um privilégio da marionete”²⁵⁸. Desse modo, “Atletas, artesãos, é o que Craig reivindica para sua escola” (BABLET, 1962, p. 200)²⁵⁹. Artesãos que burilam a concretude do material e lhe dão forma e atletas que possuem a força e o controle exímio do corpo para pôr a matéria em movimento, ou como já foi dito, operadores do material cênico (ideia esta relacionada ao projeto *Scene* e a *Übermarionnette*).

Operar a partir da técnica corporal com exercícios para a marionete significa, como na dança, aprender o movimento e repeti-lo. Inspirado no trabalho de Isadora Duncan, Craig “[...] não pretendia desenvolver a faculdade de imitação, mas o poder criativo (BABLET, 1962, p. 200)²⁶⁰. Craig confiava no exercício técnico e prático para abrir o campo do processo criativo e a imaginação. No artigo “*The Fit And The Unfit: A Note on Training*” que escreveu para a Revista *The Mask*, Craig tece o seguinte comentário:

[...] na Escola para a Arte do Teatro, nós estudamos quase nada de livros e não confiamos nos sistemas. E o que é o nosso método? Nós praticamos

²⁵⁸ No original em francês: “La transgression de la logique de l’espace est un privilège de la marionnette” (Émilie VALANTIN apud LE BŒUF, 2009, p. 67).

²⁵⁹ No original em francês: “[...] des sportifs, des artisans, voilà donc ce que Craig réclame pour son école” (BABLET, 1962, p. 200)

²⁶⁰ No original em francês: “Il ne s’agit pas d’y développer la faculté d’imitation, mais le pouvoir créateur” (BABLET, 1964, p. 200).

imediatamente. É um método que não atrai nada homens incompetentes, e que instantaneamente descobre para nós quais são os trabalhadores praticáveis e não praticáveis. Ele também descobre para nós a natureza do homem (CRAIG, 1914, p. 230)²⁶¹

A natureza do homem, a qual Craig se refere, tem a ver com a disponibilidade para a imaginação. Esse dado é importante aqui, pois muito antes de Larrosa (2002) nos alertar sobre os perigos de transformar o conhecimento em algo – útil, estritamente funcional, passível de ser transformado em mercadoria – que impossibilita a experiência no território pedagógico, em 1914 Craig fazia um alerta semelhante. Se, para Larrosa (2002), no comentado artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, a imaginação estaria impossibilitada por práticas contemporâneas como a substituição do conhecimento pelo excesso de informação; o periodismo e o par informação/opinião; a falta de tempo ou a aceleração que tornou o estímulo fugaz e instantâneo; e o excesso de trabalho; Craig faz o seu alerta:

Existe um possível lado ruim, um perigo muito real, em todo esse aumento de aprendizado, multiplicação de disciplinas, sistematização de métodos, cataclisma de livros didáticos, [...] todo o maquinário que foi implementado para nos ajudar nos nossos desejos mais incontroláveis de conhecer e de reduzir a arte de ensinar a uma ciência exata. Espero que você concorde comigo que o objeto da educação não é saber, mas viver. [...] Minha afirmação é que corremos o risco de confiar demais nos livros e sistemas e muito pouco na influência viva de mente para mente, de confiar muito na rapidez da aprendizagem e muito no desenvolvimento do poder, que corremos o risco de organizar a alma fora da educação, de torná-la mecânica e, portanto, estéril, de uma tendência a olhar para o acúmulo de fatos como um resultado adequado, embora eles possam repousar como chumbo no cérebro que os envolve, em uma palavra, de confundir a mera capacidade de alojar bens mentais com o crescimento dos poderes vitais conferidos pela educação (CRAIG, 1914, p. 230)²⁶².

²⁶¹ No original em inglês: “[...] In the School for the Art of the Theatre we study hardly at all from books, and trust not at all to systems. What is our method? We practise right away. It is a method which appeals not at all to incompetent men, and which instantly finds out for us which are practical and which unpractical workers. It also discovers for us the nature of the man” (CRAIG, 1914, p. 230).

²⁶² No original em inglês: “There is a possible bad side, a very real peril, in all this increase of learning, multiplication of subjects, systematization of methods, cataclysm of school books, [...] ail the machinery which has been brought into play to aid us in our wild desire toknow, and to reduce the art of teaching to an exact science. I hope you will agree with me that the object of education ls not to know, but to live. True [...] My contention then is that we are in danger of trusting too much to books and systems, too little to the living influence of mind on mind; too much to rapidity of learning, too little to development of power; that we are in danger of organizing the soul out of education, of making it mechanical and therefore barren, of a tendency to look to the accumulation of facts as an adequate result, though they may lie like lead in the brain that bears them; in a word, of confounding the mere capacity for housing mental goods with the growth of the vital powers conferred by education” (CRAIG, 1914, p. 230).

Esse alerta evidencia a potência do pensamento craiguiano, em um momento de encantamento com a eletricidade e as novas tecnologias do século XX, e sua intuição dos perigos que hoje de uma forma ou de outra se concretizam tanto no teatro como no território da educação. É possível observar um método que ele aplica a si mesmo: o trabalho nas esferas individuais do processo criativo em simultaneidade com a esfera do teatro e da vida. As dimensões ampliam-se não de forma linear como matrioskas que vão se abrindo e se tornando menores, mas se desdobram em simultaneidades de igual tamanho e importância. Ou seja, não é somente passado, presente e futuro, mas a dimensão do indivíduo e do coletivo e tudo o que perpassa essa complexidade. A partir disso, confirma-se mais uma vez que o pensamento de Craig ultrapassa o teatro. De fato, é possível dizer que Craig usa o próprio teatro para pensar a vida. Seus pontos de vista

[...] são significativos, expressando um modo de raciocinar sobre os experimentos próprios, vistos como fenômenos cruciais, destinados a mudar o modo como as pessoas se ocupam com o fazer teatral, e certamente não como iniciativas secundárias de vanguarda. De fato, raciocínio em larga escala (SCHINO, 2012, p. 201).

E é sob esse aspecto que se pode pensar na sua dimensão pedagógica. Ele transita entre minúcias do exercício corporal com a marionete e um palco cinético no qual todas as formas são animadas.

Tendo isso em mente, partiremos a seguir para depreender um princípio norteador em Craig para o trabalho na formação docente em Pedagogia.

3.2.4 A artificialidade intencional como princípio

No laboratório que vem a ser esta tese, um dos desafios foi depreender, de tudo o que foi visto sobre Craig, um princípio que melhor servisse às atividades com teatro de formas animadas praticadas na formação docente em Pedagogia. Mais especificamente, entrever na complexidade da obra craiguiana um princípio norteador para a composição das atividades dos cursos realizados para a produção de dados. Mas, se há vários Craigs, como nos sugeriu Plassard (2014), e se a sua dimensão pedagógica está relacionada ao seu laboratório de experiências teatrais e de pensamentos e escritas, como depreender, então, da sua obra, um princípio?

Como foi dito na apresentação deste capítulo, o que está aqui apresentado retrata a forma com que fui tomando contato com a obra craiguiana. O que seguirá a seguir, igualmente, retrata o exercício de pensamento que possibilitou chegar ao princípio da artificialidade intencional. Logo, é um exercício realizado no laboratório que concebo ser este estudo e, certamente, trata-se de uma construção entre tantas outras possíveis. Mas se a constituição de uma tese é a constituição de uma problemática, o olhar subjetivamente diferente para os materiais implica na realização de escolhas. Assim, já na exposição dos elementos da obra craiguiana algumas escolhas foram feitas como, por exemplo, o não detalhamento dos elementos da música e da luz, que são igualmente importantes para o diretor, ou ainda do aspecto místico da sua obra (LE BŒUF, 2009; RIBEIRO, 2016).

O que foi feito então?

A partir do contato primeiro com a noção da *Übermarionnette*, iniciei por situar Craig em seu contexto histórico e a sua importância para o contexto atual; do seu procedimento laboratorial tanto da cena como na produção teórica (MANGO, 2015); para então tratar da influência wagneriana, no intuito de pensar aqui o que chamamos aqui de uma coexistência entre as linguagens artísticas e áreas do conhecimento, sem que uma subjuga as demais; a independização dos elementos (gestos, palavras, linhas, cores, etc.) de suas linguagens e sua substantivação; a primazia dada ao elemento do movimento; a exploração de formas abstratas como processo que retoma o símbolo; a recusa, portanto, ao teatro realista e naturalista; a recusa ao teatro textocêntrico e, posteriormente, um movimento de retorno à dramaturgia com a escrita performática de *Drama for fools*; a importância da figura do diretor (o regente); seus dois grandes projetos mobilizadores de pensamento e de matéria cênica: *Übermarionnette* e o projeto *Scene* e suas complexas implicações no reposicionamento do ator em cena e do que se entendia por espaço cênico; o trânsito entre o superlativo simbolizado no prefixo *Über* e a concretude de suas maquetes e figuras negras; o trânsito entre a tradição popular do teatro de marionetes e a sofisticação de suas formas em movimento (CRAIG, 2012); o trânsito entre uma proposta para o público infantil mas com o aporte do processo criativo de um adulto; a proposta de uma escola que descentraliza o saber e intenciona promover o conhecimento através da experiência; e, enfim, chegar à observação de um homem de teatro que vive o processo contínuo de experimentar para “ensinar a si mesmo” (CRAIG, [1913] 2017, p. 229).

De pronto, foi possível observar que a obra craiguiana não está estruturada de modo a se fechar em uma definição única. Antes, ela movimenta várias linhas de forças, diálogos com vários pensadores. As possibilidades de escolha são diversas como, por exemplo, tomar um princípio a partir do diálogo de ideias entre Craig e Schopenhauer sobre a questão da representação ou Craig e Nietzsche sobre a questão da verdade e assim por diante. No entanto, retomando o que foi exposto por Bablet (1962), as referências de Craig são múltiplas e só interessam se vistas em conjunto, ou seja, naquilo que movimenta a ideia e não a sua reprodução. Sendo assim, mobilizei a busca por um procedimento que se repete independente da fonte referencial com que Craig dialoga. Encontrei tal procedimento naquilo que Craig chama de imaginação, mas que prefiro tratar aqui, a partir da inspiração foucaultiana, como exercício ativo de buscar outro olhar para o que está pré-estabelecido. De fato, é possível pensar em Craig “[...] como um artista que fez da virtualidade um princípio e da realização imaginária um *modus operandi*” (RAMOS, 2014b, p. 72). Pois assim ele procede não somente na escrita de *Drama for fools*, mas também na forma como pensa o ator e o espaço cênico.

Ramos (2014b) é muito preciso ao apontar para a virtualidade como princípio em Craig, tendo em vista tudo o que aqui já foi posto. No entanto, observei que a imaginação como procedimento se faz presente nos suportes materiais ativados por Craig: em seus desenhos, suas marionetes, seus escritos, maquetes, ou seja, são múltiplos e envolvem diferentes linguagens artísticas. Inicialmente voltei o foco para a ideia dessa coexistência negociada (LEABARTH, 2017), dessas linguagens que promoviam o princípio da desierarquização dos elementos cênicos. O que Craig faz, a partir da imaginação, é promover deslocamentos, reordenando os elementos. Logo, ele desierarquiza e, portanto, abre espaço para o impensado (SANT’ANNA, 2011).

O Projeto *Scene* é exemplar nesse sentido: desloca a centralidade do ator e estabelece “[...] um novo padrão de teatralidade em que telas e volumes geométricos, arquitetados em movimentos contínuos no espaço como música tridimensional” (RAMOS, 2014b, p. 73). Outro exemplo da noção de desierarquização na obra craiguiana está na estratégia utilizada para pensar a sua escola e que pode ser vista como pioneira: uma escola na qual cada um ensina o que sabe e tem a oportunidade de aprender o que o outro sabe, fazendo com que ocorra uma troca, não só informações, mas de aptidões, técnicas e saberes.

Estava de fato inclinada a tomar a desierarquização como princípio, idealizando que, dessa forma, seria constituído um mesmo sistema de presença. Essa ideia favorece a noção de horizontalização e tal noção me fez questionar o princípio de desierarquizar. Ao mesmo tempo me deparei com três elementos que me auxiliaram a depreender um princípio do trabalho craiguiano: a gravura (Imagem 41) feita pelo pintor californiano e colaborador de Craig, Michael Carmichael Carr (DIRCKS, 2004, p. 133); a noção de antiteatralidade de Martin Puchner (2002) e a noção de representação emancipada de Bernard Dort (1988). Os dois últimos possuem obras complexas relacionadas às rupturas teatrais ocorridas a partir do modernismo, sobre as quais não pretendo dar conta aqui. O que interessa neste momento é que serviram de alerta para questionar o caminho trilhado até então.

Iniciarei pela poesia do desenho.



Imagem 41 – A oficina. Desenho de Michael Carmichael Carr, 1907. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 45).

Carr conseguiu materializar em uma imagem o que vinha à minha mente enquanto percorria a obra de Craig: o homem que parece olhar através da figura de madeira que tem na mão; o homem que se ocupa da materialidade das suas figuras enquanto o plano de fundo (inundado pela luz vertical tão característica da visualidade craiguiana e composto por corpos em movimento ocupados em mover a

matéria cênica) parece ser um desdobramento do seu pensamento, a visão da construção do teatro do futuro.

Qual a potência de um pensamento? Como ele opera na materialidade? E vice-versa? Nesse sentido, é possível considerar que é “[...] sempre de corpos que se trata, de uma radical materialidade” (RODRIGUES, 2011, p. 152) e de seu possível potencial de “transformabilidade” (PICON-VALLIN, 2013, p. 95). O pensamento de Craig olha através da materialidade das

[...] marionetes [que] apresentam automaticamente uma imagem hierática da vida. Suas limitações físicas reduziram qualquer ação dramática aos seus elementos essenciais. Como objetos artificiais, representavam a visão de um artista em vez de apresentá-lo em uma forma plenamente realizada (INNES, 2005, p. 185)²⁶³.

A dualidade natural/artificial é parte fundamental da constituição da obra craiguiana. Craig caminha entre a objetificação do humano e a humanização do objeto; evoca a “nobre artificialidade” (CRAIG, [1911] 2013, p. 99) das estátuas dos antigos templos e condena o excesso de humanidade dos atores; personifica as suas *screens* dando-lhes movimento e restringe a possibilidade de movimento para o corpo humano; enfim, coloca seu pensamento sempre na “[...] fronteira entre homem e artifício: no jogo entre o ator e o boneco e na busca de um estilo através do movimento puro” (CRISTINI, 2013, p. 67)²⁶⁴. Tal procedimento rompe

[...] com os processos de ordem representacional faz com que a teatralidade por ele sugerida se aproxime, drasticamente, daquilo que poderíamos reconhecer como uma espécie de *anti-teatralidade* própria à poética de alguns *simbolistas* (BELLONI, 2011, p. 6/7).

O prefixo ‘anti’, aplicado à ‘teatralidade’, traz consigo um posicionamento. Puchner (2013) e Cruciani (1995) falam do perigo de ser definido exatamente pela coisa a qual nos colocamos em oposição. Então, se Craig inventou a si mesmo e suas práticas recusando o realismo e o superficialismo caricato do teatro de divas, tal posição não é rígida, pois nos “[...] territórios da arte, a definição tem sido sempre

²⁶³ No original em inglês: “[...] puppets automatically presented a hieratic image of life. Their physical limitations reduced any dramatic action to its essentials. As artificial objects they stood for an artist's vision instead of presenting it in a fully realized form, so that the spectator had to complete the images in his own mind” (INNES, 2005, p. 185).

²⁶⁴ No original em francês: “Craig parle des écrans [...] comme si ces écrans étaient des créatures vivantes [...] relation entre Craig et l'élément scénique, comme une frontière entre l'homme et l'artifice: dans le jeu entre l'acteur et la marionnette et dans la recherche d'un style à travers le mouvement pur, il est singulier de constater cette forme de personification de l'écran” (CRISTINI, 2013, p. 67).

peçoal e temporária” (CRUCIANI, 1995, p. 55). Assim, o posicionamento – que requer a elaboração de um pensamento - também produz “[...] uma forma de teatro no interior de seu próprio ato de resistência. É esta cumplicidade entre rejeição e produção que está por trás das várias formas de drama moderno (PUCHNER, 2013, p. 44).

Isso significa que, quando Craig toma as ideias de Wagner 50 anos depois de sua difusão, ele as “[...] corrige e radicaliza” (DORT, 1988, p. 174)²⁶⁵. De uma certa forma, ele utiliza um procedimento que posteriormente Foucault (2008) denominaria de suspender as unidades (FOUCAULT, 2008), ator, teatro, cena sem se ocupar de uma continuidade histórica evolutiva do teatro, mas promovendo ele mesmo uma ruptura com o que havia sido conhecido até então como ator, teatro e cena. Tal movimento preparou o terreno para que, aproximadamente 100 anos após as ideias de Craig terem sido divulgadas, seja possível constatar

[...] hoje uma emancipação gradual dos elementos da representação teatral e observamos uma mudança estrutural: a renúncia à unidade orgânica ordenada a priori e o reconhecimento do fato teatral enquanto polifonia significativa, aberta ao espectador (DORT, 2013, p. 51).

É aqui que é possível problematizar o princípio da desierarquização de elementos. Ainda que Dort (1988) solicite uma revisão das ideias craiguianas pela posição do ator e do encenador, a possibilidade de hoje tratarmos de uma polifonia significativa, é viável apenas pelo terreno preparado por Craig. Por conseguinte, hoje é possível considerar que os elementos nem sempre serão postos com o mesmo peso em um sistema de presença, pois, além do processo criativo, há a recepção do espectador, que não é garantia de uniformidade. É a equivalência que é colocada em questão e a ponderação de que a desproporção, a justaposição, o alternar lugares de importância fazem parte do processo. O diálogo existe, mas não se dá necessariamente de forma horizontal. Parece que hoje no teatro é possível propor e absorver dissonâncias e isso passa a ser interessante nesse campo. A busca pelo movimento continua, pois, nesse pensamento, a rigidez determina posições e postula hierarquias.

Isso posto, espero ter explicado razoavelmente o porquê de ter declinado do princípio de desierarquização. Resta justificar a escolha pelo princípio da artificialidade intencional e sua relação com a formação docente em Pedagogia.

²⁶⁵ No original em francês: “[...] corrige et radicalize” (DORT, 1988, p. 174).

Para tal, retomo à gravura de Carr e o desenho de Craig segurando uma figura. O procedimento que considera a intenção de emprego da artificialidade busca a construção dessa ponte, na qual se estabelece “[...] a continuidade entre a evidência da matéria e da vida, e para fazer isso, há transferências constantes entre corpos e objetos, entre os corpos dos homens e os corpos dos deuses” (BORIE, 2013, p. 138)²⁶⁶.

É dessa forma que trabalhar com a matéria, tendo o uso de uma artificialidade intencional que mobiliza os corpos, se coloca em questão oposta à naturalidade e a uma tentativa de representação do real. A marionete é o princípio ostensivo do artificial, solicita uma ativação necessariamente artificial, o que recai sobre o trabalho do ator no sentido de sua natureza e técnica, e, portanto, em sua formação. Definir o que é natural constitui em desafio e, nesse sentido, a oposição direta ao artificialismo pode ser profícua. É nesse território complexo que Craig escolheu caminhar quando rechaçou o naturalismo na atuação.

O princípio da artificialidade intencional lança o experimentador à pesquisa de seu próprio corpo em campos impensados. O corpo, em relação ao objeto, torna-se um dispositivo para o processo de experimentação e investigação do movimento e das composições de imagens: investiga-se as possibilidades de gestos e de corporalidades que poderiam surgir, ou seja, elas não estão dadas, pois não partem de uma referência fixa de corpo.

E no coração dessas análises se encontra em jogo a questão da matéria. O que está em questão para o pensamento humano, [...] é matéria bruta, a ruptura radical entre o vivo e a matéria inerte. Também para pensar a matéria é necessário animar. A construção simbólica que o corpo opera é central. É como se a experiência renovada da morte, de volta ao estado inerte, reiterasse o constante questionamento da natureza sem vida – esse sem vida carregado de potência, de força de vida e ser capaz de pensar (BORIE, 2013, p. 138)²⁶⁷.

O exercício desse pensamento está no reino da imagem, esse reino que “[...] termina lá onde um corpo é a réplica de um corpo em carne e osso” (RANCIÈRE,

²⁶⁶ No original em francês: “[...] continuité entre l’évidence de la matière et celle de la vie, et opère pour cela dès transferts incessants entre corps et objets, entre corps des hommes et corps de dieux” (BORIE, 2013, p. 138).

²⁶⁷ No original em francês: “Et au coeur de ces analyses se trouve mise en jeu la question de la matière. Ce qui fait problème pour la pensée humaine [...] c’est la matière brute, la rupture radicale entre vivant et la matière inerte. Aussi pour penser la matière est-il nécessaire de l’animer. Dans la construction symbolique qui s’opère alors, le corps occupe une place centrale. Tout se passe comme si l’expérience renouvelée de la mort, du retour à l’état inerte, réitérait sans cesse interrogation de la nature de l’être sans vie – cet être sans vie qu’il faut charger de puissance, de force de vie pour pouvoir le penser” (BORIE, 2013, p. 138).

2015, p. 200). Ou seja, não se trata de buscar a construção de um corpo similar ao real, mas de abrir possibilidades de criação de outro corpo. Dito de outro modo, não é a utilização de uma técnica específica de manipulação, mas de criar sistemas de articulação do corpo com o objeto no qual o que interessa é o espaço da interação.

Nesse sentido, as ideias de Craig seguem reverberando na arte do teatro de marionetes. Philippe Genty, renomado marionetista francês, reconhece a importância dessa influência no seu processo:

Em plena criação de *Dérives*, descubro os escritos de Gordon Craig. Suas teorias me cativam, cada sinal tem sua importância: a luz, o material de som, os materiais, os objetos, o corpo, a música, o espaço, a atuação. Eu encontro um eco em sua ideia de ator-marionete para minha própria e para trás entre materiais e artistas (GENTY, 2013, p. 144)²⁶⁸.

Outra referência atual é a montagem²⁶⁹ do texto *Prólogo Primeiro* de Craig (texto que faz parte do livro *Drama for Fools*), pela companhia de teatro gaúcha Caixa do Elefante. A apresentação ocorreu em maio de 2016 e o processo criativo valeu-se do corpo que veste a marionete como objeto, fazendo-o pele, incorporando-o como uma prótese, criando efetivamente outro corpo (Imagem 42). Mesmo mantendo a estrutura antropomórfica, que ao longo do espetáculo é experimentada de diversas formas, trata-se de levar ao extremo a experimentação das formas, mobilizando, conseqüentemente, a composição das imagens com diferentes combinações dos pedaços do corpo do performer com o corpo da marionete.

²⁶⁸ No original em francês: “En pleine création de *Dérives*, je découvre les écrits de Gordon Craig. Ses théories me captivent, chaque signe a son importance: la lumière, la matière sonore, les matériaux, les objets, le corps, le chant, l’espace, le jeu d’acteur. Je trouve un écho dans son idée d’acteur-marionnette à mes propres va-et-vient entre matériaux et interprètes” (GENTY, 2013, p. 144).

²⁶⁹ A peça *Prólogo Primeiro*, com direção de Paulo Balardim, fez temporada em Porto Alegre de 30 de abril a 10 de maio de 2016, seguindo em turnê nacional depois desse período. A técnica utilizada no espetáculo é a do boneco habitável, que se mescla ao corpo do ator.



Imagem 42 – Cena do espetáculo Prólogo Primeiro. Companhia Caixa do Elefante. Porto Alegre, 2016. Fonte: Caixa... (2016).

O ponto de toque do corpo do ator com o corpo da marionete interessa particularmente a esta pesquisa. Foi também por essa razão que Craig incorporou ao programa curricular da sua escola em Florença a fabricação e a manipulação da marionete.

Parece-me mais conveniente que o homem crie, fabrique um instrumento que o ajude a se expressar do que ele se sirva de si mesmo [...] Pois o homem, com seu próprio corpo, pode apenas ultrapassar pequenos obstáculos, no entanto, se servindo de suas ideias, ele pode criar invenções que ultrapassam tudo (CRAIG, [1911] 2013, p. 74)²⁷⁰.

A potência pedagógica desse princípio encontra-se diretamente relacionada ao corpo com o objeto e na sua possibilidade como exercício de pensamento. De que forma entender essa relação? Para Craig, o símbolo está fora do corpo, por isso, o “[...] ator perfeito seria aquele capaz de desaparecer, ou se fundir em alguma coisa fora da sua pessoa [...], se despersonalizar e se tornar um elemento plástico a mais, juntamente com objetos que se converteriam também em ideias e símbolos”

²⁷⁰ No original em francês: “Il me semble qu’il est séant pour l’homme de créer, de fabriquer un instrument à l’aide duquel Il rendra ce qu’il veut dire que d’user de sa propre personne [...] Car l’homme ne peut au moyen de son corps triompher que des petits obstacles, et peut, par contre, à l’aide de sa pensée, en concevoir des inventions qui triompheront de toutes choses” (CRAIG, [1911] 2013, p. 74).

(AMARAL, 1996, p. 180). Assim, ao invés de voltar-se para dentro, para o interior, aumentando seus egocentrismos, eles se voltariam para fora. Mas esse fora não é o superficial, o exterior, mas antes o anterior, para aquilo que foge dos jogos de verdade das coisas pré-estabelecidas.

A elevação do objeto de seu estatuto de matéria inerte para agente ativo provoca ansiedade, porque parece que o corpo humano irá desaparecer como tal. Essa ansiedade é de fato justificada pois o objeto no teatro descentraliza o ator e o coloca não em relação a outro ator ou ao público, mas a um representante do mundo sem vida. No entanto, esse objeto fala profundamente quando manipulado por seu intérprete. E a profundidade do objeto, por ser parte do mundo morto, atinge um diferente nível de significação, mais profundo do que qualquer ator vivo poderia (BELL, 1996, p. 16)²⁷¹.

A aplicabilidade desse princípio na pesquisa com futuros pedagogos mobiliza um espaço de descentramento do sujeito em relação ao objeto. Ao mesmo tempo, esse princípio convoca à experimentação de materiais para esse jogo entre corpos vivos e objetos. O jogo começa com a escolha do material (suas diferenças de pesos e texturas) e segue com a confecção e manipulação da marionete. Nesse processo, o princípio da artificialidade intencional oferece a possibilidade de pensar diferente, de abrir espaço para a ficção, ou seja, de ficcionar o trabalho pedagógico.

Conclui-se com isso, que a ideia de artificial vem daquilo que é externo ao corpo e que, ao entrar em contato, o reposiciona. No entanto, a ideia de intencionalidade se coloca em um campo de formação docente como exercício de escolha e possibilidade de criação. Trata-se de abrir espaços, da busca por promover possibilidades para a experiência.

²⁷¹ No original em inglês: "The elevation of an object from the status of prop to active agent provokes anxiety, because it appears that focus on the object will reduce focus on the human body. This anxiety is in fact justified, because performing object theater de-centers the actor and places her or him in relationship not to another actor or to the audience, but to a representative of the lifeless world. But the lifeless object speaks profoundly when manipulated by its performer. And the profundity of the object, because it is part of the dead world, reaches different, deeper levels of signification than live actors can" (BELL, 1996, p.16).

4 O ITINERÁRIO DIDÁTICO NO LABORATÓRIO ITINERANTE: A PRODUÇÃO DOS DADOS

Sem estudar, sem pesquisar o homem não se pode fazer títeres, por que ele é um analista da vida do homem. Então temos que nos atualizar quanto ao ser humano, estudar o ser humano. Nada de ficar preocupado em fazer tecniquinhas, empurra daqui, puxa dali. É simplesmente estudar o comportamento do homem (Magda Modesto, comunicação verbal)²⁷².

O presente capítulo apresenta os dados produzidos para este estudo; a forma como foram produzidos; e o exercício de pensamento que acompanhou as formulações desta tese. Logo, o capítulo trata das escolhas feitas na configuração do curso '*Teatro de Formas Animadas na Pedagogia*' (como a relação do princípio da artificialidade intencional depreendido da obra de Craig e a sequência de exercícios do curso); das tentativas de organização dos dados produzidos; bem como das decisões tomadas na sua seleção. A noção de pesquisa-experiência (FERNANDES, 2011) apresentada na introdução transpassa o processo de construção da tese e entendo que se tornou o procedimento principal no meu laboratório de pensamento.

Cheguei ao momento da produção de dados com muita vontade de experimentar certos tipos de manipulação, materiais e composição de imagens; com ideias pré-concebidas sobre os futuros pedagogos no que diz respeito ao seu suposto desconhecimento sobre teatro de formas animadas; com receio de ter escolhido algumas propostas de forma equivocada pelo seu nível de dificuldade ou ainda pelo meu próprio desconhecimento sobre o assunto. Interessava-me sobremaneira "[...] a succulenta materialidade" (GROS, 2014, p.21), ou seja, explorar a ideia da materialidade considerada plástica, moldável e, portanto, passível de modificação. Inquietava-me (e ainda me inquieta) a relação que se estabelece ao manipular uma marionete ou um objeto que fica a aproximadamente 30 centímetros do corpo, distante o suficiente para mover-se, mas que só existe na impossibilidade de apartar-se do contato com a mão do manipulador. Perguntava-me o que acontece nesse campo entre o corpo e o pedaço de matéria ao qual é conferido uma atenção condensada.

²⁷² Magda Modesto é uma das pioneiras no estudo da arte da marionete no Brasil.

Carregava também o receio de desejar tão arduamente o espaço epifânico da criação, mas ser incapaz de alcançá-lo e desviar-me para o conhecido caminho das práticas pedagogizantes e didatizantes. Se, como me propus desde o início deste estudo, a intenção é “pensar uma formação inventiva de professores” (DIAS; SCHEINVAR, 2012, p.149), sendo eu uma professora de teatro, que inventividade habita em mim? E, essa inventividade, na qual me movimento, seria suficiente para me tornar atenta a fim de me livrar dos perigos de recair em propostas caricatas? Encontrei na própria ideia de laboratório de Craig e nos “[...] descaminhos de uma pesquisa-experiência” (FERNANDES, 2011, p.122) pistas para seguir por esse território, que tem a problematização como premissa.

Problematização é uma noção pensada na esfera da reflexão filosófica e histórica do pensamento foucaultiano, entendida como “[...] articulações teóricas [que] são elaboradas a partir de um certo campo empírico” (FOUCAULT, [1984] 2004, p.242). Provocativamente, Foucault explica que seu intuito nunca foi procurar uma alternativa ou fazer a história das soluções, mas sim “fazer a genealogia dos problemas, das problematizações” (FOUCAULT apud DREIFUS; RABINOW, 1995, p. 256). Trata-se, portanto, de uma noção cara à Foucault, pois, ao desconfiar do que está dado; ao suspender os binarismos como bom/ruim; ao tornar visíveis os *comos* certas práticas tomaram corpo em certos momentos históricos, abre-se possibilidades para o impensado.

No entanto, pela própria característica do pensamento foucaultiano, não é possível definir uma única forma de pensar sobre a problematização, pois não se trata de um conceito, mas de um modo de mobilizar o pensamento. Trata-se da forma como Foucault diz ter se conduzido na

[...] empreitada de uma história da verdade: [ao] analisar não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam. A dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; a dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e de suas modificações (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Nessa citação, Foucault delinea suas metodologias de problematização. Uma arqueológica, que se ocupa dos discursos dos saberes, suspendendo as grandes unidades históricas, e outra genealógica, que se ocupa das práticas, da descrição de suas emergências. Ambas as formas investigativas são ativadas por uma pergunta

realizada no presente. Assim, a tarefa de problematizar, neste estudo, se coloca sobre o que mobiliza – ou não – a experiência com teatro de formas animadas na formação docente em Pedagogia. Ao ter essa noção de problematização em vista e considerando a minha empreitada neste estudo, entendo que a pesquisa-experiência e o laboratório craiguiano se assemelham ao provocar

[...] o pesquisador a instituir uma atitude problematizadora com seu próprio percurso, com a sua prática, com as escolhas teóricas e metodológicas que faz e com aquilo que pensa, sabe e inventa sobre seu objeto de pesquisa. Uma prática investigativa que só acontece na medida em que transforma a relação que temos com a verdade e o pensamento. Exige uma abertura para o novo, para o risco, para deixar-se tomar por aquilo que vem ao seu encontro e sobre o qual não pode esperar, nem pedir garantias, fidelidade, clareza e segurança (FERNANDES, 2011, p. 131).

Um processo nada reconfortante, mas confesso que as marionetes, suas materialidades e possibilidades, mobilizavam-me constantemente para me lançar em um processo no qual “conhecer é agir” (MACHADO, 2012, p.07) e a tomar o procedimento de uma prática investigativa problematizadora da relação que estabelecemos “[...] com aquilo que sabemos, com aquilo que pensamos que sabemos e com o que somos” (FERNANDES, 2011, p.131). Uma prática que busca desconfiar do que está dado *a priori*, do naturalizado. Uma proposta que implica no desafio de fazer um movimento de inserção em um complexo campo como o da formação de professores que “[...] envolve vetores sociais, históricos, políticos, filosóficos, psicológicos, artísticos e culturais” (DIAS, 2012a, p.30).

Parti então da inquietude primeira, identificada na metáfora de corpo-cansado, para perguntar: que outros corpos? Que outras possibilidades? Era necessário ampliar o espectro de visão para produzir dados para a pesquisa. Então eu tinha que ir a campo, ir a outras instituições que ofertassem a formação em Licenciatura em Pedagogia. Limitei o espaço de deslocamento físico a cursos no estado do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, a pesquisa-intervenção não é entendida aqui como o método que propõe a inserção asséptica da marionete na complexidade do campo de formação docente em Pedagogia para então observar quais são os resultados. Ao buscar a aproximação do campodo teatro de formas animadas, busquei o pensamento de Isabelle Bertola, diretora do *Mouffetard, Théâtre des Arts de la Marionnette* de Paris, que problematiza a questão da intervenção do marionetista no espaço educacional: “[...] o que significa intervir na escola? Os termos intervir,

intervenção lembram um vocabulário médico ou técnico [...]Com que sentido? Para cuidar, reparar, salvar? Não é isso que desejamos!” (BERTOLA, 2004, p.88)²⁷³.

A intervenção a que me propus possui variados vetores. Tanto a marionete impacta o corpo das futuras pedagogas, quanto o meu corpo de pesquisadora é interpelado pelas materialidades dos corpos dessas estudantes. Dessa forma, considero que as proposições elaboradas por mim, pesquisadora-professora-artista, não possuem a pretensão de disponibilizar um saber em via de mão única; mas que sou eu também um ser transformado nesse encontro de materialidades. Essa perspectiva relacional me parece fundamental para pensar apresença da arte e seus processos de criação nos espaços institucionais educacionais. Assim, pesquisa-intervenção é entendida neste trabalho como um “[...] método que forja uma atitude de pesquisar, que afirma a ideia de intervenção na relação sujeito/objeto pesquisado, pois ambos se constroem na trajetória” (DIAS, 2012a, p.30). O objetivo desse procedimento, além de implicar diretamente o pesquisador no processo (da mesma forma como Craig expunha os seus processos e pensamentos), induz o pesquisador a olhar para si mesmo como uma forma animada. O que me move neste estudo, portanto, é exatamente a relação entre as materialidades. E os elementos que tomei para a constituição da metodologia são os impulsionadores do movimento do pensamento aqui desenvolvido.

Destarte, durante o processo de estruturar a abordagem em campo, chegou às minhas mãos o livro *Diálogos com Reggio Emilia* (RINALDI, 2017), que trata da escola inovadora da cidade de Reggio Emilia na Itália, construída após a segunda guerra mundial e cuja abordagem educacional propõe uma relação ensino-aprendizagem recíproca, ou seja, que não se dá em um sentido único. Nessa abordagem, a arte é considerada uma das esferas centrais no projeto pedagógico de seu idealizador, Loris Malaguzzi.

Encontrei, na abordagem pedagógica proposta pelo Reggio Emilia, uma aproximação profícua com a noção de formação inventiva pretendida neste estudo. Considerar a arte como uma figura central do projeto pedagógico significa provocar um deslocamento nas estruturas do pensamento que permanecem arraigadas nas instituições de ensino tanto escolares quanto universitárias que se ocupam da

²⁷³ No original em francês: “[...] que signifie ‘intervenir en milieu scolaire’? Les termes intervenir, intervention rappellent un vocabulaire médical ou technique... Dans quel esprit? Soigner, réparer, sauver? Ne le souhaitons pas!” (BERTOLA, 2003, p. 88).

formação de professores. A noção de deslocamento, nesse caso, pode ser pensada como “[...] um eixo de análise potente para as práticas no referido campo, bem como a relação entre arte e formação funciona como um disparador que abre espaço-tempo para invenção de si e do mundo” (DIAS, 2012a, p.25).

A noção de deslocamento é também cara ao pensamento foucaultiano por mobilizar seus três eixos de análise: poder, saber e subjetivação. Na sua arqueologia, o procedimento de suspender as grandes unidades históricas para então buscar ver de outro modo – que não linear ou evolutivo – as construções dos pensamentos, indicam que “sempre houve deslocamentos” (CASTRO, 2014, p. 74) na obra foucaultiana. Com efeito, a leitura dos textos de Foucault nos instiga a estarmos atentos às coisas do mundo, a não tomar como verdade indubitável as coisas dadas, mas a observar as suas formações, a “[...] desembaraçar-se do próprio pensamento; [para] iniciar, então uma conversão, uma olhada em outra direção para pensar novamente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 78). Foucault utiliza esse movimento consigo mesmo e promove em si desembaraços e deslocamentos. Ele diz:

[...] o trabalho teórico não consiste em estabelecer e fixar um conjunto de posições sobre as quais eu manteria e de cuja ligação entre essas diferentes posições, na suposta ligação coerente eu formaria um sistema. Meu problema, ou a única possibilidade teórica que sinto, seria a de deixar somente o desenho o mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde estava agora há pouco. Daí, se vocês quiserem, essa perpétua necessidade de realçar, de algum modo, o ponto de passagem que cada deslocamento arrisca modificar, senão o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se apreende o que pode ter de inteligível. Essa necessidade portanto, não aparece jamais como um plano de um edifício permanente; não é preciso lhe reclamar e impor as mesmas exigências como se tratasse de um plano; trata-se, ainda uma vez, de traçar um deslocamento, ou seja, de traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar [...] Então, uma nova curva, um novo traço e, uma vez mais, um retorno sobre ela mesma, sobre o mesmo tema (FOUCAULT, 2010, p. 58-59).

Ao tomar essa noção de deslocamento como uma ferramenta de alerta constante para a pesquisa, e observar uma abordagem pedagógica que possui a arte como um de seus conhecimentos centrais, interessou-me adotar como uma indicação, ou mesmo orientação do procedimento de Reggio Emilia, o seguinte trecho:

O itinerário didático e a trajetória do aprendizado que acontecem [...] presumem significação completa para os sujeitos envolvidos [...], a ponto de esses processos poderem ser lembrados, reexaminados, analisados e reconstruídos de forma adequada (RINALDI, 2017, p.120).

Para este estudo, considereii basilar a noção de deslocamento que realça o ponto de passagem e a ideia de um itinerário didático que permite retornar a ele, a reconstruí-lo. Isso significa a experiência do estudo desta tese situar um processo que me permita retornar a ela, analisar os procedimentos que tomei sobre o teatro de formas animadas, reconstruí-los.

Atraída por essa ideia, busquei o vocábulo itinerário no dicionário de filosofia e constatei que tal termo oriunda do latim “[...] *itinerarium, itinerarii* [que remete] à *iter, itineris*” (ITINERÁRIO, 2005, p. 450) que por sua vez “[...] é um substantivo neutro e significa, primeiramente e em sentido próprio, ‘percurso’, ‘caminho percorrido’, ‘marcha’, ‘viagem’. E, em segundo lugar, significa ‘estrada’, ‘caminho’, ‘passagem” (BELLEI, 2006, p.20). Poderíamos compor de pronto o significado de itinerário didático como percurso pela técnica de ensinar. No entanto, itinerário relaciona-se também com a noção de silêncio e com um trajeto místico: “[...] Atitude mística diante da inefabilidade do ser supremo (cf., p. ex., BOAVENTURA, *Itinerarium mentis in Deum*²⁷⁴, VII, 5)” (ABBAGNANO, 2007, p.896). Nesse aspecto, “[...] o conhecimento se reveste de uma conquista experiencial, interior, de Deus” (BELLEI, 2006, p.06). Tendo isso em vista, percebi então que a

[...] itinerância não é apenas uma questão físico-geográfica de locomover-se de um lugar para o outro. [...] ir ou vir por um caminho, por um itinerário, na verdade está se referindo a uma experiência humana bem determinada e concreta. Ou seja, está se remetendo ao movimento interior da pessoa por algum interesse, valor ou sentido da vida (MANNES, 1995, p.37).

Esse sentido me faz tomar por analogia os procedimentos de experimentação de Craig que o levaram a buscar uma posição que ultrapassa as formas até então conhecidas de teatro e da função ator. Trata-se de uma busca que, como já foi visto, levou a deslocamentos e à promoção de processos de ressignificações no campo da arte teatral. Isso encontra relação também no aspecto místico e metafísico da sua obra. Os estudiosos de Craig configuram esse aspecto na forma de “um deus escondido” (LE BŒUF, 2009, p.01)²⁷⁵, pelo fato de não se caracterizar como um “[...]”

²⁷⁴ *Itinerarium mentis in Deum* é uma obra produzida pelo teólogo canonizado Boaventura.

²⁷⁵ No original em francês: “le Dieu de Craig est un Dieu cache” (LE BŒUF, 2009, p.01).

Deus que possa ser abordado por meio de dogma ou raciocínio teológico, mas [como] um Deus que tenha uma forte conexão com a noção teatral de espetáculo (LE BŒUF, 2014, p.404).

Ademais, os deslocamentos que Craig produziu no teatro não estavam somente no seu pensamento: Craig era ao mesmo tempo um itinerante físico-geográfico e um itinerante em si mesmo. O seu laboratório, o processo de construção de seu teatro do futuro foi levado em seu corpo para diversos lugares como Inglaterra, Alemanha, Itália, França; e foi tocado por ideias de artistas diversos e de diversas áreas como, por exemplo, Isadora Duncan e Stanislavski.

Tendo isso em vista, ao meu laboratório, que pretendia inserir-se em cursos de Licenciatura em Pedagogia no Rio Grande do Sul, agregou-seo vocábulo itinerante. E o movimento para essa experiência concreta se dá pelo meu interesse em experimentar o itinerário didático com teatro de formas animadas a partir do princípio da artificialidade intencional; mobilizar o processo de reexaminá-lo, burilá-lo e refazê-lo.

Para tanto, intencionava realizar cursos que tivessem uma duração suficiente no sentido de estabelecer um desenvolvimento maior da experimentação. Havia, no entanto, uma impossibilidade concreta: em três meses estaria de partida para Paris para a realização da parte presencial da cotutela na universidade francesa. Outra questão que se colocava era a configuração de um grupo que permanecesse um tempo maior disponível para o desenvolvimento da experiência. Observando essas impossibilidades, projetei a duração de cada curso em 16h e os nomeei de '*Teatro de formas animadas na Pedagogia*'. Conquanto atividades relacionadas às artes – ainda mais se gratuitas – sejam usualmente bem-vindas nas instituições de ensino de modo geral, apresentou-se, como era previsto, a dificuldade em articular espaço/tempo da agenda ao cronograma de cada instituição. Assim, o itinerário didático pretendido sofreu a influência da característica de cada lugar e das condições ofertadas para o desenvolvimento do curso. Algumas propostas me compeliram a adaptar o curso, uma vez que me foi ofertado apenas 04 horas para a sua realização. O que seria priorizado do que havia sido planejado? Com efeito, cheguei a questionar se era mesmo válido manter, ou não, alguns formatos.

Retomei à ideia de laboratório. Ponderei sobre o fato de que uma

[...] situação laboratorial pode ser definida como implicando não somente caminhos de produção artística, mas também processos existenciais variados: caminhos de conhecimento, transmissão de conhecimento, pesquisa e estudo das estruturas mais profundas do teatro (SCHINO, 2012, p. 206).

Com efeito, um laboratório com tal objetivo, de fato “[...] requer tempos mais longos e ininterruptos” (SCHINO, 2012, p.206). Apoiei-me na ideia de o espaço do laboratório teatral ser literalmente entendido como “[...] uma zona separada da vida normal de todos os dias, [...] eram lugares complementares, às grandes instituições, criados [...] para mantê-las vivas” (SCHINO, 2012, p.201). Todavia, considerei outra forma de continuidade: aquela que se dá por reverberação de uma experiência. Por conseguinte, apoio-me na ideia de que “[...] a continuidade possa ter muitas faces diferentes” (SCHINO, 2012, p.206). O que me pareceu ser possível de realizar no itinerário didático do meu laboratório itinerante é o registro das atividades, captar momentos, documentá-los e realizar com eles um exercício de pensamento.

Outro tópico que me auxiliou na escolha por acolher formatos diversos daquele que idealizei – e o mais importante – foi considerar o fato de que os espaços de formação estão atravessados por práticas assistencialistas e burocráticas e que se faz necessário, portanto, enxergar a instituição como “[...] um território em movimento e que devemos achar brechas nas suas normas, e mais ainda na sua massacrante rotina, na burocracia que se lhe impõe” (JOTHA; PELUSO; CARDOSO, 2012, p.137). Aqui parece que é possível estabelecer uma relação com o palco cinético de Craig, com o exercício de olhar a instituição como um território em movimento, ou seja, como algo que é passível de movimentação, logo, de transformação.

Ao tecer tais considerações, entendi que, ainda que a instituição tenha me ofertado a possibilidade de realizar o curso com quatro horas de duração, isso significaria abrir um espaço/tempo no qual a experimentação e criação seriam propostos como prioridade, minimizando a importância usualmente dadas às práticas que burocratizam o cotidiano, como lista de presença e a avaliação como requisito para ingressar ao próximo semestre. Dessa forma, passei a conceber como parte do *corpus* dos dados produzidos as diversas formas de cursos que poderiam se colocar.

Uma amostragem diversificada foi priorizada na escolha das instituições do Rio Grande do Sul que ofertam formação em nível de graduação de Licenciatura em Pedagogia. Desse modo, o curso ‘*Teatro de formas animadas na Pedagogia*’ foi

realizado em instituições públicas da esfera federal e estadual, bem como em instituições da esfera privada. Os dados para a tese foram produzidos a partir de 11 cursos realizados em 8 instituições do Rio Grande do Sul que ofertam formação em Licenciatura em Pedagogia.

Nesta primeira tabela, apresento a lista das Instituições que acolheram a proposta; a forma como acolheram (contabilizando 4 ocorrências no formato extraclasse, sendo as demais 7 no interior de algum componente curricular); a variação da duração de cada curso; e o profissional de cada instituição que acompanhou o curso.

INSTITUIÇÃO	MODO DE INSERÇÃO DO CURSO	DURAÇÃO DO CURSO	CONTATO E ACOMPANHAMENTO
1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (curso piloto) Turma de terça-feira	Curso inserido no componente curricular <i>Teatro e Educação</i>	15h	Acompanhado pelo Prof. Sérgio Lulkin
2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (curso piloto) Turma de quinta-feira	Curso inserido no componente curricular <i>Teatro e Educação</i>	15h	Acompanhado pelo Prof. Sérgio Lulkin
3. Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) Turno da Manhã	Curso inserido no componente curricular <i>Corpo movimento e arte</i>	8h	Acompanhado pela Prof. ^a Andrea Cristiane Maraschin Bruscato
4. Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) Turno da Noite	Curso inserido no componente curricular <i>Corpo movimento e arte</i>	6h	Acompanhado pela Prof. ^a Lenir dos Santos Moraes
5. Faculdades São Judas Tadeu	Curso inserido no componente curricular <i>Educação, Corpo e Arte</i>	8h	Acompanhado pela Prof. ^a Fátima Marques Ribeiro
6. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	Curso inserido no componente curricular <i>Arte Educação</i>	4h	Acompanhado pela Prof. ^a Rozimeri Pereira Ranzolin
7. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Curso extraclasse	8h	Diretamente com a Coordenação do Curso
8. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	Curso extraclasse na Brinquedoteca	4h	Acompanhado pela Prof. ^a Rozimeri Pereira Ranzolin
9. Centro de Ensino Superior Cenecista de Farroupilha (CESF/CNEC)	Curso extraclasse	8h	Diretamente com a Coordenação do Curso
10. Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS)	Curso extraclasse	12h	Diretamente com a Coordenação
11. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) (Campus Bagé)	Curso extraclasse	8h	Diretamente com a Coordenação do Curso

Tabela 1 – Locais E Realização Dos Cursos.
Fonte: Elaboração de Rossana Della Costa (2018).

Todas essas edições do curso '*Teatro de formas animadas na Pedagogia*', realizadas entre os anos de 2015 e 2016, foram documentadas através de fotografias, vídeos e notas escritas no meu diário de pesquisa. Para tanto, cada participante assinou um termo de autorização de uso de imagem pessoal e consentimento (ver Apêndice A) que detalhava o projeto como estava definido até então, bem como o objetivo e uso das imagens produzidas.

Para planejar esses registros, pensei primeiro em Craig, que vivia em um tempo no qual a fotografia estava se popularizando, liberando a pintura da função de fazer retratos. Uma época na qual a fotografia como ferramenta retira das outras formas de arte a responsabilidade de retratar o real. Craig, por sua vez, parece não ter sido avesso à fotografia como tecnologia, haja visto seus próprios retratos e a documentação dos registros de seu trabalho como as figuras negras²⁷⁶ e maquetes. No entanto, no seu texto *O ator e o Über-marionette*, o autor deixa claro que a sua proposta para o teatro em nada se relaciona com a fotografia ao escrever: "Meu prazer não é competir com o mais esforçado dos fotógrafos" (CRAIG, [1911] 2016, p.221). De fato, seu esforço é contrário a "[...] essa reprodução da natureza e com ela a realidade fotográfica e frágil" (CRAIG, [1911] 2016, p. 225). Ou seja, ter a natureza como inspiração não significa reproduzi-la em imagens.

Ao tomar essa ideia de Craig, encontrei um ponto de contato na metodologia de documentação do Reggio Emilia que me pareceu coerente trazer para este trabalho, no sentido de presentificar para mim mesma o porquê de realizar tais registros (com a facilidade que a tecnologia da nossa época oferece), além da razão simples de comprovar a realização dos cursos para o trabalho da tese. Ao buscar outras formas de pensar o conceito de documentação que não somente como uma prática correlata ao pensamento científico no qual se ordenaria "[...] uma coleção de documentos utilizados para demonstrar a verdade de um fato ou confirmar uma tese" (RINALDI, 2017, p.120); a metodologia do Reggio Emilia concebe esse processo de documentar como "[...] uma ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão" (RINALDI, 2017, p.120). A tecnologia nesse caso é vista como uma ferramenta do pensamento, por auxiliar na construção do itinerário didático como marca de passagem do deslocamento, uma vez que esses registros

²⁷⁶ Referente ao termo *Black Figures* (INNES, 1998, p. 153), que se trata das figuras esculpidas em madeira com as quais Craig criava composições com seus blocos móveis nas maquetes de palco (*models stages*).

são coletados durante a experiência, mas só são lidos e dados ao pensamento após o término da experiência em si. Ou seja, há um espaço de distanciamento entre a experiência ocorrida e a relação com os materiais de registro. Esse processo implica na “convocação da memória” (RINALDI, 2017, p.121), na qual, a partir da imagem, é possível revisitar a experiência e reconstruí-la, interpretando e reinterpretando “[...] por meio dos documentos que testemunham as etapas destacadas de um processo pré-definidas pelo educador” (RINALDI, 2017, p.121).

Há nesse procedimento algo que remete à possibilidade de invenção da própria história. Penso nisso com base na experiência que tive em acessar os arquivos originais de Craig na Biblioteca Nacional da França, seus escritos, desenhos e registros. A experiência de ter o contato com esses materiais me permitiu não buscar somente o Craig histórico, mas em tatear o quê da obra de Craig reverberava em mim – e o que considerei coerente selecionar para trazer a esta tese, uma vez que, como foi visto no capítulo anterior, há elementos e passagens da produção do diretor inglês que sequer foram aqui mencionadas. Todo esse material segue lá, devidamente arquivado na Biblioteca, mas disponível a processos de reconstrução, interpretação e reinterpretação que apontam para outras possibilidades. Ou seja, não se trata apenas de registros que confirmam os fatos de uma história, mas, novamente, da materialidade que impulsiona o pensamento.

Há ainda um diferencial na metodologia da documentação em Reggio Emilia que me parece caro ao estudo desenvolvido nesta tese. Aquilo que é registrado e que se transforma em documento dos quais é possível extrair reflexões e interpretações não fomenta intervenção imediata no processo de aprendizagem de forma a orientá-lo e lhe conferir sentido. A diferença consiste em compreender a documentação como parte indissociável de um pensamento em larga escala, ou seja, “[...] como parte integrante dos procedimentos que almejamos para fomentar o aprendizado e modificar o relacionamento entre ensino e aprendizagem” (RINALDI, 2017, p.121). É uma abordagem que convoca a prioridade da subjetividade, ou seja, os registros estão abertos, passíveis de “[...] interpretação, diálogo, confronto e compreensão” (RINALDI, 2017, p.44) em um processo que não busca o comodismo do consenso. Considerar a subjetividade implica em considerar o desejo, o desejo de professores e estudantes de ressignificar, ampliar o mundo. Considerar a subjetividade implica, portanto, em um método para aferir e avaliar que funciona como “[...] um anticorpo extremamente poderoso contra a proliferação de

ferramentas de aferição e avaliação cada vez mais anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas” (RINALDI, 2017, p. 45)²⁷⁷. A documentação pedagógica provoca os participantes a não se esconderem sob o ponto de vista da objetividade científica, mas em assumir a construção de seus próprios pontos de vista. Entender a documentação sob esse prisma significa considerá-la como experimentação, isto é, como parte da experiência. Tal foi a minha proposta ao realizar o itinerário didático e, desse modo, tomei para mim os registros realizados.

Com relação à experimentação como metodologia, faço uma relação com os objetivos da escola craiguiana qual o foco dado era a construção de uma nova forma de fazer teatro. Ou seja, configura-se um procedimento que conta com os processos individuais de experimentação, mas no qual o objetivo os ultrapassa.

Nesse sentido, tanto na escola craiguiana quanto na proposta de Reggio Emilia, da qual tomei o procedimento da documentação como inspiração, promove-se a possibilidade de que cada partícipe encontre seu lugar como sujeito ativo e experimentador, construindo a responsabilidade com seu próprio processo e, portanto, com seu próprio registro e sua própria memória. As perguntas orientadoras que pude tecer tendo essa referência de documentação para compor o itinerário didático do curso '*Teatro de formas animadas na Pedagogia*' são: como me colocar de forma a auxiliar no processo dos professores em formação a descobrir sentido naquilo que fazem, que encontram e que experimentam com as marionetes? E como posso fazer isso para mim mesma?

Procurei compartilhar com as participantes essa responsabilidade do registro, dada a facilidade hodierna, em termos da disponibilidade de um dispositivo pessoal capaz de capturar imagens, presente nos celulares de cada um. Intencionava ter uma diversidade de olhares sobre o processo postos em imagens. No início de cada curso convidei a todas as participantes que registrassem e compartilhassem esses registros em um grupo específico criado na rede social Facebook.

Porém, não obtive muitos resultados e crédito isso a dois motivos. Primeiro, penso que teria sido necessário uma sensibilização do olhar para o registro da experiência, e não como um registro que costumeiramente já é feito por eles para

²⁷⁷ Como exemplo desses tipos de instrumentos de aferição, é possível colocar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (Programme for International Student Assessment) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

postarem nas redes sociais. E isso ocuparia tempo do encontro que prioritariamente estava destinado às experimentações com os materiais e marionetes. Segundo, o que eu buscava nos registros eram fragmentos de um processo e não algo construído para ser registrado, ou seja, a pose para a foto com os materiais. No entanto, os materiais e as marionetes são potentes mobilizadores de atenção. Quem está no processo de criação com esses materiais já está experimentando um exercício de atenção profundo. Com efeito, a prioridade estava no próprio processo com os materiais, o que, a meu ver, se não impossibilita, dificulta em muito o distanciamento necessário ao olhar que esse tipo de registro solicita. Eu mesma senti essa dificuldade, entre estar submersa nas atividades com as estudantes e lembrar-me, como pesquisadora, de registrar o que ocorria. Dessa forma, os registros foram realizados considerando esse aspecto. Ainda assim, contei com os registros de duas alunas: Thuany Alves, da UniRitter, e Letícia Antunes Seixas, da UERGS, que os disponibilizaram no nosso grupo na rede social. Contudo, a forma de lidar com todos os registros, as imagens da minha memória, são abordados conforme o procedimento em Reggio Emilia, ou seja, dados ao confronto, ao questionamento e à problematização.

Dessa forma, a Tabela 2 apresenta o total de número de participantes, número de fotos, número de vídeos e duração dos vídeos realizados por mim²⁷⁸ nas edições do curso *Teatro de Formas Animadas na Pedagogia*.

²⁷⁸ Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o professor Sérgio Lulkin se dispôs a fazer os registros também, de forma que o considero como colaborador das imagens realizadas na edição do projeto piloto do curso *Teatro de Formas Animadas na Pedagogia*.

INSTITUIÇÃO	PARTICIPANTES	FOTOS	VÍDEOS	DURAÇÃO DOS VÍDEOS
1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (curso piloto) Turma de terça-feira	33	56	53	1h10min45s
3. Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) Turno da Manhã	49	80	55	53min59s
5. Faculdades São Judas Tadeu	29	62	49	44min01s
6. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	31	110	40	46min06s
7. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	14	80	45	28min43s
9. Centro de Ensino Superior Cenecista de Farroupilha (CESF/CNEC)	06	78	27	20min15s
10. Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS)	16	94	46	50min15s
11. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) (Bagé)	38	95	44	47min12s

Tabela 2 – Relação do Material Produzido.
Fonte: Elaboração de Rossana Della Costa (2018).

O total em números das realizações do curso *Teatro de Formas Animadas na Pedagogia* ficou configurado da seguinte maneira: a) 8 instituições; b) 11 grupos de estudantes de pedagogia; c) 216 participantes; d) 126 horas/aula com experimentações registradas; e) 5h59min56s de vídeo; f) 655 fotos.

Além disso, foi produzido um questionário que foi respondido pelas participantes antes do início do curso. Nele continha a seguinte solicitação: ‘Fale um pouco sobre o que você conhece sobre teatro de formas animadas’. Uma solicitação simples e ampla, que tinha como objetivo verificar o ponto de partida para os encontros. Das 216 participantes, 153 responderam. O objetivo era observar que elementos viriam nas respostas para que pudessem auxiliar no preparo do encontro com cada grupo especificadamente. As respostas foram ordenadas na Tabela 3 de acordo com o número de sua ocorrência. Percebe-se aqui a demonstração de um desconhecimento sobre teatro de formas animadas, que remontam à problematização realizada no primeiro capítulo sobre a relação entre visibilidade/invisibilidade dessa linguagem no campo da Pedagogia.

<i>porcentagem</i>	RESPOSTAS À SOLICITAÇÃO: 'Fale um pouco sobre o que você conhece sobre teatro de formas animadas'
50,48%	Responderam que não conheciam
15,53%	Responderam que conheciam pouco
8,41%	Responderam que conheciam como espectadores ao assistir um espetáculo
6,47%	Responderam que conheciam o básico de fantoches
5,18%	Responderam que conheciam por aulas de teatro
3,88%	Responderam que conheciam através de vídeos
3,23%	Responderam que conheciam teatro de bonecos ou teatro de sombras
2,58%	Referiram-se ao termo marionete ou 'marionete para crianças'
1,94%	Referiram-se a dedoches
1,94%	Responderam ter tido experiências teatrais amadoras ou relacionados a grupos de teatro da igreja da qual participam.
0,36%	Referiram-se aos termos objeto, personagem, lúdico, teatro cantado, dramatização e responderam conhecer teatro de formas animadas através de leituras.

Tabela 3 – Respostas ao Questionário Inicial.
 Fonte: Elaboração de Rossana Della Costa (2018).

Ainda, no encerramento de cada curso, foi registrado em áudio a conversa com o grupo. As perguntas feitas na conversa também eram abertas e objetivavam observar o que da experiência emergiria formulado em palavras. No fechamento da atividade, sentávamos geralmente em círculo (mas esse formato não era uma obrigatoriedade) e então eu lançava questões informais de início de uma conversa: 'Então, como foi pra vocês o que fizemos hoje?' ou 'O quê do que fizemos hoje pra vocês foi mais marcante' e a conversa se desenvolvia a partir daí. Não posso chamar esse procedimento de grupo focal ou de entrevista coletiva semiestruturada, pois da conversa que guardava as impressões do encontro eu não pretendia listar respostas e separá-las por tipologias, mas abordá-las pelo que também me mobilizam e que serão abordadas após a descrição dos exercícios. Assim, se não foi possível ter as participantes realizando o registro fotográfico da experiência, considero que, dessa forma, alcancei um registro de outra ordem. Isso significa considerá-las a partir das suas subjetividades, como um corpo que, assim como o

meu, tem algo a dizer, algo a negar, algo a colocar, algo a relacionar. Penso que há nesse processo um diálogo de corpos, com palavras corporificadas.

O *corpus* de dados produzidos para esta pesquisa constituiu-se então, dos registros fílmicos e fotográficos dos encontros com os grupos de estudantes de Pedagogia das instituições que acolheram o curso *Teatro de Formas Animadas na Pedagogia*; das respostas ao questionário que antecedeu o curso; das transcrições das conversas registradas em áudio ao término de cada curso; e do meu caderno de notas, no qual registrei os encontros e meus pensamentos sobre estes (Imagem 43).

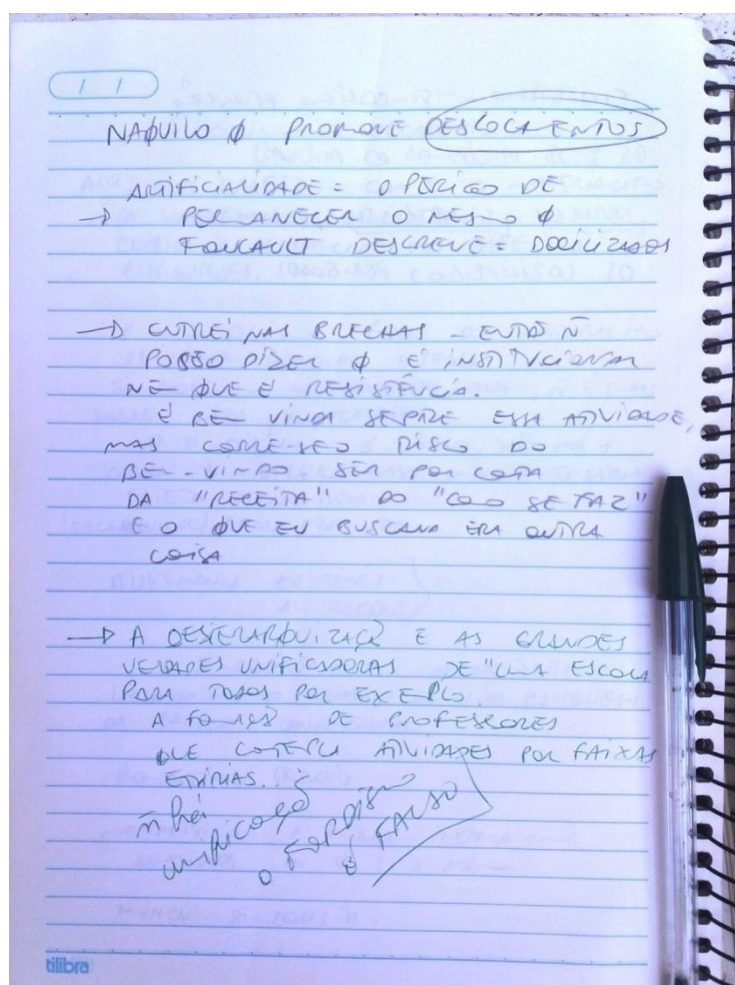


Imagem 43 – Uma página do Diário de registros, 2016. Foto: Rossana Della Costa (2017).

É importante salientar que o trabalho com esse material não buscou comparativos entre os grupos a partir de alguma categoria pré-determinada, como, por exemplo, identificar uma possível diferença entre as esferas públicas e privadas. Antes, esse material foi tratado como um único grupo de dados, ou melhor, um único *corpus*.

4.1 PARA OPERACIONALIZAR O PRINCÍPIO DA ARTIFICIALIDADE INTENCIONAL

Para que eleger um princípio?

Um princípio é um “[...] ponto de partida de um movimento” ou um “fundamento de um processo qualquer” (ABBAGNANO, 2007, p. 792). Para dar início ao itinerário didático, a noção de ‘princípio ativo’ pareceu relacionar-se mais com a questão da marionete por ser a “[...] Razão, Causa ou Deus que dá forma à matéria [...] produzindo nela os seres individuais [...]”; identificaram esse princípio como Fogo, no sentido de calor ou *cíe* espírito animador” (ABBAGNANO, 2007, p.793).

De fato, se pensarmos que o movimento era um elemento fundante na obra craiguiana, me pareceu produtora a ideia de que a artificialidade intencional opera como seu ativador. Esse é o princípio do itinerário didático a que me propus, ou seja, a ideia de queo corpomovimenta as coisas de lugar e, dessa forma, reposiciona a si mesmo.

Esse movimento em Craig se dá ao desierarquizar os elementos cênicos; ao sobrepô-los; ao alternar o destaque de um a outro, como, por exemplo, luz, som, cenografia, ator; ao se afastar para depois se aproximar novamente de um elementocomo o texto; enfim, um movimento que não cessa. Compreendi que a potência da proposta de Craig está naquilo que produz ao inserir artifícios materiais que promovem deslocamentos e outras formas de ver, pensar, sentir, perceber, significar e criar o fazer teatral. Com efeito, nesse processo está implicada a questão da materialidade, a densidade da matéria cênica acionada pelo ator-corpo-expandido como seu operador no projeto *Scene*, mas também em relação ao corpo da marionete que é portadora de uma “nobre artificialidade” (CRAIG, [1911] 2016, p.227). Para Craig, a marionete ocupa em sua obra um lugar de relevância, pois

[...] seus gestos falam a linguagem perfeita da natureza. Se uma máquina tentasse se mover imitando um ser humano, isso não seria natural. [...]a marionete é mais do que natural; tem um estilo, isto é, tem a unidade de expressão, o teatro de marionetes, portanto, é o teatro real (CRAIG, [1920] 1964, p.155)²⁷⁹.

²⁷⁹ No original em francês: “Mais tous ses gestes parlent le parfait langage de la Nature. Si une machine tentait de se mouvoir en imitant un être humain, c’est cela qui serait antinaturel. Écoutez moi: la Marionnette est plus que naturelle; elle a un style, c’est-à-dire qu’elle a l’unité d’expression, le théâtre de marionnettes, donc, c’est le vrai théâtre” (CRAIG, [1920] 1964, p. 155).

A natureza funciona como a matéria-prima na qual Craig engendra a sua visão do teatro. Para tanto, opor-se à imitação do real e encaminhar-se para a sofisticação do símbolo é o objetivo da sua trajetória criativa. Nesse aspecto, ainda que a figura da *Übermarionette* tenha sido amplamente difundida, como a retirada do ator de cena, como vimos no capítulo anterior, ao

[...] examinarmos as qualidades de atributos de Craig para marionetes, fica claro que seu objetivo real não era tão radical. O que ele especificamente se refere é a 'nobre artificialidade' da marionete ao retratar estados emocionais abstratos ao invés de projetar emoções vivas; seu caráter simbólico, que apresenta a natureza humana em termos generalizados ou genéricos, em vez de individuais; e sua subordinação aos requisitos estéticos do drama. No entanto, a única coisa que não pode ser alcançada com marionetes é o ritmo dos movimentos naturais, que Craig simultaneamente proclamava como base de sua forma de arte (INNES, 1998, p.123)²⁸⁰.

Ao buscar o aprofundamento sobre o princípio da artificialidade intencional para guiar os exercícios do curso '*Teatro de formas animadas na Pedagogia*', vi-me envolvida com um assunto filosófico dos mais complexos sobre o ser e estar no mundo e os processos humanos de lhe conferir sentido. Isto porque se trata de uma questão que percorre diversas teorias sobre a relação sujeito/objeto (Piaget, Wallon, Vigotski, Simondon, Merleau-Ponty, Gumbrecht entre outros); a relação entre artificial/natural (Aristóteles, Hobbes, Haraway entre outros); conjecturas sobre o corpo como objeto de estudo e as significativas metamorfoses de pensamento sobre o tema a partir da modernidade (Descartes, Maine de Biran, Kant, Husserl, Bergson, Nietzsche, Merleau-Ponty, Foucault, Deleuze, Vigarello, Le Breton, entre outros); perpassando inclusive o campo da psicanálise em relação à sanidade e a "[...] elaboração do conceito de imagem corporal" (AMARAL, 2007, p.11).

Assim, mais uma vez recorro a Craig, que, ao narrar um episódio no qual o ator Henry Irving escolhe agir de forma contrária a um conselho de Goethe sobre como salientar a figura do ator em relação ao figurino, mas termina logrando um bom resultado com sua opção, expõe uma posição de pesquisador. Como recusar um conselho de Goethe? Craig então coloca o que segue.

²⁸⁰ No original em inglês: "But if we examine the qualities Craig attributes to puppets it becomes clear that his real aim was not quite so radical. What he specifically refers to are puppet's 'noble artificiality' in portraying abstract emotional states rather than in projecting live emotions; its symbolic character, which presents human nature in generalized or generic, rather than individual terms; and its subordination to the aesthetic requirements of the drama. Yet the one thing that cannot be achieved with puppets is the flowing rhythms of natural movement, which Craig was simultaneously proclaiming as the basis of his new art form" (INNES, 1998, p.123).

Na verdade, existem muitos mestres com os quais você pode aprender, todos eles estando certos e todos eles se contradizendo entre si. Essa é uma lição para que não sejamos muito presunçosos, e a melhor coisa a se fiar em tal caso é no próprio instinto, garantindo-se, ao mesmo tempo, que você saiba tudo o que pode ser sabido. O conhecimento não pode prejudicá-lo nem tornar seu instinto menos afiado. O conhecimento é o vero alimento para o instinto (CRAIG, [1913] 2017, p. 152).

Ciente, portanto, das teorias que poderiam entrar na discussão do assunto desta tese e da impossibilidade de abarcar todas, o itinerário segue balizado pela perspectiva gumbrechtiano sentido de considerar a oscilação entre a cultura da presença e a cultura do significado. Ou seja, que não dizem respeito exclusivamente à tomada do mundo através da razão ou da cognição ao que Gumbrecht (2010) chamaria de efeitos de significado; mas por efeitos de presença, ou seja, “[...] efeitos resultantes da relação que um sujeito estabelece com o mundo e que se dariam somente à sensibilidade; seriam, por isso, intensivos; propiciando, ademais, o saber” (PEREIRA, 2010, p.17).

Tendo isso em vista, tomei sumariamente o princípio da artificialidade intencional como algo intrínseco à densidade da matéria pertencente à marionete e ao objeto. O corpo das participantes do curso ‘*Teatro de formas animadas na Pedagogia*’ – também matéria – entraria em contato com a marionete/objeto de forma a criar possibilidades de reposicionar o corpo em relação a elas. É nesse sentido que a ideia da produção de presença mencionada na introdução desta tese é produtiva, por entender essa materialidade como algo que está de fato tangível à mão humana, e que dessa forma, “[...] pode ter impacto imediato em corpos humanos” (GUMBRECHT, 2010, p.13). Tal princípio, portanto, está implicado em todos os exercícios pensados para o curso ‘*Teatro de formas animadas na Pedagogia*’ (que serão apresentados no próximo subcapítulo), porque trazem o sentido de contato com a ‘coisidade do mundo’. Para Gumbrecht (2010, p. 14),

[...] ainda que possa defender-se que nenhum objeto do mundo pode estar alguma vez disponível de modo que não mediado aos corpos e às mentes dos seres humanos, o conceito ‘coisas do mundo’ inclui nessa conotação uma referência ao desejo dessa imediatez.

A escolha do princípio da artificialidade intencional tem por objetivo, portanto, promover uma experiência no processo de formação docente que não está só atrelada à cultura da interpretação, isto é, uma experiência que seja uma alternativa à “[...] entronização acadêmica da hermenêutica” (GUMBRECHT, 2010, p. 32) da

mesma forma como, em analogia, Craig busca um afastamento do textocentrismo no teatro.

Como já foi visto, não se trata de negar a cultura de significado, mas de considerar que não é a única forma de se relacionar com as coisas do mundo. É também nessa perspectiva que vejo relação com a noção de formação inventiva, pensada por Dias (2012b) como uma política de cognição ao envolver modos de fazer e pensar; ou seja, considerar a dimensão relacional desses modos. Logo, a formação inventiva não trata de “[...] dizer aos outros o que eles devem fazer, ou ainda, transmitir competências e habilidades para ensinar os outros, ou resolver problemas de maneira nova” (DIAS, 2012b, p.69). Não se trata, via de regra, somente de ensinar técnicas de marionetes às futuras pedagogas, ou formas utilitárias de utilizá-las na educação infantil e nas séries iniciais. Não se trata da “formação livresca” (PEREIRA, 2012, p.319) que irá informá-las sobre a história milenar do teatro de formas animadas e da sua importância no desenvolvimento infantil ou da sua relação com o jogo e a ludicidade. Com o princípio apreendido busca-se exatamente o contato entre os corpos (estudantes e objetos), de forma a possibilitar a experiência na “[...] esfera do espaço – e não do tempo, como o significado” (PEREIRA, 2010, p.17). Nesse processo, meu corpo também está implicado no contato com o corpo das estudantes e objetos. Nesse sentido, me inquieto: o que é o corpo das futuras pedagogas para mim? Como me posiciono e repositiono-me como professora no contato com esses corpos?

Ao traçar linhas básicas de como segui o itinerário, tomando o princípio da artificialidade intencional, o que o leitor encontrará a seguir é o desenho do pensamento que se deu no meu laboratório, no sentido de presentificar para mim mesma o princípio apreendido.

Parto da premissa de que o teatro de formas animadas tem relação com a materialidade do mundo para então realizar as conexões ao processo de formação docente. Ter relação com a materialidade do mundo não significa comprometer-se com a forma disciplinar que separa, enumera e cataloga as coisas, mas sim com a problematização do limite do nosso pensamento, “o nosso: daquele que tem nossa idade e nossa geografia” (FOUCAULT, [1966] 1999, p.IX). Recorro ao pensamento foucaultiano nesse sentido, quando o autor nos alerta, no livro *As palavras e as coisas*, para esse limite do pensamento ou para a impossibilidade mesma de pensar outra coisa. Trata-se de um limite que não se dá em uma linha divisória precisa, mas

no “[...] espaço vazio, em todo o branco intersticial que separa os seres uns dos outros” (FOUCAULT, [1966] 1999, p.X).

Nesse livro, Foucault apresenta um fragmento de texto do escritor Jorge Luis Borges, que remetia a uma pretensa enciclopédia chinesa, na qual os animais eram divididos da seguinte forma: “[...] a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos” (BORGES apud FOUCAULT, [1966] 1999, p.IX) e a lista segue com outras classificações insólitas. Na apresentação desse outro tipo de classificação dos animais – que não é da ordem científica que os posiciona como mamíferos ou ovíparos, por exemplo – mas da ordem poética, do impensado, não ocorre a alteração de “nenhum corpo real” (FOUCAULT, [1966] 1999, p. X). O que se mostra é a possibilidade de criação de outra ordem. O clarão do encontro poético, que Foucault nos exhibe ao apresentar essa classificação de animais, não se dá pela questão do insólito por si; ou seja, “[...] o estranhamento não provém dos objetos a pensar, mas do espaço de pensamento no qual se desdobram esses objetos” (GROS, 2014, p.20). Foucault parece apontar que Borges, mais do que do que imaginar uma outra ordem de animais, propõe “[...] colapsar o ‘próprio local’, [...] abrir ‘um espaço do impensável’” (GROS, 2014, p.21). É, portanto, na materialidade do espaço, “[...] solo mudo onde os seres podem justapor-se” (FOUCAULT, [1966] 1999, p.XII) entrecruzada com a linguagem, que essa operação de abertura pode se dar.

Ao tomar isso em conta, penso que Craig soube olhar para o teatro de forma a operar nesse entrecruzamento entre linguagem e espaço. Craig fez colapsar o próprio local do ator na arte teatral e do espaço cênico ao abrir espaço para o impensável com sua cena cinética. Craig faz desmoronar o lugar comum dado aos cenários e os coloca em movimento. Com isso, fez desmoronar a concepção de teatro da sua época, deixando reverberar a potência da sua ideia na concepção de teatro dos dias de hoje. Para essa operação, Craig não busca um texto literário como Foucault buscou Borges. Na falta de um teatro propriamente dito, o diretor inglês trabalha com a materialidade das suas maquetes, marionetes, figuras de madeira, desenhos etc.

Nesse sentido, pensei sobre o que o teatro de formas animadas poderia colapsar quando pensado em relação ao processo de formação docente. O que as materialidades das marionetes e dos objetos teriam a abrir de espaços impensáveis

nesse contexto? Questionava se haveria espaço para desdobrar os objetos, para o impensado ou se me depararia apenas com a impossibilidade do limite do pensamento. Então, todo esse pensamento que posiciona Foucault e Craig, cada um em seu contexto, como ‘desmoronadores do lugar comum’, me parece coerente com o objetivo deste estudo.

Juntamente com isso, interessou-me o fato de o teatro de formas animadas ser “[...] uma arte ambígua, [que] está entre o ser e o não ser: [...] é fenomênico e ao mesmo tempo é energia divina; está entre a realidade e a fantasia” (AMARAL, 1996, p.76). Entendo que o princípio da artificialidade intencional traz consigo o paradoxo fundamental do teatro de formas animadas: o “[...] contraste entre o vivo e o inorgânico que se torna surpreendentemente vivo” (CAPPELLETTO, 2011, p.333)²⁸¹. Por isso, diz-se que a arte do teatro de formas animadas é inevitavelmente composta de “relações de vida e morte” (BALARDIM, 2004, p.09), pois a vida de uma marionete ou de um objeto só é crível “[...] graças à metamorfose da função natural dos dedos humanos. Na verdade, o boneco representa não o mecanismo do movimento humano, mas sua essência emotiva” (CAPPELLETTO, 2011, p.333)²⁸². Esse paradoxo é extensivamente revisitado por artistas da área²⁸³ que o tratam como um “[...] desafio à inércia da matéria. [...] Define-se por contradição: é ação, mas em si mesmo ele não tem movimento” (AMARAL, 1996, p.75). A partir de tais características específicas do teatro de animação, concebidas a partir da potência colapsadora de Craig, apresentarei aqui três noções – que chamei de pontos de tensão.

O primeiro ponto de tensões e impõe na esteira de visitar a relação da arte com a educação. Digo visitar, pois é um tema que já foi bastante discutido na área de Ensino da Arte²⁸⁴, ainda que não tenha se esgotado. O ponto de tensão se coloca aqui ao pensar o ingresso do teatro de formas animadas (uma arte que está entre o

²⁸¹ No original em inglês: “This contrast of the living and the inorganic renders it “astonishingly alive” (CAPPELLETTO, 2011, p. 333).

²⁸² No original em inglês: “[...] thanks to the metamorphosis of the natural function of the human fingers it has appropriated. In fact, the puppet represents not the mechanism of human movement but its emotive essence” (CAPPELLETTO, 2011, p. 333).

²⁸³ Ver publicações da Revista Móin-Móin sobre o paradoxo da marionete, bem como o trabalho de Ana Maria Amaral, autora referência no Brasil sobre o tema.

²⁸⁴ No Brasil, as discussões da área de Arte Educação possuem a referência da produção de Ana Mae Barbosa. Na especificidade do teatro, temos a referência das publicações de Sandra Chakra, Ingrid Koudela, Maria Lucia Pupo entre outros.

ser e o não ser, que em sua prática é multidisciplinar) em um espaço fundado no *cogito* cartesiano, que considera somente a existência de “[...]um discurso único e comum sobre a representação das coisas” (CANGUILHEM, 2016, p.118).

O espaço das instituições educacionais é um espaço impregnado de práticas que conduzem à produção de uma única verdade e tal formato “[...] foi por um longo tempo visto como a forma canônica da relação do pensador com o pensamento” (CANGUILHEM, 2016, p.118). Para pensar o teatro de formas animadas na educação, é possível pensar em duas configurações. A primeira, é a configuração do artista que considera que a “[...] criatividade, expressividade, originalidade, fantasia são essenciais para qualquer atividade criativa” (BERTOLA, 2003, p.88)²⁸⁵. A segunda, é a configuração dos professores que consideram que “[...] as noções de aprendizagem, avaliação fazem parte da própria essência de sua função, da razão de ser do sistema educacional” (BERTOLA, 2003, p.88). O esforço em pensar uma formação inventiva com vistas a “[...] desnaturalizar processos tão cristalizados no campo da formação de professores” (DIAS, 2012a, p.33)²⁸⁶ significa ir além dessas configurações e “[...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção” (LARROSA, 2002, p.24). Significa, com efeito, estar atento para perceber as práticas que fazem a arte se dar de forma burocrática e os processos de ensino-aprendizagem que podem estar repletos de originalidade e criação. Por isso, pensar a formação docente como inventiva significa tensionar “[...] estes territórios existenciais para derivar e constituir outros modos de pensar e fazer a formação e a escola (DIAS, 2012b, p.69). Interessa então abrir o espaço para pensar sobre esses processos.

O segundo ponto de tensão se dá pelo murmúrio do senso comum de que o teatro de formas animadas tem relação direta e exclusiva com a dimensão infantil, o que restringe a abordagem pretendida neste estudo. É preciso considerar que o trabalho, cujo princípio da artificialidade intencional serve como fundamento, está voltado para a formação docente, ou seja, experimentos de teatro de formas animadas realizados por adultos. Nesse sentido, cabe problematizar o *quê* o teatro

²⁸⁵ No original em francês: “La créativité, l’expressivité, l’originalité, la fantasia sont indispensables à toute activité de création” (BERTOLA, 2003, p. 88).

²⁸⁶ No original em francês: “Pour les enseignants, les notions d’apprentissage, d’évaluation font parties de l’essence même de leur fonction, de la raison d’être du système éducatif” (BERTOLA, 2003, p. 88).

de formas animadas possui de infantil e o que isso diz respeito ao processo criativo adulto.

O vocábulo fantasia, utilizado por Bertola (2003) e Amaral (1996) citados anteriormente, pode ser relacionado ao universo lúdico infantil chamado de jogo de faz-de-conta, estudado nas acepções do jogo simbólico de Piaget (1971) e à atividade infantil como experiência que propicia à criança compreender as relações sociais e as regras de comportamento implicadas (VYGOTSKY, 1987). Nessas acepções, o brincar infantil é composto por uma dupla tendência “[...] de adesão ao *real*, pelos seus vínculos com acontecimentos e regras daquilo que é vivenciado, e de *transgressão do real*, pelas possibilidades de recombinação criativa das experiências” (GÓES, 2000, p.02). Essas teorias são caras à área da Pedagogia, pois implicam no conhecimento específico do processo de estruturação do pensamento. O pedagogo, portanto, é o profissional da educação infantil e séries iniciais que estuda as sutilezas e complexidades de tal processo. Esse profissional, na sua formação, estuda para saber que uma criança não está apenas a descobrir o mundo e seus materiais, pois há uma infinidade de ações que a criança executa que ultrapassam o verbo ‘descobrir’. A transformação dos objetos a partir de ações diferentes e experimentações tende a fornecer parâmetros de ação, que, por sua vez, constituem o saber-fazer na infância (FOCHI, 2015). Ao ter isso em vista, pode-se pensar que o que há de infantil no teatro de formas animadas é o fato de que

[...] o palco da animação pode fazer voltar [...] com energia exacerbada pela concentração, uma imensa quantidade de estímulos dirigidos ao despertar de nossa percepção e imaginação; induzindo experiências sensoriais que muitas vezes julgávamos esquecidas ou superadas (MOSTAÇO, 2007, p. 12).

Por certo que, para o ator-marionetista, a importância da técnica é equivalente à descoberta de uma linguagem, da “linguagem específica do teatro de bonecos” (BELTRAME, 2008, p.27). Para tanto, ele se dedica a apreender as técnicas, os princípios dessa linguagem, que são: a economia de meios, o foco, o olhar como indicador da ação, a triangulação, a partitura de gestos e ações, o subtexto, o eixo da marionete e sua manutenção, definição e manutenção do nível, ponto fixo, relação frontal, respiração da marionete, dissociação e concentração (BELTRAME, 2008). Por certo que há procedimentos que se equiparam, como por exemplo a repetição. A criança testa e repete o movimento, o adulto também testa e repete até apropriar-se daquilo. Isso é o que lhe garante a sintonia entre seu corpo e o corpo

da marionete, ou seja, nisto consiste o saber-fazer do ator-marionetista no teatro de formas animadas.

Gostaria, no entanto, de deslocar essa ideia do que remete ao infantil para pensar o teatro de formas animadas no sentido da “[...] marionete [ser] a infância da arte, quando tudo (formas, cores, sons, aromas, etc.) ainda é indistinto, antes que o idioma venha a nomear, classificar, separar, dividir” (CABANIS; ADOLPHE, 2009, p.02)²⁸⁷.

Sob essa perspectiva, o teatro de formas animadas torna-se uma imersão na coisidade do mundo. Para Craig, esse espaço de relação com as coisas do mundo está envolto de uma carga ancestral e mística, da qual a infância é apenas uma parte, uma vez que a “[...] marionete é o descendente dos antigos ídolos de pedra dos templos, ela é a imagem degenerada de um deus. Amiga da infância, ela ainda sabe escolher e atrair seus discípulos” (CRAIG, [1911] 2013, p. 97)²⁸⁸. Dessa maneira, é possível pensar que, tanto para o teatro de formas animadas quanto para a pedagogia, os “[...] papéis de adultos e crianças são complementares; fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem” (MALAGUZZI, 1999, p.79). Dessa forma, pensar o teatro de formas animadas na formação docente em Pedagogia é também “[...] sofisticar no professor de crianças pequenas a atenção para outras formas de expressão” (BARBOSA; FOCHI, 2011, p.35), considerar o espaço criativo do adulto para experimentar e repetir. Dito de outro modo, penso que o esforço que faço neste trabalho não se trata de ensinar professoras adultas e em formação a ‘como’ fazer teatro de bonecos com seus futuros alunos na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, mas de criar um espaço poético na própria formação.

O terceiro ponto de tensão é, na realidade, uma inquietação relacionada diretamente com os processos formativos escolares e docentes. A proposta para trabalhar o teatro de formas animadas que proponho considera o movimento de “[...] impacto dos corpos uns sobre os outros” (PEREIRA, 2010, p.17) e toma como princípio a artificialidade intencional como ativador desse processo. Deparei-me, no

²⁸⁷ No original em francês: “La marionnette EST l'enfance de l'art, quand tout (formes, couleurs, sons, senteurs, etc.) est encore indistinct, juste avant que le langage ne vienne nommer, classer, séparer, diviser” (CABANIS; ADOLPHE, 2009, p. 02).

²⁸⁸ No original em francês: “La marionnette est la descendante des antique idoles de pierre des temples, elle est l'image dégénérée d'un Dieu. Amie de l'enfance, elle sait encore choisir et attirer ses disciples” (CRAIG, [1911] 2013, p. 97).

entanto, com o fato de que há artificialidades intencionais pré-existentes de outras proporções. Lidamos com elementos que nos antecedem e nos atravessam. Alguns deles, Foucault (1999) se ocupou em problematizar, por exemplo, a configuração da escola (juntamente com a prisão e o hospital): sua estrutura arquitetônica foi intencionalmente projetada para controlar os corpos. Foucault observa que a

[...] organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinados lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, [1966] 1999, p.126).

Destarte, a configuração de uma sala de aula, seja do espaço de formação em nível de graduação ou em nível de educação básica, é uma artificialidade intencional acionada, mobilizadora de corpos e de processos de subjetivação. Essa configuração é da ordem da disciplina que, segundo Foucault (1999), possui determinadas características, como a demarcação e um cercamento do espaço, que determina o que está dentro ou fora; um quadriculamento no qual o espaço disciplinar tende a se dividir para promover a localização imediata de seus indivíduos; regulariza localizações funcionais no sentido de atender à necessidade de vigiar ao mesmo tempo que cria um espaço útil (o que promove a regulamentação das idas e vindas dos sujeitos a cada área); e distribui os corpos em fila, individualizando-os e dando a cada um uma posição.

Tais mecanismos são reguladores do corpo, isto é, são “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, [1966] 1999, p.118). Esses procedimentos evidenciam o corpo como objeto de estudo, bem como alvo de poder, porque a disciplina “[...] fabrica corpos submissos e exercitados [...] ela dissocia o poder do corpo” (FOUCAULT, [1966] 1999, p.119). A esse corpo dividido, assujeitado e disciplinado, ao qual “[...] se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil” (1999, p. 117), Foucault deu o nome de corpo dócil.

Estes três pontos de tensão – entre práticas pedagogizantes e práticas poéticas nas instituições de ensino; entre o espaço poético infantil e o espaço de

poiesis da professora; e artificialidades intencionais pré-existentes que docilizam o corpo – alertam-me para a complexidade implicada nos processos de subjetivação ou de produção de subjetividade. Esse processo, no entanto, não produz sempre a mesma consequência. Um processo no qual a constituição de um sujeito se dá, é um “[...] processo pelo qual uma subjetividade se afirma não apenas negativamente – [...] contra as relações de poder cujo reino ela destrói – mas positivamente no mundo: de maneira breve, um movimento constituinte” (REVEL, 2014, p.64). Esse movimento constituinte refere-se a dois tipos de análise.

O primeiro é aquele que se refere a práticas de objetivação do sujeito, “[...] o que significa que, para o poder, só há sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, neste sentido, práticas de objetivação” (REVEL, 2014, p.65). Corpos que se encontram na relação utilidade-docilidade são gerados nos processos de objetivação. Nesse sentido, os corpos que passaram por essa captura apresentam essas marcas. Isso fica claro na explanação de Dias, ao pensar a formação inventiva: “A escola e a formação são territórios habitados por nós desde muito cedo. Geralmente, quando se atua como profissionais nesses lugares, tem-se a tendência a replicar modos já naturalizados em nós” (DIAS, 2012b, p.69). O processo de objetivação de fato constrói objetos, como por exemplo ‘a escola contemporânea’ ou ‘o professor contemporâneo’. É possível observar que o corpo está sempre implicado nesses processos.

O segundo tipo de análise traz a relação consigo mesmo, “[...] por meio de um certo número de técnicas de si, permite a alguém constituir-se como sujeito de sua própria existência” (REVEL, 2014, p.65). Interessa-me, ainda, pensar a “[...] perspectiva de sujeito como dotado de toda consciência possível que ele irá recusar – para fazer, no lugar disso, emergir um sujeito cindido, disperso, um efeito de sentido, um lugar no discurso” (ICLE, 2010, p.33).

Com base nesses dois tipos de análise observa-se que “[...] para o poder só há sujeitos objetivados e que [...] os modos de subjetivação são, neste sentido práticas de objetificação” (REVEL, 2014, p.65). Interessa então a resistência: o exercício de procurar, no interior dessas relações de poder, formas de recusa da objetificação. Nesse sentido, cabe a pergunta: “[...] quais processos o indivíduo põe em ação a fim de apropriar-se da sua relação consigo” (REVEL, 2014, p.65)? Entendo esses processos como artificiais e intencionais, nos quais os homens se produzem e se transformam. Para Foucault (2008), há um caráter histórico nos

processos de subjetivação. No entanto, o sujeito não é apenas o resultado inexorável das determinações históricas, “[...] mas é também o espaço inédito de um trabalho sobre si cujas modalidades são por vezes históricas, mas que fazem surgir a dimensão do fora (a criação, a invenção, o inédito)” (REVEL, 2014, p.66).

O olhar que Foucault (1987) nos oferece torna visível a relação existente entre o espaço – coisas do mundo – e a conformação dada ao corpo. “O espaço – e não a arquitetura – [...] estão no cerne dessa articulação” (VIOLEAU, 2014, p.154). Foucault promove um processo que metaforiza o espaço de forma que a construção de seu pensamento se dá a partir do que nele se movimenta, marcando seus pontos de passagem.

A proposta para o teatro de formas animadas neste estudo tem proporções bem mais modestas que as de Foucault. Ainda que pudéssemos tomar de inspiração a concepção do espaço cênico de Craig e imaginar as paredes, as cadeiras, o quadro (branco ou negro), as janelas, as portas, as carteiras, e tudo mais que é característico do espaço de uma sala de aula desencaixando-se e tomando vida própria; transformando-se em volumes com movimento para frente, para trás, para cima, para baixo, em diagonal, ondulado etc.; já sabemos de antemão da impossibilidade da sua concretização.

Entretanto, interessa pensar a noção de espaço cênico de Craig como um espaço de criação, um espaço poético que pode ser uma sala de aula. Vale lembrar que a ideia de Craig era a construção de uma “[...] cena com natureza mutante” (CRAIG, [1913] 2017, p.220), envolta em um espírito moderno, ou seja “[...] o espírito da mudança incessante” (CRAIG, [1913] 2017, p.220). Com efeito, Craig pensou de outro modo os cenários estáticos e conferiu-lhes movimento impensado na sua época. Um viés possível é pensar no marionetista e na possibilidade que ele possui de criar “[...] uma poética do espaço. [Assim,] O boneco não é mais que uma metáfora corpórea materializada numa forma animada através do tempo e do movimento no espaço ou marco que o contém” (LOREFICE, 2015, p.77). Isto porque o corpo da marionete não está sujeito às leis da gravidade nem à lógica biológica e anatômica. Ele pode mover-se de outros modos, aumentar e reduzir, destroçar-se e remontar-se. Esse processo não busca o retorno à unidade, mas a criação de outras possibilidades por meio da recombinação desses fragmentos. Assim, como vimos na obra craiguiana e repito aqui, é possível considerar que a “[...] transgressão da lógica do espaço é um privilégio da marionete” (VALANTIN apud LE BŒUF, 2009, p.

67)²⁸⁹. Nesse aspecto, o burilar das *black figures* de Craig significa o anseio pelo movimento incessante do espaço.

Ao seguir o pensamento foucaultiano, abre-se, então, espaço para pensar ainda outras formas de artificialidade que se manifestam no campo da educação. A inquietação segue considerando a noção de “formas pedagógicas artificiais” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p.53), que são pensadas em relação ao formato da escola, mas direcionadas a aberturas de outras possibilidades para pensar a produção de subjetividade, a escola e os espaços de formação docente.

Por que falar em produção de subjetividade no lugar de formar professores? O que emerge por essa exigência que se cumpre ou se perde quando falo de um modo que implica diretamente a produção de subjetividade e seus efeitos no formar? (DIAS, 2014, p.417).

Porque é possível pensar que o processo de formação docente é um processo de formação de subjetividade, se entendermos subjetificação como práticas que duvidam e questionam o que está dado e que mobilizam um processo no qual é criada a possibilidade de “[...] tornar-se pessoa, vir à presença encontrando um lugar no mundo, não pela inserção em ordens existentes, mas interrompendo-as ou perturbando-as” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p.52).

A ideia de artificialidade, nesse caso, relaciona-se com a

[...] experiência de aprendizagem como sendo a experiência do estar-no-meio ao focalizar o sempiterno arranjo artificial chamado ‘escola’ que faz essa experiência possível. Em outras palavras, [...] [trata-se de] abordar as operações radicais do que chamamos de formas pedagógicas e que – sempre artificialmente – permitem que a aprendizagem e a educação aconteçam (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p.53).

Relaciono a noção de estar-no-meio com a imersão na coisidade do mundo da qual nos fala Gumbrecht, ou seja, a busca por outras formas de se relacionar com o mundo (que não somente pela cultura da interpretação), e, portanto, com os processos de ensino-aprendizagem. Observo a relação de duas “[...] operações pedagógicas (para realizar o estar-no-meio)” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p.53) que servem à inquietação que desenvolvo aqui.

A primeira operação é a de suspender a “[...] costumeira ordem das coisas, e portanto deixar o seu uso e funções comuns temporariamente sem efeito” (SIMONS;

²⁸⁹ No original em francês: “La transgression de la logique de l’espace est un privilège de la marionnette” (Émilie VALANTIN apud LE BŒUF, 2009, p. 67).

MASSCHELEIN, 2017, p.54). Ou seja, retirar das coisas o uso normal, suspender dos objetos aquilo que lhe é cadenciadamente cotidiano, incluindo os usos do corpo. Assim, exercícios que promovam outras possibilidades para o corpo possibilitam ‘colocar-se-no-meio’.

A segunda operação trata-se do “[...] uso de técnicas e alguns tipos de disciplina para chamar atenção de algo” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p.54), ou seja, para promover a intensificação da atenção. Nesse caso, é importante enfatizar que o vocábulo disciplina ganha outro aspecto que não está na ordem de “[...] uma categoria moral ou política, mas como uma prática de habilitar” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p.54). Tal ideia de disciplina relaciona-se com a noção de exercício que veremos a seguir.

O esforço feito aqui foi no sentido de presentificar o princípio de artificialidade intencional e suas implicações neste estudo. O caminho percorrido até aqui me induz a pensar tal princípio tanto como mobilizador do corpo/matéria quanto do pensamento. Logo, esse princípio baliza a constituição do curso ‘*Teatro de Formas Animadas na Pedagogia*’ como também passo a considerá-lo como ferramenta em meu laboratório, ou seja, no exercício de pensamento que exponho nesta tese.

Em seguida, apresento a sequência de exercícios elegidos para compor o itinerário do curso ‘*Teatro de formas animadas na Pedagogia*’.

4.2 A SEQUÊNCIA DE EXERCÍCIOS

A escolha pelo termo ‘exercícios’ fundamenta-se pontualmente no exercício de pensamento de Larrosa (2015), em especial na relação que ele tece entre os termos exercício e experiência. O autor, no seu livro *Tremores*, relata estupefato o status que o termo experiência recebeu nos meios acadêmicos, em especial nas pesquisas em artes. Para Larrosa, o academicismo engoliu o vocábulo experiência e a voracidade da produção das publicações se antecipou em transformá-lo em um conceito. Isso o levou a tomar algumas precauções com a preocupação de resgatar e espaço de vulnerabilidade, da paixão e da descoberta da própria fragilidade.

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência como vida não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é nela mesma, um excesso, um transbordamento, [...] possibilidade,

criação, invenção, acontecimento. Talvez por isso se trata de manter a experiência como uma palavra e não como um conceito [...] porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real (LARROSA, 2015, p. 43).

Além da precaução de não tomar o vocábulo como conceito, o autor alerta que o termo ‘experiência’ foi fácil e rapidamente capturado pela cultura do shopping, do marketing e do consumo de forma geral, no qual não se compra mais um produto, mas ‘a experiência’ que supostamente virá ao adquiri-lo (LARROSA, 2015).

Sim, a experiência é uma relação com o mundo na qual “algo nos passa” e por isso “nos transforma” (LARROSA, 2002, p.21), porém, ao introduzir a palavra exercício, a intenção é incluir uma mudança de ênfase que coloca o foco não mais na “[...] transformação do sujeito, mas na atenção ao mundo. Então o exercício é uma ginástica da atenção, mas também uma condição de experiência” (LARROSA, 2017, 14:49, transcrição de vídeo). Penso, por analogia, “[...] no sentido de ampliar o espectro da compreensão” (PEREIRA, 2013, p.143) e relaciono essa mudança de enfoque ao procedimento de Craig em reduzir o movimento do ator, em deslocar a sua centralidade no espetáculo e fazer mover o cenário (CRAIG, [1913] 2017). Pensar essa analogia mostra a complexidade do pensamento craiguiano em ressignificar o teatro, da mesma forma como se busca a possibilidade da experiência, objetivando a renovação dos processos educativos e das práticas pedagógicas.

Como movimento de deslocamento pela captura do termo, vou me servir da palavra exercício, apesar de esta apresentar certo desprestígio por estar vinculada a lembranças escolares de “[...] exercícios mecânicos, repetitivos, muitas vezes absurdos que não sabíamos muito bem para que serviam” (LARROSA, 2017, 14:40, transcrição de vídeo). No entanto, também está relacionada com a ideia de ascese:

Ascesis; fr. *Ascèse*, ai. *Askese*, it. *Ascesi*). Essa palavra significa propriamente exercício e, na origem, indicou o treinamento dos atletas e as suas regras de vida. Com os pitagóricos, os cínicos e os estóicos, essa palavra começou a ser aplicada à vida moral na medida em que a realização da virtude implica limitação dos desejos e renúncia (ABBAGNANO, 2007, p. 83).

E também se relaciona com a ideia de hábito, que implica em repetição, interiorização e criação de realidade:

A interpretação do hábito como ação originariamente espontânea ou livre que depois se fixa com o exercício, de tal forma que pode ser repetida sem a intervenção do raciocínio e da consciência, portanto mecanicamente, possibilitou o *uso metafísico* dessa noção: uso que aparece com bastante

frequência na filosofia moderna e contemporânea [...] Essa noção de hábito/costume, que, mesmo sendo expressa nos termos da denominada 'experiência interior' ou 'sentido interior', já tem alcance metafísico (pois Maine de Biran acredita que os dados dessa experiência revelam a própria realidade) (ABBAGNANO, 2007, p.495).

Subsidiado por esses conceitos, Larrosa (2017,12:43, transcrição de vídeo) entende então que “[...] o estudo é uma *ascésis*, um exercício. Os estudantes e o estudioso são animais exercitantes. E também se diz que o professor exerce a profissão de professor”. Desse modo, o autor evidencia aquilo que se torna suspenso com o exercício: na antiga Grécia, quando um soldado se exercitava, a luta estava suspensa; quando os atletas se exercitam, a competição está suspensa. Ou seja, o procedimento do primeiro é igual ao combate, e o do segundo é igual ao da competição, mas um age sem combater e o outro age sem competir.

Mais uma vez, por analogia, a escola de Craig seria

[...] um laboratório experimental, em que não se tenta trabalhar uma cena ou montar determinada peça. A ambição é formar gente de teatro, apta a se especializar depois de se ter exercitado em várias disciplinas e descobrir [...] os princípios gerais que permitiriam montar todos os gêneros de peças (ASLAN, 1994, p.102).

Isso significa que o seu uso utilitário está suspenso. A partir daí é possível pensar na possibilidade de ultrapassar as formas e maneiras para esses exercícios, abrindo espaço inclusive para encontrar outras finalidades.

Percebo nessa noção de exercício, trazida por Larrosa, uma similaridade com a noção de condição criativa trazida por Ruffini (2004) em relação ao trabalho de Stanislavski com os atores. Stanislavski, assim como Craig, estava consciente de que tomaria tempo para a apreensão dos seus ensinamentos. Ou seja, o que estava sendo ofertado aos estudantes não era passível de ser tomado como uma teoria, ou como um clichê que fazia parte de um repertório de exercícios. Antes, “[...] era preciso estudar sistematicamente, praticamente, por anos, por toda a vida” (RUFFINI, 2004, p.06). Ou seja, era preciso converter-se em um animal exercitante. Essa ideia, voltada à pedagogia da marionete, significa observar uma metodologia que demanda “[...] praticar antes de fazer praticar” (CHABAUD, 2004, p.95)²⁹⁰. Na linha de pensamento craiguiana, significa que a prática, a experimentação no processo criativo, antecede a teoria.

²⁹⁰ No original em francês: “[...] pratiquer avant de faire pratiquer” (CHABAUD, 2004, p. 95).

Destarte, ao almejar uma formação inventiva, o desafio que se configurou era escolher propostas que não caíssem no lugar das fórmulas, receitas ou do tecnicismo utilitarista e que de fato fosse coerente com a proposta inovadora de Craig. Pensar isso no campo da Educação significa pensar propostas que possibilitem “[...] tensionar os apriorismos da noção de transmissão e de modelização” (DIAS, 2012a, p.23) há muito tempo constituídos como hábito no campo da formação docente em Pedagogia. Como pensar então a constituição de uma “formação-experiência” (DIAS, 2012a, p.23)?

Recorro aos pensamentos que alicerçam a obra de Craig e que também inauguram o “Teatro da Figura em Movimento” (CRAIG, 2012, p.28). Relembro que é possível posicionar Craig (juntamente com outros, como Maeterlinck) como o

[...] ‘elo’ entre tradição e contemporaneidade. O grande laboratório representado pelas artes do fim do século XIX e início do XX foi quem estabeleceu as premissas, não somente artísticas, mas também histórico-críticas, estéticas e hermenêuticas para os nossos estudos atuais. [...] Sabemos que este tema é amplo e complexo demais para ser sintetizado; mas basta pensar no problema posto pela fratura criada entre atores animadores e bonequeiros tradicionais e os projetos (ou as utopias) [...] dos artistas das Vanguardas históricas (GRAZIOLI, 2016, p.31).

Dentro dessa complexidade e, a partir do que já foi posto sobre o princípio da artificialidade intencional, senti-me autorizada por Craig em buscar propostas pedagógicas contemporâneas do teatro de formas animadas, uma vez que ele próprio se serviu de diversas fontes, inclusive a tradição *Burattini* de teatro de bonecos. Talvez, se fosse seguir rigidamente as instruções de Craig, o foco provavelmente estaria mais voltado para a marionete de fio, a qual ele estuda e traça orientações básicas para sua construção. A imagem abaixo é de uma marionete de fios construída na Arena Goldoni (Imagem 44).

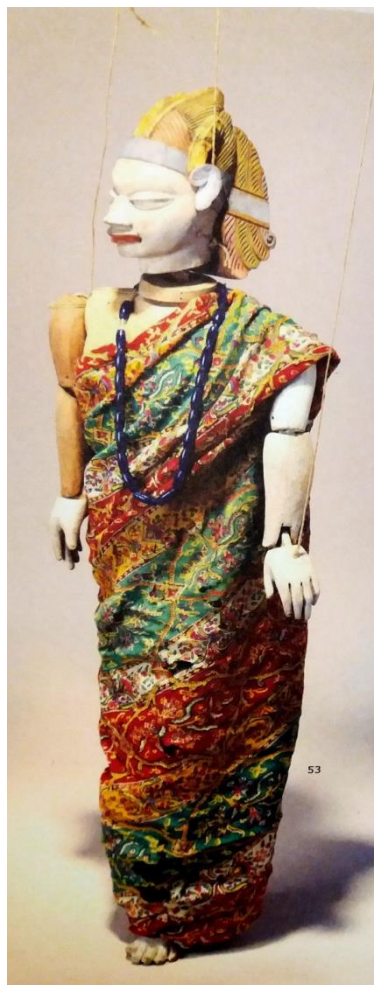


Imagem 44 – Marionete construída sob orientação de Craig. Fonte: Le Bœuf (2009 p. 50).

Todavia, ao examinar os procedimentos de pesquisa de Craig e as indicações do livro *Craig et la marionette* (no qual é apresentada uma compilação de tipos de bonecos e suas variadas técnicas tendo todos assumidamente algo da herança craiguiana), busquei trazer ao meu laboratório opções de exercícios que me instigaram (e ainda instigam) e que desejei experimentar. Houve aqui a priorização da subjetividade da pesquisadora via manifestação do desejo.

Os exercícios que escolhi são mais voltados para a manipulação direta, ou seja, quando a mão toca diretamente o material, “[...] sem a intervenção de fios ou varas” (BALARDIM, 2004, p.72). Nesse sentido, me considero também como um ‘animal exercitante’, que exerça função de professora. Para tanto, a preparação do itinerário didático está fundamentada no princípio da artificialidade intencional tratado anteriormente e que percorre toda a pesquisa e as escolhas dos exercícios que levei com meu corpo ao encontro dos corpos das estudantes nos variados contextos já descritos.

Segundo Larrosa, preparar

[...] um curso é selecionar textos e também filmes, ordená-los e constituir com eles um percurso. Portanto preparar um curso tem que ver com selecionar ou colecionar algumas coisas. E a palavra seleção e coleção tem a ver com lição. E também tem a ver com lição, com o *legere* latino, a palavra elegante. Uma pessoa elegante é uma pessoa que sabe eleger, ou seja, que mostra o que é nas suas próprias eleições. Portanto poderíamos dizer que a elegância do professor está nos textos que escolhe. [...] podemos dizer também que o professor é uma espécie de curador, isto é, o que ele faz é selecionar uma série de coisas que já existem, que já estão, (como fez Duchamp com o *readymade*: tomou uma coisa do mundo, a assinou e a introduziu em uma sala de arte) as ordena e cria um espaço entre elas e ao redor delas para que os alunos possam encontrar um lugar (LARROSA, 2017, 6:52, transcrição de vídeo).

Conseqüentemente, pensei em exercícios factíveis, possíveis de serem levados a cabo nos prazos oferecidos em cada instituição. Selecionei materiais dentre minha experiência como professora de teatro, os cursos que fiz (apresentados no início deste trabalho) nas referências de Ana Maria Amaral (2004), Paulo Balardim (2004) e do livro *Pédagogie et formation*, organizado por EvelyneLecucq (2004) e em uma variada fonte de imagens e publicações relacionadas ao teatro de formas animadas, como a Revista *Móin-Móin*, além do site do *Institut International de la Marionnette*.

Ao selecionar as referências para compor o itinerário didático, a partir do princípio de artificialidade intencional, considerei dois os objetivos principais do curso: ampliar as referências em teatro de formas animadas para além das formas usualmente conhecidas nos cursos de Pedagogia (palitoche, dedoche, boneco de luva, etc.) e desenvolver exercícios que necessariamente impliquem o acionamento de outros usos do corpo.

Considerei necessário exercitar alguns princípios fundamentais da linguagem do teatro de formas animadas: o foco e, quando possível, a partitura de gestos e ações na qual estavam presentes a respiração da marionete. O foco é o principal deles, pois trabalha com a relação do olhar e a intensificação da atenção. O foco é entendido como os “[...] momentos em que o boneco projeta seu olhar para o objeto ou a personagem com que contracena” (BELTRAME, 2008, p.28). A marionete olha com toda a sua cabeça, ou mais especificamente a partir da linha para a qual o seu nariz aponta. Essa referência é fundamental para mover minimamente a marionete. Um jogo de olhares – definidor do foco – se estabelece, tanto o da marionete para as coisas com as quais ela interage, quanto o do marionetista que, quando dirige

seu olhar à marionete, lhe dá o foco e ‘desaparece’ aos olhos do público, ou quando quebra essa relação, para se tornar também ele uma presença em cena com a qual a marionete interage. A precisão do olhar é definida pela qualidade do movimento. De fato, de todas as técnicas o foco foi a mais exercitada.

O investimento nos momentos do curso, no entanto, não se deu somente na parte técnica, mas na exploração dos materiais. Nesse sentido, segui a orientação de Margareta Niculescu, professora e diretora romena, que diz que a técnica não é tudo, “[...] se não há imaginação, se não existem sonhos artísticos, é somente técnica” (NICULESCU apud BELTRAME, 2008, p.27).

Ao seguir essa ideia, estruturei a ordenação dos exercícios selecionados inspirada na obra craiguiana. Isso significa que o trabalho inicia tendo como referência o corpo do ator, ou seja, do corpo humano para então “[...] mover-se para a abstração” (INNES, 2005, p.193)²⁹¹. A partir dessas considerações, compus o curso em três momentos: 1) **o corpo antropomórfico**: tomei como ponto inicial a exploração a partir da referência do próprio corpo, da forma antropomórfica, suas possibilidades e movimentos; 2) **possibilidades do corpo**: o segundo momento propõe brincar com a forma antropomórfica, abrindo espaço para desconstruí-la a partir da construção de outras formas; 3) **o corpo e a forma**: o terceiro momento propõe a animação de formas geométricas, privilegiando o movimento e a possibilidade de composições abstratas diversas. Criei uma sequência de exercícios para cada uma dessas três fases, no sentido de trabalhar melhor o seu foco. Neste estudo, cada um desses momentos será apresentado em subcapítulos, a seguir, sendo necessário ainda a inclusão de um subcapítulo anterior a cada uma dessas fases para tratar dos momentos iniciais do curso.

Considerarei, ainda, na medida do possível, a sugestão pedagógica de Craig com relação à marionete, que consiste no fato de que cada estudante deveria se ocupar da fabricação e manipulação, produzindo para si “[...] um estudo aprofundado da anatomia da marionete [que] permita ao ator conhecer melhor seu próprio corpo e sua própria atitude em direção a um movimento harmonioso e gracioso” (LE BŒUF, 2009, p.13)²⁹². Isso é importante, pois no campo da arte da marionete, quando estão

²⁹¹ No original em inglês: “[...] move toward abstraction” (INNES, 2005, p. 193).

²⁹² No original em francês: “L’étude approfondie de l’anatomie de la marionnette permet à l’acteur de mieux connaître son propre corps et sa propre aptitude à un mouvement harmonieux et gracieux” (LE BŒUF, 2009, p. 13).

o ator-manipulador e a marionete em cena, não há uma presença, mas duas. O ator joga com um duplo corpo. Isso implica na posição do ator-manipulador em relação à marionete ou ao objeto.

As formas escolhidas para serem exercitadas no curso oscilam entre aquela na qual o ator-manipulador se posiciona atrás do objeto/marionete; aquela na qual ele joga a distância e aquela na qual ele se mescla com o material. Na primeira, ocorre “[...] um jogo equilibrado onde nem a marionete nem o ator assumem o controle. Eles estão juntos em uma expressão de vida paralela” (BLAISE, 2003, p.58)²⁹³. A segunda, consiste na “[...] prática de dissociar os elementos a serem manipulados, por exemplo [...] um manipulador anima o fantoche e outro o fala [ou quando] uma marionete é manipulada por vários manipuladores” (BLAISE, 2003, p.58)²⁹⁴. A terceira posição é quando a marionete “[...] se incorpora ao corpo do ator-manipulador” (BALARDIM, 2004, p.73), ou seja, partes do corpo humano serão simultaneamente partes do corpo da marionete.

Isso posto, parto agora para a descrição dos exercícios selecionados. O que se seguirá será uma descrição-relato, no sentido de possibilitar ao leitor a observação de fragmentos do itinerário que foi seguido. É necessário observar que, apesar de seguirem a ordenação proposta dos três momentos, nem todos os exercícios foram realizados com todos os grupos, tendo em vista o fator tempo. Não obstante, foi mantido o cuidado de manter a linha que parte da exploração do antropomórfico; de outras formas para o corpo; de formas geométricas; e de promover um momento de confecção e manipulação do material confeccionado.

A seguir, a descrição de cada exercício virá acompanhada de uma ou mais imagens dos cursos realizados e, quando for o caso, da imagem inspiradora que o gerou, bem como de comentários gerais das reações comuns aos grupos.

²⁹³ No original em francês: “[...] c’est un jeu équilibré où ni la marionnette ni l’acteur ne prennent le dessus. Ils sont ensemble dans une expression de vie parallèle” (BLAISE, 2003, p. 58).

²⁹⁴ No original em francês: “[...] c’est la pratique de la dissociation des éléments à manipuler, par exemple [...] un manipulateur anime la marionnette, et un autre la parle. Une marionnette est manipulée par plusieurs manipulateurs” (BLAISE, 2003, p. 58).

4.2.1 Momentos iniciais do curso Teatro de Formas Animadas na Pedagogia

A estrutura dos encontros era bem simples. Todo encontro, após a conversa de apresentação, iniciava com exercícios que tinham por objetivo preparar o corpo e promover um ambiente propício para o trabalho e, então, passávamos aos exercícios exploratórios.

Pensar um processo de formação tendo a marionete como material de exercício implica considerar uma técnica corporal e uma relação entre movimento e espaço. Nesse sentido, a preparação do corpo do ator-manipulador é intensamente voltada para a técnica, para a precisão do movimento. No caso das estudantes, essa técnica não estava trabalhada nos corpos, mas elementos básicos poderiam ser acionados. Então os exercícios iniciais buscavam dar conta minimamente das articulações, de levar atenção para as partes do corpo de uma forma não cotidiana e já mobilizar o corpo em outras possibilidades de movimento, direção, centro de gravidade e, principalmente, da ideia de dissociação, que é da ordem do movimento artificial da marionete.

Ao chegar nos grupos, o início do curso era muito similar ao de uma aula como qualquer outra, ou seja, a configuração era esta: eu, como professora, me posicionava, em pé, no espaço à frente do quadro e as estudantes, sentadas, organizadas nas classes no espaço da sala. O espaço destinado à atividade era usualmente uma sala de aula com todo o mobiliário que lhe constitui. Então fazia-se necessário adaptar cada ambiente de forma a dar espaço para os exercícios corporais que se seguiriam. Ocorria um afastamento das classes e cadeiras, abrindo espaço no centro da sala. Ao invés de fileiras, geralmente o espaço era organizado em uma roda, e as classes eram afastadas do centro e colocadas próximo às paredes. Eu iniciava então com a apresentação da proposta e as estudantes escutavam (Imagem 45).



Imagem 45 – Início do curso. UniRitter, Porto Alegre, 2016. Fonte: Foto de Thuany Alves.

Então, o movimento começava comigo, ao apresentar uma pequena performance com a minha marionete, a Diamantina, construída por mim sob orientação da artista russa Natacha Belova. Era um exercício básico, no qual eu tomava o material inerte e me inseria nele utilizando a técnica siamesa ou da marionete geminada (BALARDIM, 2004, p. 73) (Imagem 46), deslocando a atenção ao material e cuidando de codificar o movimento da sua respiração até que a Diamantina ficasse em pé e passeasse pela sala cumprimentando um por um dos presentes. Esse exercício requer do manipulador a atenção ao mínimo movimento da marionete, e essa ação concentrada de atenção promove um ritmo e um tempo peculiares, instaurando de pronto o que eu objetivava: sair da cadência cotidiana e trazer um elemento referencial para o trabalho que viria a seguir.



Imagem 46 – Performance Diamantina. UniRitter, Porto Alegre, 2016.
Fonte: Foto de Thuany Alves.

A reação era um misto de encantamento com assombro. Algumas frases que registrei no meu caderno de notas ilustram bem as percepções: *'parece real'*; *'credo que medo, parece que está viva'*; *'A coisa parece que tá morta, mas daí se mexe, parece que tá sendo incorporado'*; *'Nossa a gente vê tudo, cada detalhezinho dela, até quando respira'*; *'Parece mágica, ela conversa com a gente'*; *'Que coisa, o boneco se mexe e a gente esquece que tem tu ali atrás dela, tu vê, a gente esquece que tem uma pessoa atrás da coisa'* (Caderno de anotações, 2016).

Após esse início, eu desmontava a marionete e entregava suas partes para que fossem manuseadas pelas participantes, que experimentavam a manipulação do material. Enquanto isso, a conversa era direcionada para que eu pudesse registrar a percepção que elas haviam tido. Nessas conversas, salientaram-se duas questões que foram tópicos de discussão.

A primeira, é a de que a atenção conseguida pela platéia ali com a marionete não era a fórmula mágica para atrair a atenção das crianças em sala de aula. É claro que uma aula pode ser uma performance, mas há perigos nessa ideia. Uma coisa é tomar a marionete como receita para atrair a atenção das crianças para uma aula que pretende ensinar algum conteúdo, como animais, formas geométricas, etc. Outra coisa é a experiência que foi vivenciada nesse momento, no qual a atenção se condensa no movimento da marionete. Era muito interessante o quanto essa questão ficava bem demarcada já no início do curso e a partir dessa experiência em especial. Atribuo a esse momento também o fato de as participantes se colocarem disponíveis para os exercícios seguintes.

A segunda questão é referente às técnicas de manipulação e suas características. Elas percebiam, por exemplo, que eu não ficava tapada por algum pano ou escondida por algum artifício. Mas o que era usualmente comentado era o fato de que eu ‘desaparecia’. Isso significa que elas começaram a relacionar a noção de foco e de como o manipulador possui a responsabilidade sobre esse tópico. Nessa primeira conversa já era introduzida a noção de que, para mobilizar o corpo da marionete, era necessário retirar a verticalidade do meu corpo, para que ele pudesse se mesclar com o material e lhe dar uma forma antropomórfica coerente. Ou seja, era necessário que meu corpo se submetesse à outra forma de estar no espaço para dar lugar a essa outra presença que era a marionete.

Ao manipular o material, elas tiraram fotos que foram postadas nas redes sociais. A mais comum era com o rosto da Diamantina (Imagem 47) e outras do corpo (Imagem 48). A estrutura da marionete é desarticulada, o que possibilita alguns jogos com ela.

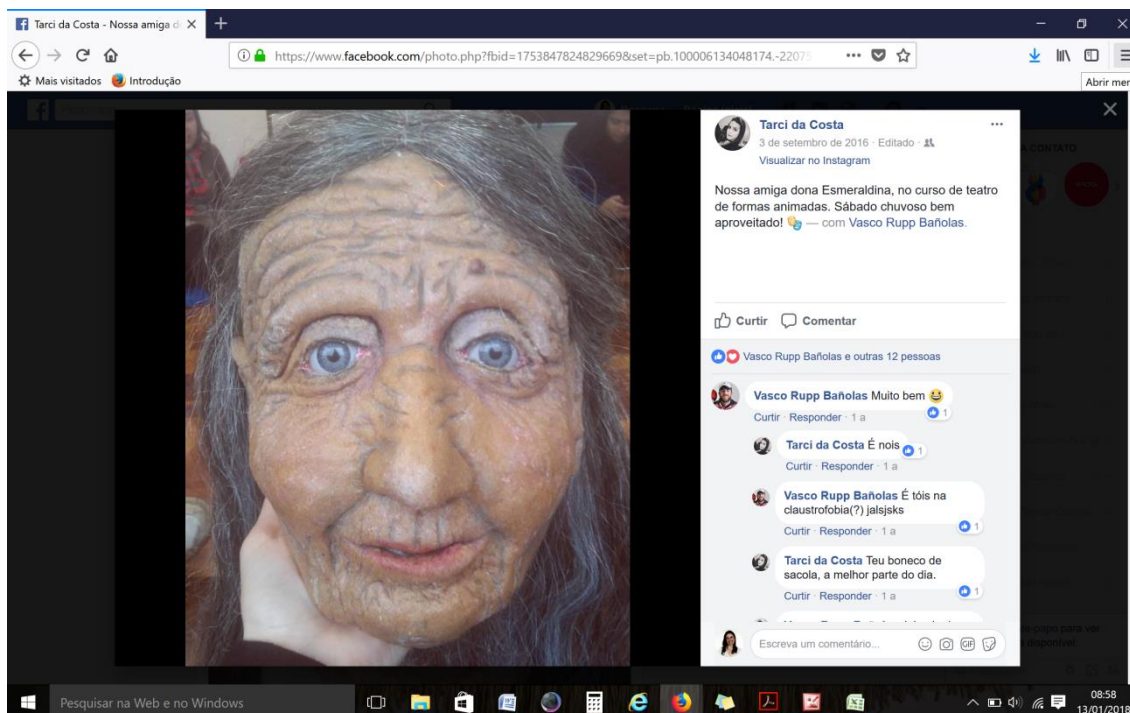


Imagem 47 – Cabeça da Diamantina. Santa Maria, 2016.
Fonte: Foto de Tarciele da Costa postada na rede social Facebook.

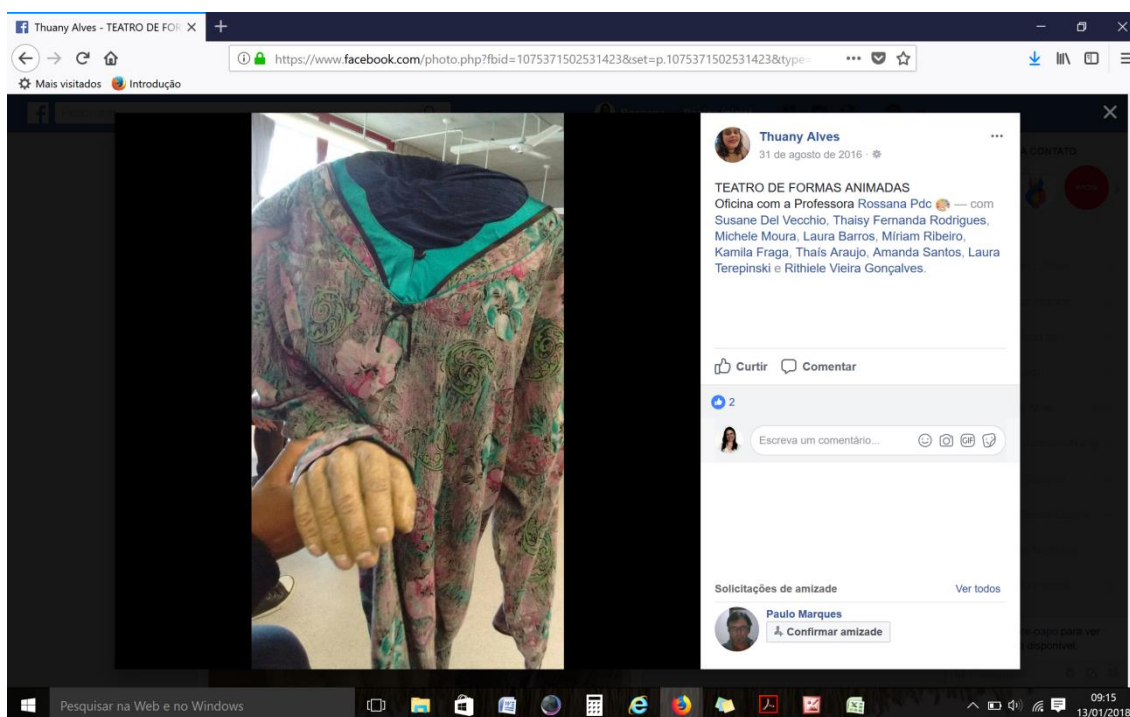


Imagem 48 – Corpo da Diamantina. Porto Alegre, 2016.
Fonte: Foto de Thuany Alves postada na rede social Facebook.

Após esse primeiro momento com a marionete, já se percebia outra atmosfera na sala, movida pela curiosidade acionada pela Diamantina. Passávamos então para os exercícios corporais, que pretendiam mobilizar minimamente a consciência do corpo, de forma a já apontar para a disponibilidade de utilizá-lo de outras formas.

Inicialmente, partíamos da percepção da respiração e de tudo o que o corpo movimenta sem a nossa intervenção consciente. Aos poucos, o foco era colocado sobre as articulações do corpo, ao explorar cada uma delas em movimentos de rotação. Em seguida, a proposta era explorar a tridimensionalidade do corpo em movimentos de rotação de coluna (Imagem 49).



Imagem 49 – Exercícios iniciais. UFRGS, Porto Alegre, 2016. Fonte: Foto de Sérgio Lulkin.

No sentido de acionar outros usos do corpo que não os cotidianos que executamos sem pensar, era necessário introduzir técnicas para a manipulação, dentre as quais “[...] o movimento mais essencial é o dissociado, pois é ele uma das principais ferramentas para a dissimulação que é, para o ator-manipulador, a principal forma de neutralizar-se” (BALARDIM, 2004, p.94). Ou seja, selecionar o movimento endereçado ao objeto; exercitar a atenção nele e deslocar a atenção de si, conforme foi percebido no exercício com a Diamantina. Fizemos dois exercícios iniciais de dissociação do movimento somente com o corpo, sem objetos ou marionetes. Tais exercícios eu apelidei de ‘quebra-cabeças-corporal’. O objetivo ainda consistia que o foco estivesse no corpo, mas para isso foi utilizado o corpo de um colega como ponto de relação. Desenvolver a sintonia com o outro era imprescindível para os dois exercícios.

O primeiro exercício trabalhou o foco nas pernas no deslocamento em diagonal pela sala com um colega. O desafio era puramente físico e de coordenação

motora, ou seja, não envolvia uma fabulação ou algum gesto que expressasse algo. No entanto, colocava o foco no movimento das pernas, parte do nosso corpo praticamente esquecido dia a dia. O exercício consiste em entrecruzar os passos com o parceiro durante o deslocamento. Assim, a cada passo, o primeiro passaria uma das pernas na frente da perna do companheiro ao seu lado e, após, o segundo faria o mesmo, até encontrarem um ritmo que coordenasse os dois corpos. O objetivo era cruzar a sala, chegando ao outro lado e coordenando os movimentos da caminhada. Foi realizado primeiro em duplas (Imagem 50), depois em quartetos (Imagem 51) e, conforme a possibilidade, com metade do grupo ou com todos as participantes.



Imagem 50 – Caminhada com o princípio da dissociação de movimento.
ULBRA, Canoas, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

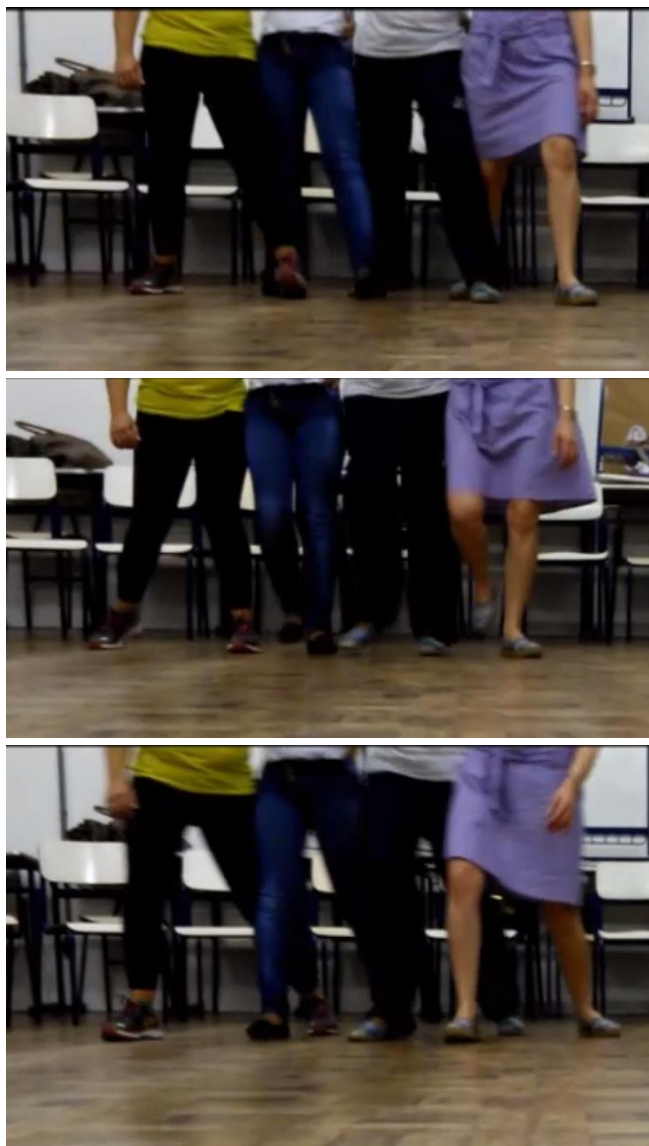


Imagem 51 – Sequência de movimento da caminhada.
CESF/CNEC, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

O segundo exercício trabalhava o foco nos braços e propunha a composição de um corpo com duas pessoas. Uma pessoa ficava sentada com as mãos sob as pernas. Sobre ela um pano ou um casaco a cobriam. Uma segunda pessoa ficava atrás dela e tentava encaixar os seus braços no lugar dos braços da pessoa à sua frente. Somente a pessoa da frente poderia falar. Então era solicitado que explicasse coisas, como por exemplo: como fazer para chegar até sua casa, como se prepara o seu prato favorito, ou como faz para se maquiar, arrumar o cabelo etc. A plateia também poderia fazer perguntas estimulando a interação. Os gestos dos braços da segunda pessoa precisam acompanhar a narrativa daquela que fala (Imagens 52 e 53). Esse exercício permaneceu no caráter da brincadeira na maioria dos grupos.

Mostrou-se difícil chegar a uma sintonia entre a dupla e, portanto, chegar a uma qualidade de movimento que efetivasse a unidade dos dois corpos envolvidos.

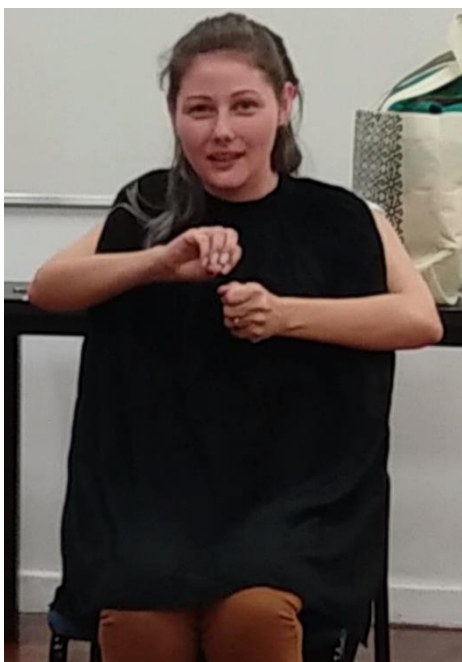


Imagem 52 – Exercício de movimento dissociado 1. Unisinos, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa



Imagem 53 – Exercício de movimento dissociado 2. UFRGS, 2015. Fonte: Foto de Sérgio Lulkin.

No exercício seguinte, um pano seria transformado no corpo de uma marionete. Um dos objetivos era propiciar o “controle atencional” (BALARDIM, 2004, p.98). Ballardim trabalha esse conceito voltado à formação do ator-manipulador e no domínio do movimento no objeto para captar a atenção do espectador. Aqui, considerei fundamental promover a dimensão do controle atencional primeiro na relação de cada participante com o objeto. Nesse sentido, a noção de foco passa a ser exercitada. Foi explicado que a atenção deve estar concentrada na parte do tecido a qual cada um era responsável e que estaria a uns 30 cm de distância do corpo. Esse deslocamento de atenção de 30 cm entre o corpo e o ponto de toque da mão com o tecido demanda de um exercício extremo de concentração e percepção do grupo. Ainda, como estávamos preparando o terreno para o trabalho com uma marionete antropomórfica, considerei fundamental explorar a consciência do movimento através do espelhamento.

Primeiro, usamos panos como marionetes (BALARDIM, 2004, p.119). Cada trio ou dupla moldava o pano para configurar a estrutura de um corpo com a cabeça e os membros bem definidos (Imagem 54).



Imagem 54 – Pano como marionete: construção. UFSM, Santa Maria, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Depois, cada um se ocuparia de dar atenção a uma parte: ou da cabeça, ou dos braços, ou das pernas. O procedimento seguinte é similar ao do jogo do espelho: uma pessoa fica à frente do grupo com a marionete de pano e faz movimentos. O grupo deve reproduzir esses movimentos no corpo de pano (Imagem 55 e 56).



Imagem 55 – Movimento espelhado 1. ULBRA, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.



Imagem 56 – Movimento espelhado 2. Unisinos, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

4.2.2 O corpo antropomórfico

Na escola de Craig, a marionete possuía um caráter iniciático para o trabalho do ator. O estudante deveria estudar a história da marionete, sua manipulação e fabricação, dissecar os seus movimentos (LE BŒUF, 2009, p.13), com o intuito de estudar o seu próprio corpo a partir do corpo da marionete. No curso pretendido aqui, a escolha foi priorizar “[...] a iniciação à manipulação, porque muitas vezes o tempo necessário para fabricar elimina a possibilidade de trabalhar o jogo que é o elemento essencial” (BERTOLA, 2003, p.88)²⁹⁵. Ainda assim, salguei um espaço para um tipo de confecção simplificada de marionete. As possibilidades variaram conforme o tempo, bem como o exercício de manipulação e a possibilidade – ou não – de criação de cenas com as marionetes.

Após exercícios de preparação corporal que trabalhavam o foco, o desafio proposto foi a construção de uma marionete com manipulação direta e coletiva (Imagem 57), com técnica similar à da Diamantina, ou seja, determinada pela incorporação das marionetes ao corpo de quem as manipula (BALARDIM, 2004).

²⁹⁵ No original em francês: “[...] l’initiation à la manipulation car trop souvent le temps nécessaire à la fabrication élimine la possibilité de travailler le jeu qui demeure essentiel” (BERTOLA, 2003, p. 88).

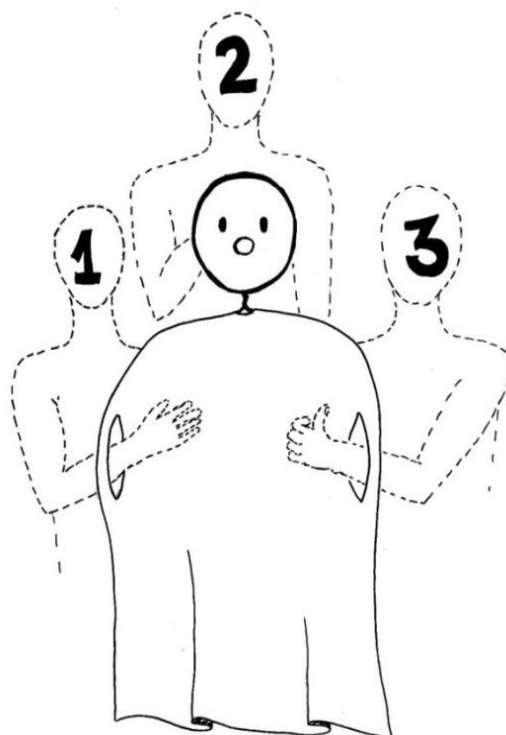


Imagem 57 – Manipulação direta e coletiva, 2015.
Fonte: Desenho de Rossana Della Costa.

Ao contrário de outras técnicas de manipulação que afastam o manipulador da marionete, a técnica escolhida para esse trabalho foi exatamente a que requer a mescla dos dois corpos. A escolha por essa técnica tinha por objetivo aproximar as estudantes da marionete, mas propondo uma forma diferente da que perpassa o senso comum e do já conhecido campo dos dedoches e do boneco de luva. Nesse procedimento, é possível identificar no mínimo dois desafios: 1) o de transformar o próprio corpo em parte de outro corpo; 2) o de articular a parte do próprio corpo com as partes dos corpos dos colegas, tensionando uma experiência em grupo.

A animação, entendida como processo de criação, ativa a ideia de estruturar a personagem por intermédio de partes e depois coabitar o material. Assim, em um tempo e espaço determinados, a marionete é a extensão do corpo de quem o manipula (BELTRAME, 2003). Nesse tempo e nesse espaço, a coabitação coletiva é a responsável por animar e dar sentido aos movimentos da marionete.

Não há nada de óbvio ou trivial nesse procedimento. A técnica de um manipulador em relação à marionete é cheia de nuances e conhecê-la é fundamental. Os princípios da linguagem do teatro de formas animadas foram didaticamente organizados por Beltrame (2003, p. 49): economia de meios, o foco, o olhar como indicador da ação, a triangulação, a partitura de gestos e ações,

subtexto, a manutenção do eixo do boneco e a frontalidade. Como o tempo disponível em sala de aula era demarcado, buscou-se apontar para alguns desses princípios durante a prática dos exercícios. Nessa sequência, interessava a busca da compreensão da linguagem do teatro de animação, ou seja, não somente reproduzir ações humanas de forma realista, mas “[...] descobrir as possibilidades de fazer o boneco transgredir as referências ao comportamento humano, poetizando suas ações” (BELTRAME, 2003, p.45).

Para os grupos com menor disponibilidade de tempo, o material utilizado para a construção das marionetes foram sacolas plásticas. Minha ideia era manter no itinerário um momento para transformar o material em uma marionete, provocar a possibilidade de as participantes verem um material se transformando e de serem os causadores dessa transformação. Uma opção que eu tinha era a utilização de papel craft ou jornal para a feitura de um corpo por meio de amarração com barbante (AMARAL, 2004). Porém, tal opção não satisfazia a proposta de mescla de parte do corpo com o material. Interessava a relação dos volumes, compondo com a tridimensionalidade do corpo.

Ao procurar uma alternativa que fosse efetiva e desse conta do que pretendia, pesquisei, entre outros lugares, no site do *Institut International da Marionnette*. Deparei-me com a proposição de oficina *La seconde vie du sac plastique* direcionada a crianças, ministrada por Aurélie Hubeau (fundadora da *Méandres Compagnie de Théâtre*). Não haviam muitas explicações, somente a imagem (58). No entanto, essas pareceram bem didáticas quanto à proposição e atendiam ao que estava buscando: a possibilidade de criar uma marionete de forma rápida e que envolvesse a mescla do corpo do manipulador ao material.



Imagem 58 – La seconde vie du sac plastique, 2016.
Fonte: Institut International de la Marionnette²⁹⁶.

Desse modo duas abordagens foram empreendidas: para os grupos que tinham maior disponibilidade, seguiríamos a inspiração da marionete da imagem 56. Para os grupos com menor disponibilidade de tempo, seguiria a inspiração da marionete da imagem 57. Dentre os onze grupos, nove deles experimentaram a confecção da marionete com a sacola plástica.

Na opção experimentada pela maioria dos grupos, o procedimento iniciou com a distribuição de sacolas brancas, sendo que, a cada participante, foi dada uma unidade. A proposta, inspirada nas imagens acima, era experimentar formas de caminhar mesclando o pé com a aba da sacola (Imagem 59): andar para frente, para trás, de lado, na ponta do pé, dançando, etc.

²⁹⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/InstitutInternationalDeLaMarionnette/photos/pcb.1107404299318041/1107404012651403/?type=3&theater>>. Acesso em: 01 maio 2017.



Imagem 59 – Caminhada com a sacola. ULBRA, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

O objetivo era que fosse instaurado o lugar dos pés mesclado ao material para que, a partir disso, fosse construído um corpo no plástico. Foram disponibilizadas tesouras e fitas adesivas para a confecção. Não havia restrição na criação, pois realmente interessava observar que tipos de personagens seriam criados. Alertei para a questão técnica de que, se os pés da marionete seriam os seus, era necessário o cuidado de ter como deixar a marionete em pé. Ou seja, qual seria o seu ponto de sustentação para conseguir se locomover e manter a coerência da forma desse seu segundo corpo de plástico. Também chamei a atenção para o fato de que a cabeça deveria ser estruturada de forma que na sua manipulação fosse possível trabalhar o foco. O resultado foi que nenhuma marionete ficou igual à outra, ainda que partissem do mesmo material. O processo de confecção, ainda que tivesse um tempo limitado, mobilizou a atenção dos grupos (Imagens 60 e 61).



Imagem 60 – Confeção da marionete com sacola plástica 1. CESF/CNEC, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.



Imagem 61 – Confeção da marionete com sacola plástica 2. ULBRA, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

O encantamento na produção da marionete com a sacola plástica foi verbalizado: *‘Quando a gente começou era só uma sacola. Depois eram os pés. E daí a gente transformou, a gente deu forma’* (Caderno de anotações 2016). Passamos então a trabalhar a manipulação da forma recém-criada: formas de caminhar, como articular braços e movimentos possíveis de cabeça (Imagens 62 e

63). No início da atividade, eu havia pensado em adaptar um fragmento da cena escrita por Craig em *Drama for fools, Os Três Homens de Gotham*. O fragmento seria o encontro dos dois personagens sobre a ponte. No entanto, somente a manipulação da marionete tomou todo o tempo destinado a essa experimentação.



Imagem 62 – O encontro. ULBRA, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.



Imagem 63 – Sequência de exercício. UniRitter, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Não foi possível explorar a dramaturgia de Craig. Não obstante, mantive a ideia do encontro, no qual duas marionetes vinham, uma de cada lado da sala e se encontravam ao centro. O que ocorreria nesse encontro ficava ao critério da dupla de manipuladores, improvisando uma pequena situação somente com movimentos (Imagens 64 e 65).



Imagem 65 – O encontro. UERGS, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Imagem 64 – O encontro 2. UERGS, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Nos grupos em que o curso teve maior duração, realizamos a confecção das marionetes. A diferença entre um e outro foi o fato de que, com as marionetes de sacolas plásticas, eu determinei previamente o material. Com os seguintes, ainda que tivesse orientação, estava aberto para que eles pudessem fazer a sua própria experimentação e seleção. Da mesma forma, as orientações foram no sentido de ter cuidado com a estrutura de forma que o corpo da marionete tivesse coerência e que o foco fosse pensado já no processo de confecção. Assim, era necessário pensar no olhar da marionete a partir da linha do seu nariz (Imagem 66).

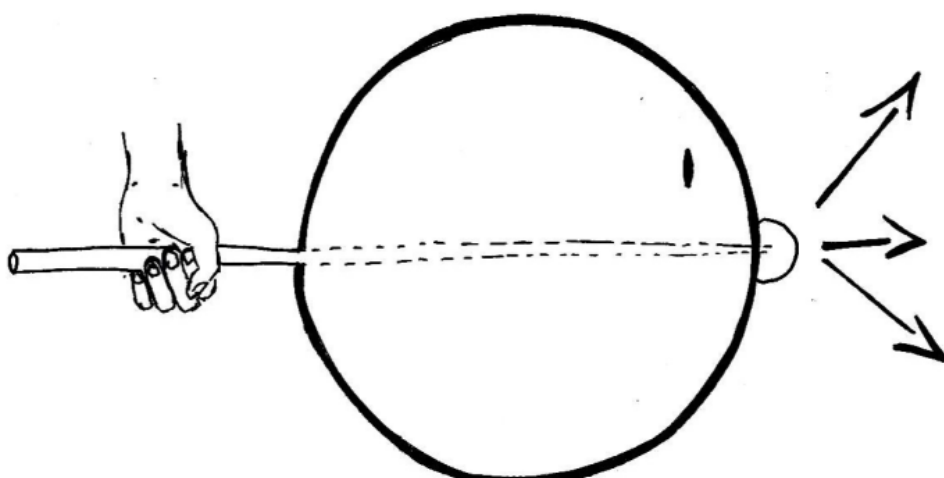


Imagem 66 – Foco, 2015. Fonte: Desenho de Rossana Della Costa.

A construção da marionete, a sua concepção como personagem ficou a cargo do grupo. A orientação se deu no sentido de resolver questões de estrutura e

sustentação do material. A estrutura do corpo era um cabide e uma bola de isopor como sugestão para fazer a cabeça, mas estava aberto a propostas se quisessem experimentar outros materiais. Na imagem abaixo, o isopor possui o formato de um ovo de páscoa (Imagem 67).



Imagem 67 – Construção da marionete 1, UFRGS, 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

A construção da marionete se deu em duplas e trios. Na medida do possível, priorizei que a construção ocorresse durante os encontros, de maneira que eu pudesse acompanhá-las (Imagem 68).



Imagem 68 – Construção da marionete 2, UFRGS, 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Durante a construção da marionete, cada grupo deveria ir elaborando pequenas cenas ou situações para serem testadas. As cenas seriam compostas apenas com ações e gestos. Estes, por sua vez, deveriam estar elaborados em uma organização partitural²⁹⁷, uma ordenação mínima que lhe conferisse um início, um desenvolvimento e um desfecho. O exercício solicitava em primeiro lugar que o grupo coordenasse seus corpos para conseguir a coerência de movimento do corpo da marionete. Em segundo lugar estava a criação de uma sequência de movimentos que configurasse em uma pequena cena com situação definida (Imagens 69, 70, 71 e 72).



Imagem 69 – O fantasma da morte, UFRGS, 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

²⁹⁷ Considero ser uma partitura quando todos os elementos que a compõem foram devidamente trabalhados e selecionados. No trabalho descrito, organização partitural refere-se a uma organização mínima da sequência de gestos e ações.



Imagem 70 – O mago, UFRGS 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.



Imagem 71 – O matemático, UFRGS 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

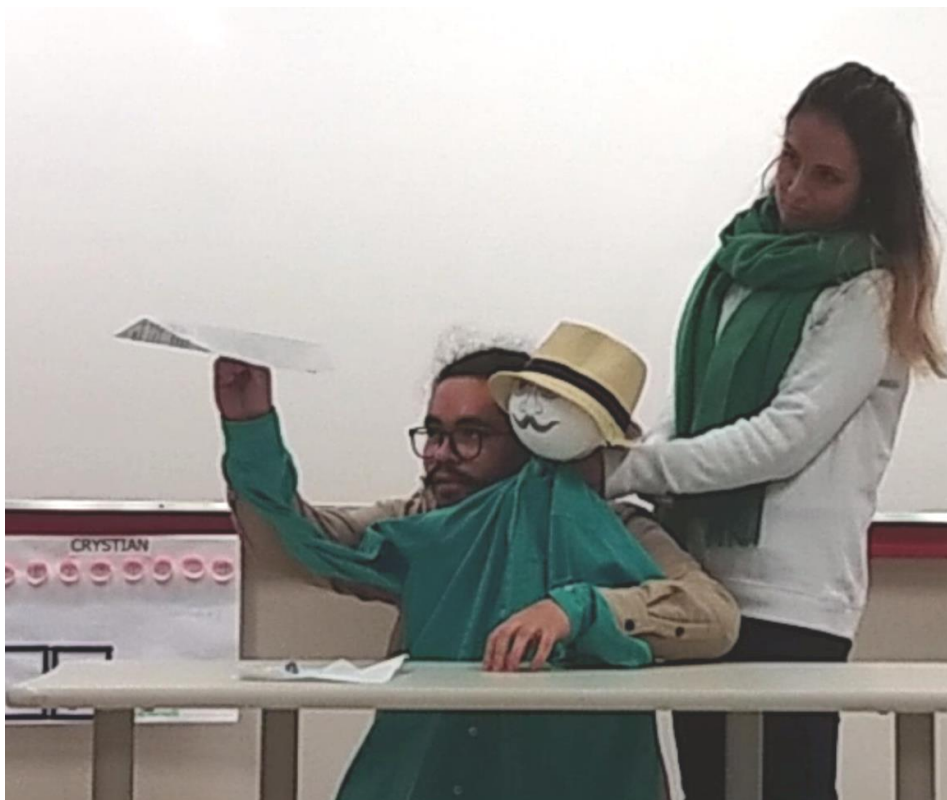


Imagem 72 – Santos Dumont, UniRitter, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Para os grupos que construíram a marionete na sacola plástica, foi possibilitado esse exercício com bonecos neutros. Eles poderiam se adaptar a uma situação criada utilizando algum acessório (Imagem 73 e 74).



Imagem 73 – Ação de beber água, Unisinos, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.



Imagem 74 – O espirro em sequência de dois movimentos, CESF/CNEC, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Após algumas edições do curso, incluí a experimentação de uma forma inspirada na soturna imagem da segunda marionete do Prólogo Primeiro de *Drama for Fools*, mais especificamente na solução dessa marionete encontrada pelo grupo Caixa do Elefante ao levar à cena o texto de Craig em 2016 (Imagem 75). Aqui a cabeça de um manipulador entra como parte do corpo, enquanto os membros são manipulados pelos demais. Essa marionete demandou um pouco mais de tempo que as demais para que elas interagissem (Imagem 76) com o material, passassem à experimentação e depois a uma sequência de gestos e ações (Imagens 77 e 78).



Imagem 75 – Prólogo Primeiro, Caixa do Elefante, Porto Alegre.
Fonte: Foto Frame retirado do Episódio 31 do documentário Na Trilha do Elefante²⁹⁸



Imagem 76 – Exploração da marionete, UNISINOS, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

²⁹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=32TeczXyvQw>>. Acesso em: 01 maio 2017.



Imagem 77 – O menino e as bolhas de sabão, UNISINOS, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.



Imagem 78 – O menino e a fome, UERGS, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

4.2.3 Possibilidades do corpo

A proposta da fase apresentada neste subcapítulo é exploratória de outras possibilidades para o corpo, brincar com sua forma, desconstruindo-a e abrindo espaço a outras possibilidades, inclusive para regressar a ela. *Any-body* (Imagem 79) é o resultado do trabalho com alunos do *Puppet Theatre Art Department*, em Białystok (Polônia), com supervisão de Wiesław Czolpinski, e serviu como inspiração para pensar que o corpo da marionete pode ser criado em qualquer objeto.

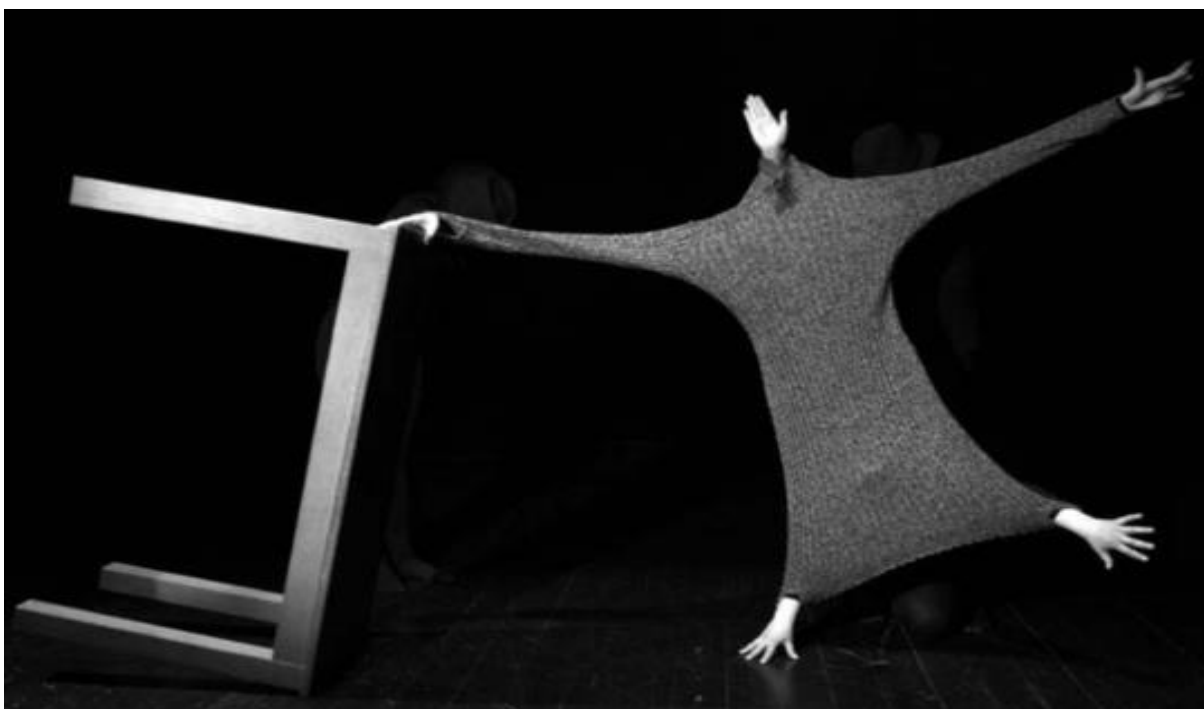


Imagem 79 – Any-Body. Revista Móin-Móin (2015, p. 06). Fonte: Foto de Rafał Derkacz.

Os procedimentos desta fase eu denominei de 'os desafios'. Cada grupo de quatro a cinco integrantes recebia um material em uma sacola, sem nenhuma orientação prévia. Em cada sacola havia algo distinto, que era desconhecido dos demais. A consigna do exercício é que cada grupo deveria reunir-se, experimentar a manipulação do material e apresentar o resultado da experiência ao grupo. A orientação era de brincar com a forma humana, podendo compô-la e desarticulá-la da maneira que melhor se colocasse ao grupo.

A seguir, é possível visualizar a descrição dos materiais e uma imagem (80) referente à sua experimentação.

a) Um saco plástico branco, outro preto, um pano amarelo e uma sombrinha de frevo



Imagem 80 – Desafio 1, Faculdades São Judas Tadeu, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

b) Dois blusões de lã, um grande laranja e o outro pequeno roxo (cada blusão tinha cortes nas mangas e nas costas para a entrada das mãos);



Imagem 81 – Desafio 2, Faculdades São Judas Tadeu, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

c) Um pano preto e uma máscara



Imagem 82 – Desafio 3, CESF/CNEC, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

d) Um pano vermelho de 4m de comprimento



Imagem 83 – Desafio 4, UFSM, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

4.2.4 O corpo e a forma

Nesta fase do curso de *Teatro de Formas Animadas na Pedagogia* (como foi apresentado anteriormente na estrutura do curso), o foco estava na exploração das formas geométricas. As formas geométricas, assim como outros materiais e

marionetes das fases anteriores, foram entregues prontas por duas razões. A primeira, pelo fator tempo, pois já havíamos utilizado uma aula para a confecção da marionete para a primeira proposta. A segunda, porque foi planejado o uso da tinta fluorescente e trabalhar com efeitos visuais a partir da luz negra. No entanto, em alguns grupos, não foi possível vedar a sala, de forma que a luz externa não permitiu a concretização do efeito. De qualquer forma, a atividade promoveu a possibilidade de buscar outras possibilidades para o corpo e o espaço.

As formas geométricas foram feitas em tamanhos diferentes e como figuras planas. Distinguiu-se sobremaneira da tridimensionalidade da marionete e apresentou uma versão expandida dos palitoches, conhecidos das estudantes, ou da referência do *Toy Theatre* inglês do século XIX, que é um teatro feito todo em papel (BALARDIM, 2004) e uma das inspirações de Craig. Foram utilizadas três referências: as peças do Tangram²⁹⁹, fragmentos das formas do quadro de Kazimir Malevich, *Painterly Realism of Football Player* (Imagem 84), pintado em 1915, e fragmentos das figuras planas da peça da companhia *Théâtre Sans Toit* (Imagem 85), dirigida por Pierre Blaise em 2009, *Le Dernier Cri de Constantin*. O Tangram (Imagem 86) e o quadro de Malevich foram selecionados a partir da inspiração das referências visuais encontradas no livro *Craig et La marionnette*, de Patrick Le Bœuf.

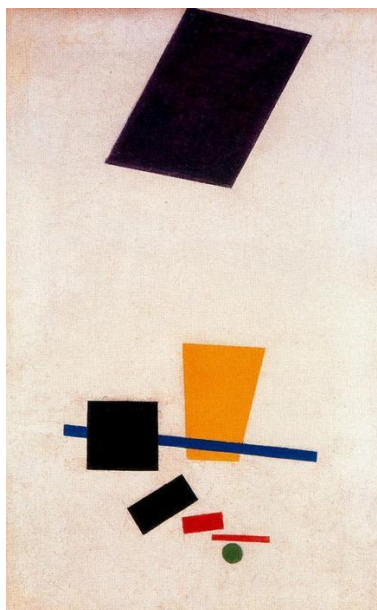


Imagem 84 – *Painterly Realism of Football Player*. Kazimir Malevich (1915).
Fonte: Art Institute of Chicago (2016).

²⁹⁹ Tangram é conhecido como um quebra-cabeça chinês de sete peças cuja formação inicial seria a de um quadrado. As peças reordenadas formam figuras diversas (CAVALCANTE, 1989).

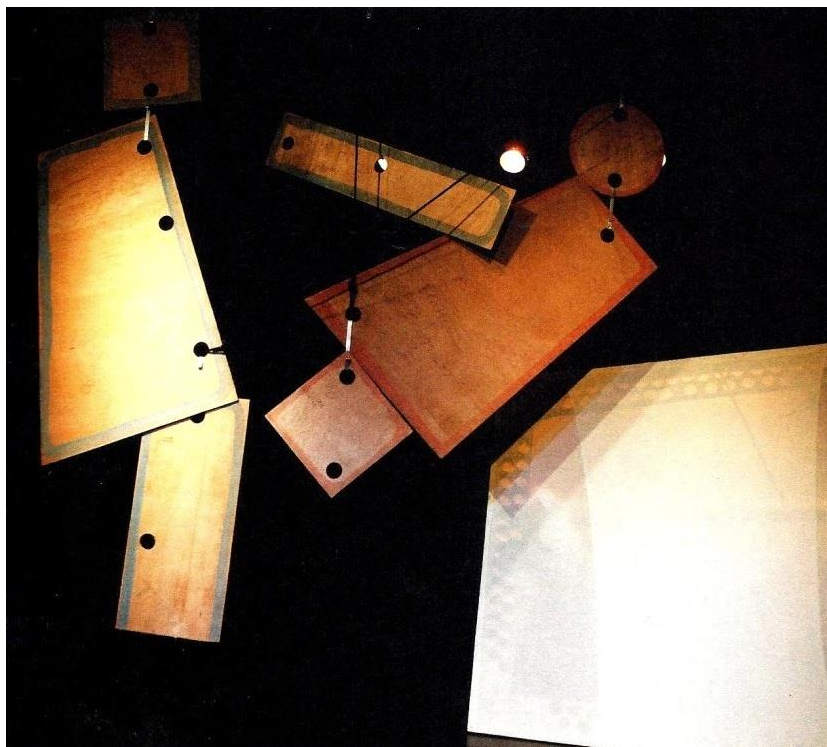


Imagem 85 – Le Dernier Cri de Constantin, registro de ensaio. Théâtre sans toit, direção de Pierre Blaise, 2009. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 87).

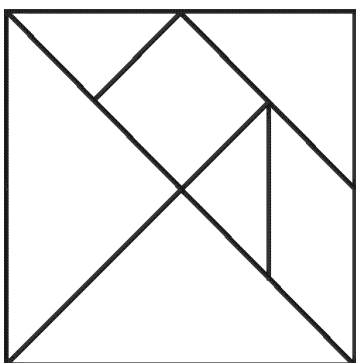


Imagem 86 – Tangram.
Fonte: Cavalcante (1989).

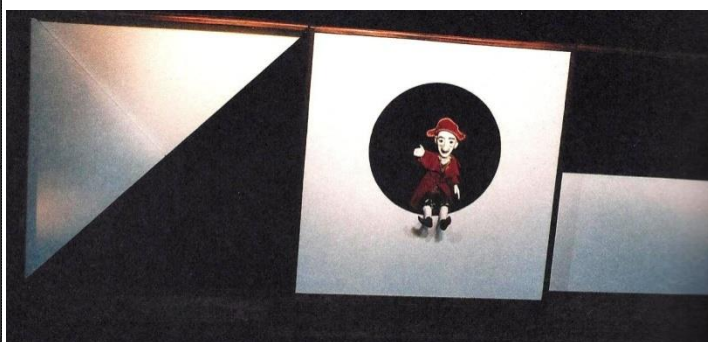


Imagem 87 – Castelet de Manipulation, Théâtre aux mains nues, direção de Alain Recoing, 1913. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 84).

A imagem do tangram que antecede a da peça Castelet de Manipulation (Imagem 87) toma as formas pelo cenário. A escolha pelo uso dos fragmentos das formas das imagens acima tinha como objetivo romper com uma estrutura antropomórfica ou zoomórfica comumente encontradas nos palitoches.

Os exercícios de experimentação corporal de ritmos e deslocamento da forma no espaço foram preparatórios para a proposta. Primeiro, em círculo, uma forma passava por cada participante. O objetivo era manter o ritmo como se a forma tivesse vida e se movimentasse independente de quem a manipulasse. No entanto, cada uma poderia propor uma maneira de mover a forma: linha retas, onduladas, movimentos amplos ou mais diminutos, etc (Imagem 88).



Imagem 88 – Movimento da forma, UFRGS, 2015. Fonte: Foto de Sérgio Lulkin.

Outro exercício preparatório toma o procedimento de um jogo que conheço como “frisas que se mexem”. As participantes se organizam em duas fileiras, uma de frente para a outra. Entre elas há uma linha imaginária, como uma parede de vidro, a qual é impossível ultrapassar. Cada uma delas está segurando uma forma. Uma de cada vez deve se locomover até essa parede imaginária, realizar um movimento e um som com a forma e retornar ao seu lugar (Imagem 89). A seguir, todas da sua fileira devem imitar o seu movimento (Imagem 90). Uma participante da outra fileira faz o mesmo e a sua fileira a segue. E assim por diante.



Imagem 89 – Frisa com formas em movimento individual, UERGS, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

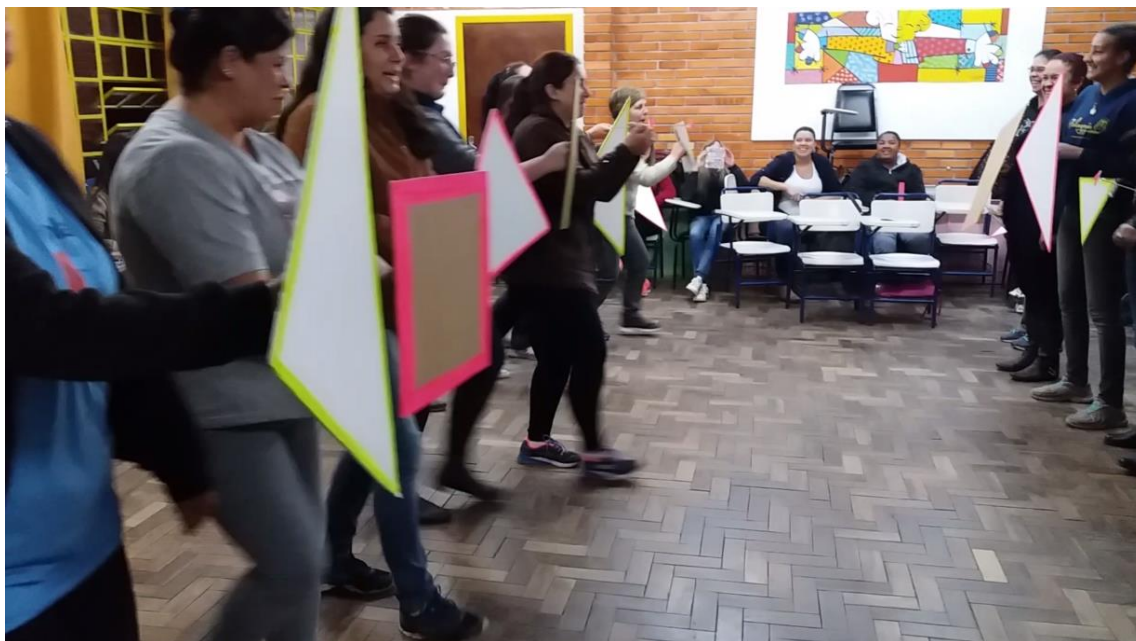


Imagem 90 – Frisa com formas em movimento de grupo, UERGS, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

O terceiro exercício preparatório para trabalhar com as formas geométricas, chamei de ‘a dança das formas’. Ao som da música, cada um manipula a sua forma livremente pelo espaço (Imagem 91), explorando os planos alto, médio e baixo. Quando a música é interrompida, cada forma deve ‘ligar-se’ a uma outra formando duplas. Cada participante deveria ter o cuidado de, ao ligar a sua forma à outra, manter a verticalidade e a relação frontal, criando uma terceira forma a partir das duas primeiras (Imagem 92). Depois de duplas o exercício se seguiu com trios e quartetos.



Imagem 91 – Dança das formas, UFRGS, 2015. Fonte: Foto de Sérgio Lulkin.



Imagem 92 – Dança das formas 2, ULBRA, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Então, as estudantes se reuniram em grupos de quatro a seis pessoas, cada um com uma forma de acordo com um conjunto visual específico dentre as três obras acima. Cada grupo deveria escolher um dentre os seguintes desafios e resolvê-los espacialmente em uma partitura de movimentos realizada com as suas formas (Imagens 93 e 94):

Na opção A, o desafio consistia no seguinte: 1) partir de uma imagem definida todas as formas juntas (locomoção dessa forma para entrada); 2) explosão (que pode ser lenta, mas que separe as formas); 3) reagrupamento de outra forma; 4) locomoção dessa forma.

Na opção B, o desafio se configurava em: 1) entrada de uma forma por vez e separadas umas das outras; 2) formação de uma imagem com todas; 3) algo acontece com uma das peças que desmantela a imagem; 4) os pedaços soltos voltam a se reagrupar de dois em dois; 5) nova imagem é formada; 6) locomoção da forma.

Na opção C, a sequência de movimentos seria: 1) entram peças de duas em duas – uma de cada lado e se relacionam uma com a outra e saem (juntos, separados, como decidirem); 2) depois de entrar todas as peças, entra uma dupla e uma peça “sobe” e “se equilibra” em cima da outra; 3) assim sucessivamente montando uma estrutura que parece se equilibrar; 4) a última peça faz desmontar a

estrutura; 5) as peças se “recuperam” e voltam a se equilibrar; 6) finaliza em uma forma equilibrada.

E, por fim, na opção D, as formas deveriam: 1) cada peça entra sozinha e “olha” para a outra; 2) cada peça procura se montar em uma estrutura maior; 3) faz 2 tentativas de montagem; 4) acerta na terceira; 5) cada peça terá um movimento único: girar, mover-se em zig-zag, em linhas onduladas, em espirais. E, dentro desse movimento, a velocidade se altera: pode ser, por exemplo: ondulado – rápido/lento/médio.



Imagem 93 – Partitura de movimento 1, UFRGS, 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.



Imagem 94 – Partitura de movimento 2, UNISINOS, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Nos grupos em que a luz neon foi utilizada, possibilitou-se a experiência de outro efeito para as participantes (Imagem 95). A figura do manipulador desaparece, sobressaindo-se a forma e o seu movimento. Não há a proposta de criação de uma pequena fábula ou situação, mas tão somente a exploração do movimento. O foco, a precisão do movimento e das pausas, a sustentação da verticalidade das formas, o princípio da relação frontal foram alguns dos elementos técnicos considerados nessa fase. No entanto, o enfoque estava mesmo na experiência da relação entre o objeto e o corpo das participantes em um movimento de corpos.

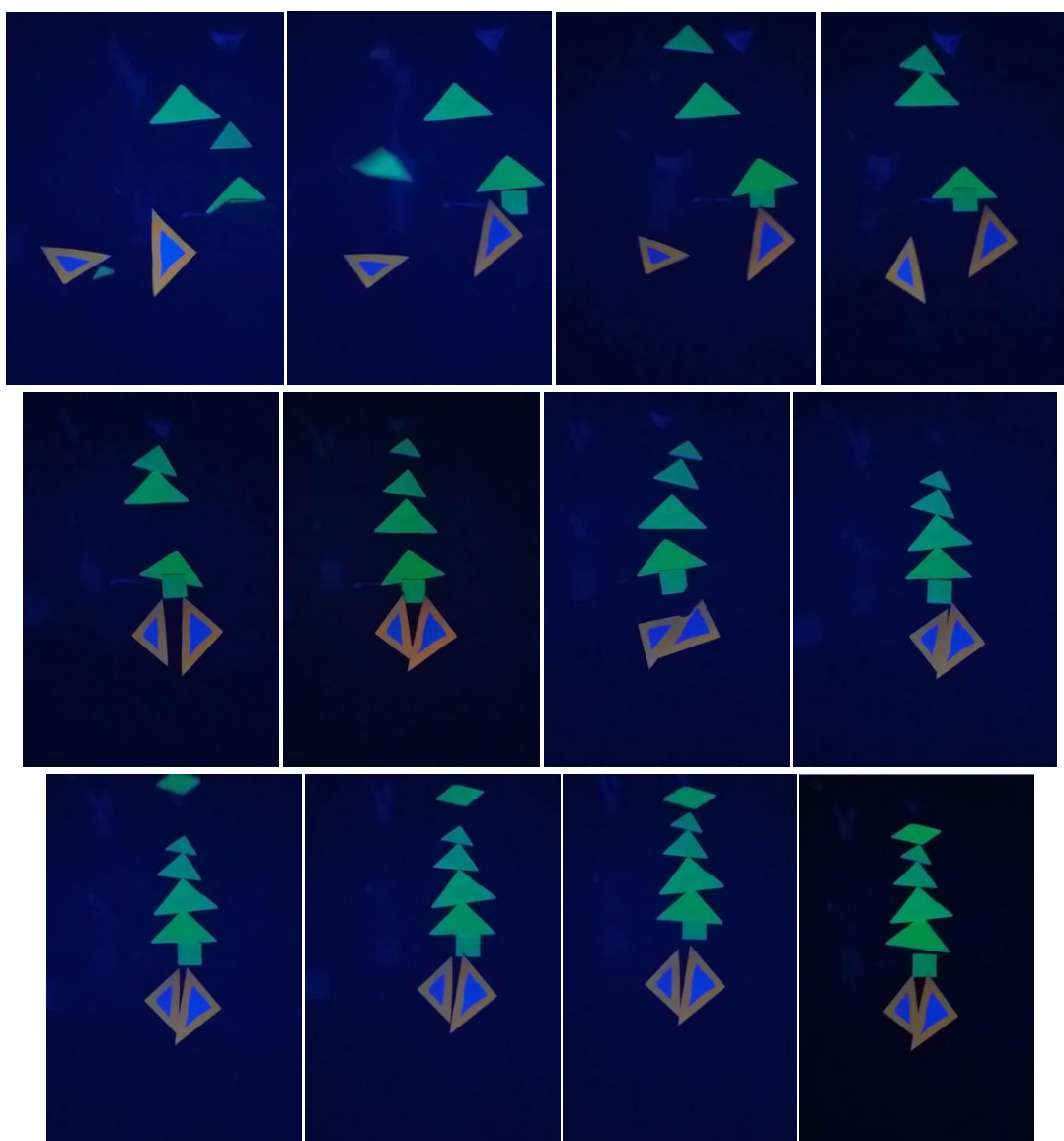


Imagem 95 – Sequência da partitura de movimento, UERGS, 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Ainda, nos grupos diurnos, os quais a utilização da luz neon era dificultada, experimentamos restringir o espaço e as formas, reduzindo a incidência de luz no local com um pano preto (Imagens 96 e 97). O procedimento era criar uma partitura

que seguia as mesmas orientações que as maiores, mas que necessitava da adaptação de movimento para as formas menores. Esse procedimento é similar ao do palitoche, porém, com formas ao invés de personagens.

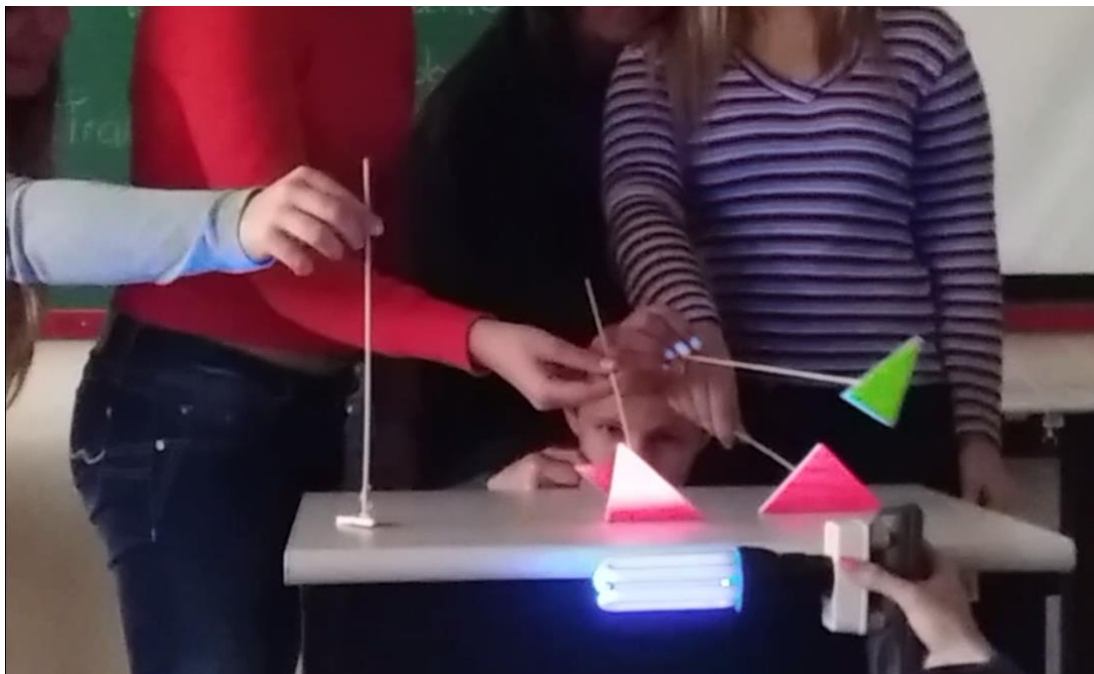


Imagem 96 – Sequência da partitura de movimento 2, UniRitter, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.



Imagem 97 – Sequência da partitura de movimento 3, CESF/CNEC, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Com um grupo, foi possível abrir espaço para que criassem as suas próprias formas pequenas para testarem (Imagem 98).



Imagem 98 – Criação das formas, UNISINOS, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

As imagens criadas foram uma meia lua, uma estrela, um coração, uma boca, um sorvete (Imagem 99 e 100) entre outras.

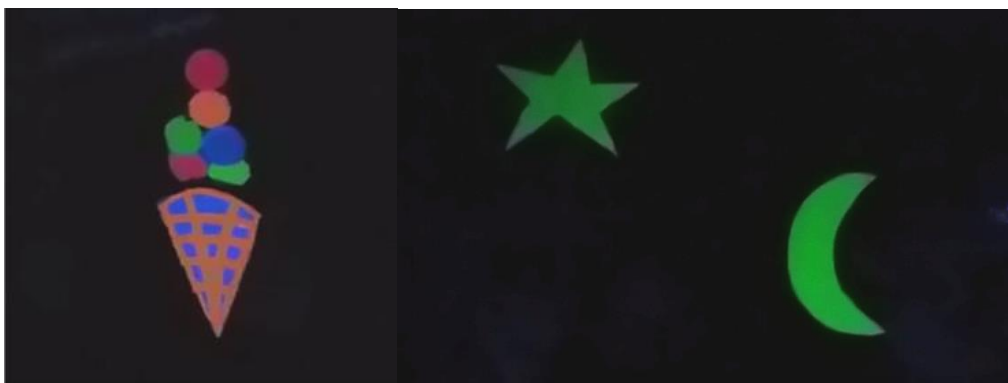


Imagem 99 – O sorvete, UNISINOS, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Imagem 100 – lua e estrela , UNISINOS, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Chamou-me a atenção a criação da forma inspirada na personagem da conhecida história infantil *Beleléu* (Imagem 101). A frase “foi para o beleléu” é personificada nessa história, na qual o Beleléu é um monstro que pega as coisas que as crianças deixam largadas pela casa. A imagem criada não é uma cópia ou reprodução da ilustração do livro (Imagem 102), mas de fato demonstra um caráter inventivo, efetivamente a criação de um Beleléu.



Imagem 102 – Personagem Beleléu.
Fonte: Dugnani (2012, p.08).

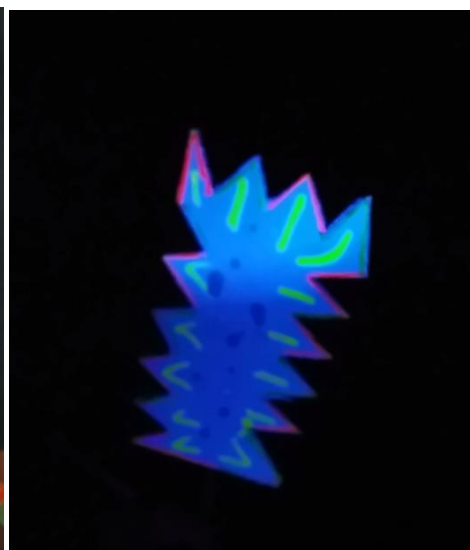


Imagem 101 – O Beleléu, UNISINOS, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Após ter percorrido esse itinerário, fiquei com o desejo de reiniciar, mas compondo um itinerário juntamente com as participantes, para que elas trouxessem suas pesquisas e desejos de experimentação. Partindo dessas e outras observações, o próximo capítulo versará sobre o tratamento dos dados produzidos.

4.3 TRATAMENTO DO *CORPUS* DE DADOS

O *corpus* de dados produzidos para esta tese, como foi dito anteriormente, é composto pelos registros fílmicos e fotográficos das edições dos cursos *Teatro de Formas animadas na Pedagogia*, das respostas ao questionário que antecedeu o curso, das transcrições das conversas nos momentos finais do curso e das anotações realizadas no meu caderno de notas.

Ao considerar que tomei para esta tese a noção de pesquisa-experiência, como realizar o tratamento dos dados? Quais as decisões?

No meu laboratório, revisei várias vezes essa documentação, em primeiras aproximações com a quantidade de imagens, vídeos, textos, falas das participantes e minhas percepções registradas no diário de pesquisa. A minha preocupação era evitar tratar os dados de forma massiva, de modo que escapassem as subjetividades, ou de forma fragmentada, que não me permitisse constituir formações que pudessem ser levadas ao exercício de pensamento proposto nesta tese.

Assim, fiz tentativas de mapear o material de forma a constituir as categorias de análise. Na primeira tentativa (Imagem 103), busquei organizar as informações de forma cronológica.

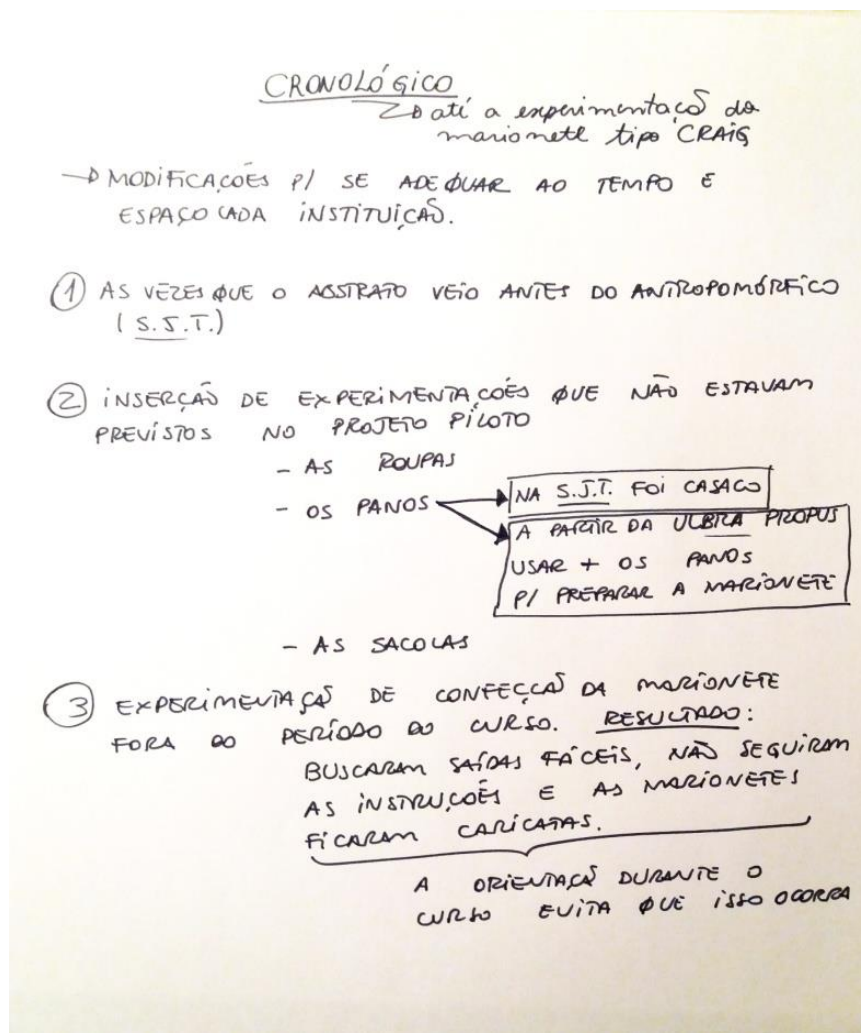


Imagem 103—Tentativa de organização cronológica dos dados, 2017.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Essa organização me possibilitou ver o que eu, como professora, fui alterando no percurso dos cursos, inserindo alguns exercícios e retirando outros a partir do estudo da obra de Craig. Também auxiliou a desenvolver a descrição do itinerário didático realizado anteriormente. Mas haviam elementos que se repetiam e que necessitavam de uma elaboração mais minuciosa.

A segunda tentativa (Imagem 104) de lidar com o material foi por meio de um mapa que situava cada grupo em proximidade com o objeto de pesquisa. Essa tentativa se mostrou pouco eficaz porque colocava os grupos em comparação uns com os outros, além de se mostrar inócua para a constituição de categorias.

Também não fiquei satisfeita com essa organização pelo fato de que cada grupo apresentava algum momento ou elemento que trazia contribuições importantes sobre a problematização pretendida nesta tese ao friccionar os campos do teatro de formas animadas na formação docente em Pedagogia.

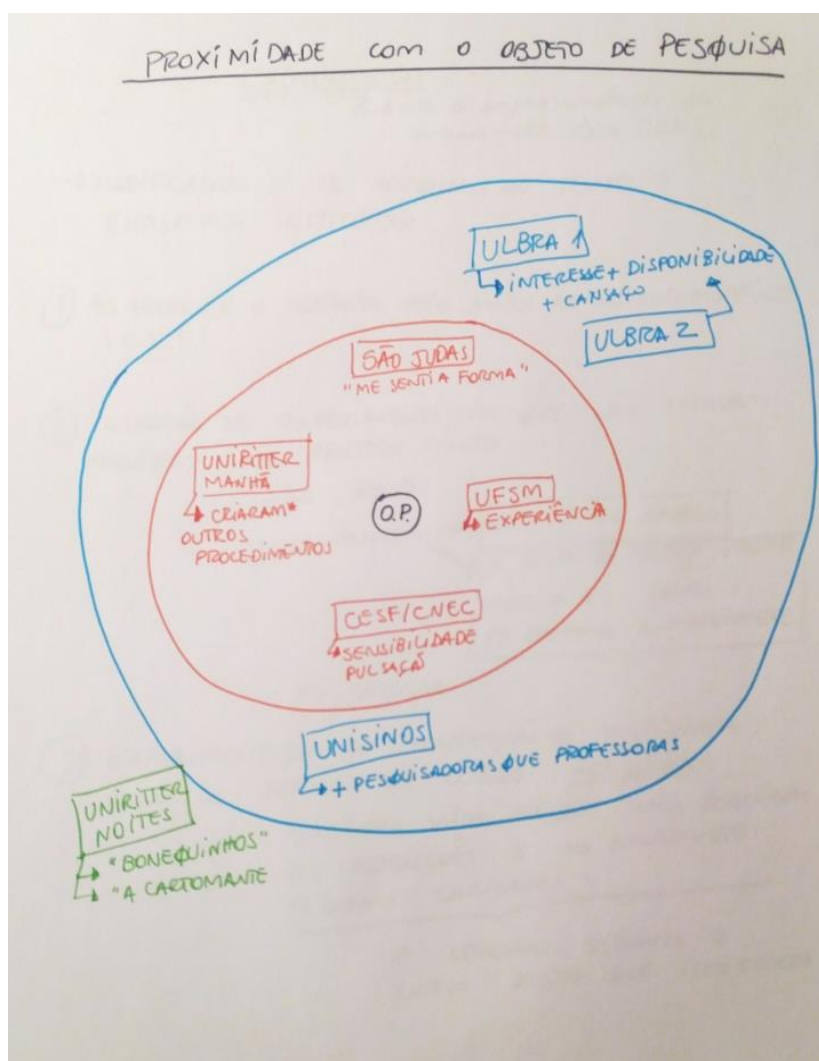


Imagem 104 – Mapa de proximidade com objeto de pesquisa, 2017.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Na terceira tentativa (Imagem105), elaborei mapas individuais, pontuando as principais ocorrências com relação à experimentação com o teatro de formas animadas. Se, por um lado, consegui observar os detalhes das dinâmicas e soluções dos grupos, por outro, não me proporcionaram uma visão do todo. Parecia ainda que a enormidade de dados produzidos estava ainda fragmentada. Descartei essa forma porque percebia que haviam pontos de toque entre os grupos, mas aqui não conseguiria observá-los pontualmente.

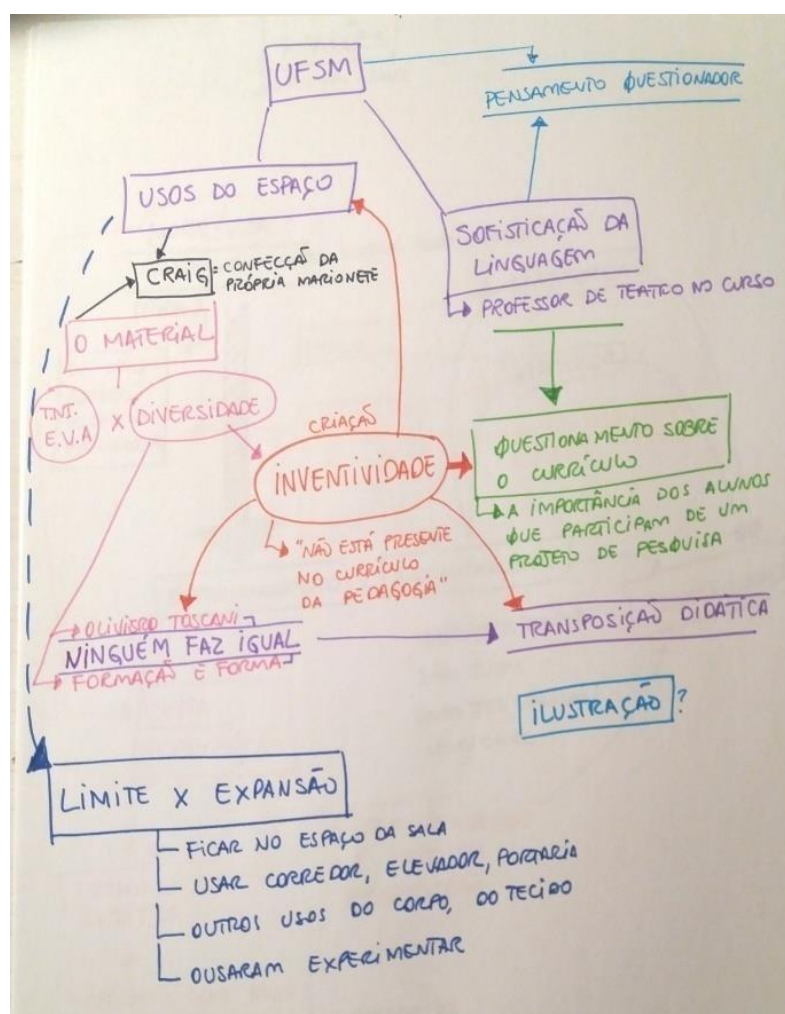


Imagem 105 – Mapa individual dos grupos, 2017. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Na quarta tentativa (Imagem 106), busquei listar as reações e palavras-chave. Essa tentativa me mostrou a questão do encantamento com os exercícios, mas a considerei infrutífera por não me possibilitar observar a totalidade dos dados. Tinha a expectativa de que conseguiria dessa forma alinhar as palavras-chave com as reações observadas de modo a vislumbrar aí formações para serem levadas à reflexão nesta tese. Contudo, essa forma também trouxe resultados fragmentados e pouco satisfatórios.

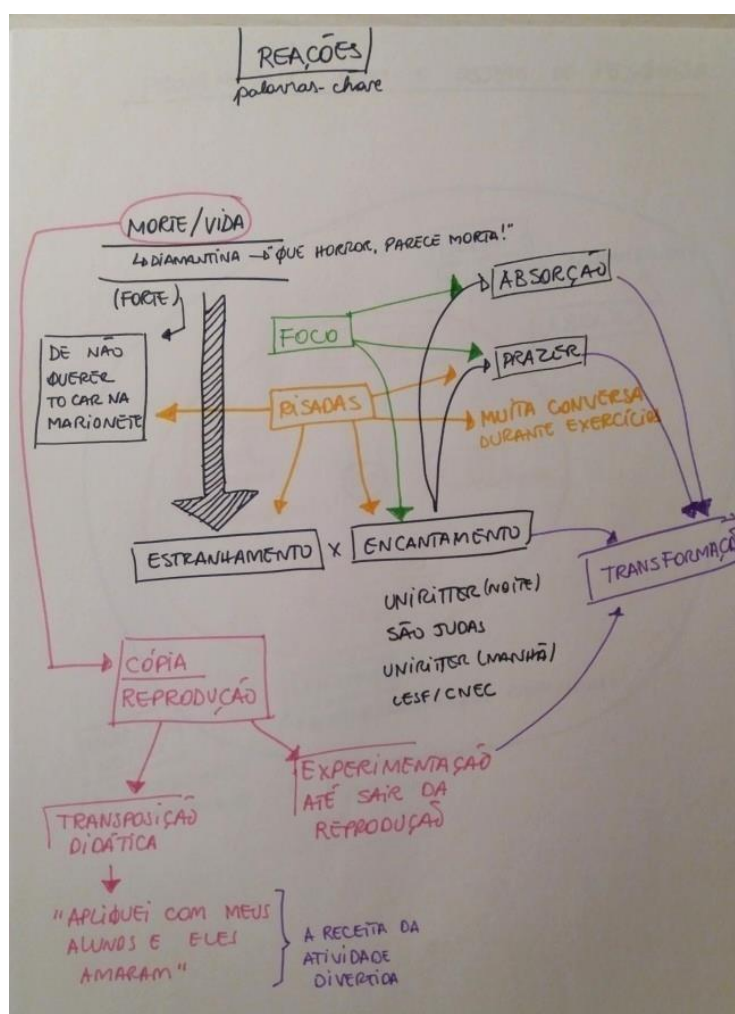


Imagem 106 – Mapa das reações e palavras-chave, 2017. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Por fim, considere mais salutar tomar todos os dados produzidos como um único corpo, sem comparações ou apontamentos particulares.

Para auxiliar na visualização dos dados, procedi à confecção de uma tabela (Imagem 107) organizada da seguinte maneira: nas linhas verticais, foram dispostos os grupos nos quais foi realizado o curso *Teatro de Formas animadas na Pedagogia*. Nas linhas horizontais, foram colocadas perguntas para o material. As respostas vieram tanto de registros imagéticos, quanto das respostas transcritas das participantes ou do meu caderno de anotações, gerando um material com pautas gráficas e pictóricas.



Imagem 107 – Planilha de dados, 2017. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

As perguntas feitas ao material estavam relacionadas com os objetivos iniciais da tese. As questões indagavam sobre as reações das participantes a cada etapa do curso, as formas de criar e interagir com o material proposto e as soluções encontradas pelos grupos durante o processo criativo.

As perguntas listadas na primeira coluna da tabela de forma vertical são as seguintes: quais as reações das participantes à performance com a marionete Diamantina? Como as professoras presentes reagiram e influenciaram – ou não – nos exercícios? Qual a recepção dos coordenadores dos cursos em relação à atividade? Quais as reações em cada exercício? Quais as soluções de espaço,

narrativas e visualidade encontradas? Como elas dirigem? Como são dirigidas? Como mobilizam o corpo? Como resolvem a questão de se darem a ver junto com a marionete? De que forma reagem a esse sistema de presença entre o seu corpo e o objeto? Disponibilizam o corpo para obter um melhor resultado com a marionete/objeto? Engajam o corpo todo ou somente o braço ou o pulso? Quando elas se mesclam com as marionetes ou com as formas? Como aparecem as questões de ilustração? Como elas se relacionam com as criações caricatas? Como elas fogem do desafio proposto? O que faziam nos intervalos entre os exercícios? Em que momento elas esquecem que são professoras em formação? Como elas percebem que se apropriaram da técnica? Como eu, como pesquisadora, percebo que elas se apropriaram da técnica? Em que momentos falam em currículo? Em que momentos falam em didática? Como esses conceitos são revistos a partir da experiência?

Percebi que eram infinitas as possibilidades de perguntas a serem feitas ao material. Limitei-as às inquietações coerentes com a noção de formação inventiva e do que me propus a tratar nesta tese: pensar outra forma de olhar para o teatro de formas animadas na Pedagogia e reposicionar o corpo na experiência com teatro de formas animadas.

Com a tabela pronta e as perguntas respondidas, li-a várias vezes, buscando recorrências e aproximações entre as questões. Fiz mais uma tentativa por mapear momentos nos quais foi possível ultrapassar a ilustração e a caricatura. Então percebi que essa busca levava a um pensamento dual de sim e não: sim, neste grupo a forma foi caricaturizada pois o grupo gerou a forma ilustrativa do barquinho (Imagem 108), e naquele outro grupo não, pois buscaram outras possibilidades entre composições, ritmos, planos e volumes (Imagem 109). Tal processo mais uma vez colocava os grupos em situação de infrutífera comparação em detrimento da abordagem pretendida de observar o que o teatro de formas animadas a partir de Craig teria de formativo.

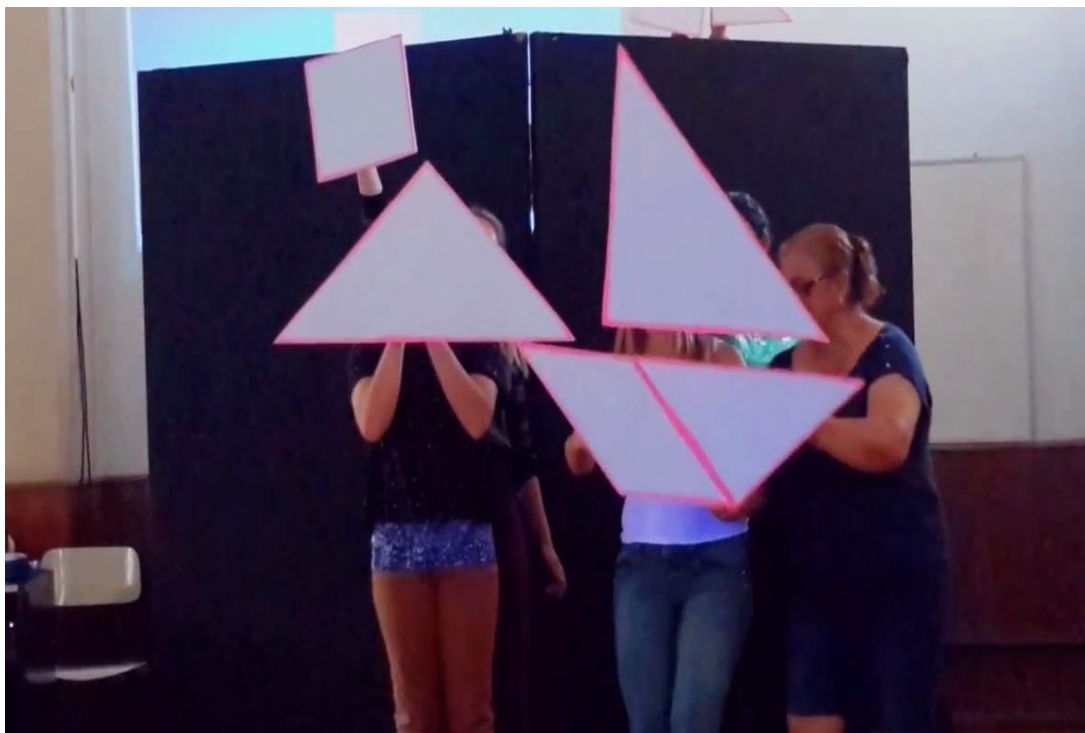


Imagem 108 – Curso UFRGS, 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.



Imagem 109 – Curso UFRGS 2, 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Ao abandonar essa última tentativa de mapear as ilustrações e caricaturas, não havia ainda encontrado uma forma que me satisfizesse. Retomei os escritos sobre Craig, revi a questão da pesquisa-experiência na qual o pesquisador busca ter

uma atitude problematizadora com o próprio percurso e, assim, vai escolhendo as técnicas metodológicas (FERNANDES, 2011). Lembrei da perspectiva gumbrechtiana no sentido de observar o impacto dos corpos uns sobre os outros e me questionei: o que eram os corpos dessas estudantes de Pedagogia para mim? Como o material que elegi para o curso impactou seus corpos? Mais ainda, como o meu corpo impactou os seus corpos e como os corpos delas me impactaram? Passei um bom tempo da pesquisa estagnada nessas questões sem encontrar algo que me possibilitasse sair disso. Parecia que meu corpo estava aglutinado com o corpo delas e com as suas reações e encantamentos.

Depois de cada encontro com o orientador as perguntas ficavam ecoando: mas o que há nesses cursos que se relacionam à formação docente? O que aconteceu nesses momentos do curso que seja possível a relação com o que estou me propondo sobre formação inventiva? Com efeito, me percebia fundida às percepções, reações e encantamentos das estudantes. Considero, agora, que o corpo da pesquisadora estava diluído nesse processo. A partir das pertinentes indicações do meu orientador, entendi que precisava sair dessa condição, desse espaço aglutinador de corpos, espaço sem distanciamento, que me impossibilitava de ver os dados produzidos, mas ainda não havia encontrado o caminho.

Encontrei esse fragmento que fala das várias formas de sair que aparecem na obra de Foucault:

A dificuldade de se saber para onde se quer ou se pode ir, a dificuldade portanto, de afirmar diferentemente, a dificuldade de pensar de outro modo, dificuldade esse que encontra uma excepcional acolhida nas obras de Foucault – basta lembrar das suas múltiplas saídas: o sair da estultícia, o sair de um longo erro, o sair da fenomenologia, mesmo o sair do marxismo através de Nietzsche, ou ainda o sair de si mesmo, o sair do hegelianismo, o sair da metafísica e até o sair daquilo a que se é sensível, sempre atento à ameaça de não sairmos inteiramente (ORLANDI, 2008, p.151).

Sair da indiferenciação era uma necessidade. Ainda sem saídas, duas imagens piscavam para mim como dois faróis: a professora republicana de 1792 (a efígie da pedagoga) e a ilustração de Craig com suas figuras de autoria de Michael Carmichael Carr. Seguia a me questionar o que eram os corpos das estudantes de pedagogia para mim? Cheguei a considerar que elas eram as minhas figuras, que era com elas que eu estava pensando sobre as possibilidades de formas animadas na formação docente. Pensei que, assim como Craig, eu poderia criar partituras com elas, posicioná-las e reposicioná-las. Mas, assim como os atores de Craig, estamos,

eu e elas, eu como professora e elas como futuras docentes, na condição de exercitar e controlar a emoção, de buscar o fogo a mais e o egoísmo a menos, de tornarmo-nos operadoras – talvez não da matéria cênica –, mas da matéria pedagógica.

No grupo de orientação, a colega Luciana Paz fez uma observação que me chamou a atenção: ela havia percebido que a forma como eu apresentava os materiais no grupo de orientação ao longo do processo tinha o princípio de forma animada no sentido de que eu me propunha deslocamentos, imaginava perguntas que possivelmente os colegas e, principalmente, o orientador fariam a partir da característica de cada um. De fato, o material que eu levava para o grupo de orientação era menos texto e mais imagens, esquemas, palavras que para mim eram significativas. As imagens a seguir são referentes ao material que levei para o encontro de orientação do dia 20 de novembro de 2015 (Imagens 110 e 111).





Imagens110 e 111– Material-forma-animada, 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

A partir da observação da colega, entendi que a pergunta para sair do estado de indiferenciação não era sobre os corpos das estudantes de pedagogia como marionetes dispostas ao bel prazer da minha pesquisa. Antes, era necessário o deslocamento do meu corpo do lugar da professora, da artista, da estudante encantada com os materiais, para o lugar da pesquisadora, para então olhar para os dados produzidos como as minhas formas animadas. Então quais eram as minhas formas? E como animá-las?

Esse procedimento me possibilitou outro olhar para a tabela. As formas estavam lá, tabeladas e organizadas. Essas eram as minhas formas animadas. Estavam já ali, dispostas. Eu não precisava mais buscar em mim o significado dos corpos das estudantes, mas, antes, precisava olhar para o que eu já tinha. A pergunta agora era como animar essas formas no meu laboratório e constituir com elas uma tese.

Ao olhar novamente para a tabela, percebi que o material planejado mostrava duas recorrências que considerei profícuas para este estudo. Tais recorrências contemplavam todos os grupos envolvidos sem prescindir das

subjetividades. A primeira recorrência observada estava na manifestação das estudantes sobre o saber ou não saber teatro de formas animadas. Tal questão remete a posições de sujeito no jogo do saber/poder. A segunda recorrência foi configurada pelos momentos de suspensão e encantamentos ocorridos nos cursos. Tais momentos, como nos diz Gumbrecht, eram momentos de intensidade, que era de outra ordem que não da cadência do cotidiano de uma sala de aula.

Certamente não são as únicas escolhas que poderiam ter sido feitas. No entanto, esse recorte me pareceu o mais coerente com os objetivos deste estudo expostos anteriormente. Essas duas recorrências serão abordadas a seguir em um capítulo para cada uma.

5 UM LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO: ENTRE PROFESSORAS E MARIONETES

Pedagogia é um campo específico, mas todo mundo acha que pode dar opinião. Eu digo para as alunas, as especialistas somos nós, não é psicólogo, não é artista, nem publicitário que vai dizer como é que a gente tem que fazer (Dossiê São Judas Tadeu, 2016).

Este capítulo é, de certa maneira, um dos resultados das análises empreendidas durante o processo de pesquisa. Nele, procuro mostrar como a ideia de não saber (noção que abarca para mim todo um jogo em relação ao saber docente) cola à imagem de professorinha que apresentei no capítulo 1, assim como a noção de “corpo-cansado”, dispositivo que foi o propulsor desta pesquisa.

Nesse percurso, imaginei, assim, uma “professorinha marionetizada”, para descrever os investimentos de poderes e saberes no corpo cansado das pedagogas; e, ao mesmo tempo, uma marionete desumanizada, que justamente na injunção dessa desumanização, com a ideia de uma artificialidade intencional, pode produzir uma superação da própria forma e, por conseguinte, uma docência criação.

Posteriormente, tocada pelos momentos de intensidade que tiveram lugar nos cursos com as futuras professoras, procuro pensar como a presença e não apenas aquilo que é da ordem do significado, configura momentos de intensa formação. A questão dos momentos de intensidade me levou a considerar o desdobramento do espaço e dos corpos. Para tanto, vislumbrei uma relação profícua entre a proposta da *Übermarionete* e o Projeto *Scene* de Craig com o corpo utópico e as heterotopias de Foucault.

Início, justamente, a partir de uma fala de uma coordenadora pedagógica, produzida durante a pesquisa.

5.1 DA PROFESSORA MARIONETIZADA À CRIAÇÃO COM O CORPO-MARIONETE

A epígrafe deste capítulo foi proferida pela coordenadora do curso Licenciatura em Pedagogia de uma das instituições privadas nas quais realizei os cursos, em Porto Alegre, Brasil. Era o momento da entrevista de apresentação da proposta do curso *Teatro de Formas Animadas na Pedagogia* naquela instituição. O curso, além de ter sido bem aceito, desencadeou, nessa mesma conversa, uma troca de ideias profícuas entre a coordenadora e eu. Com efeito, é perceptível na

fala da coordenadora o movimento de requerer exatamente o legítimo lugar de fala daquele que habita a área da Pedagogia. Quem fala para as pedagogas o que e como deve ser feito? Quem está ou não autorizado a falar sobre as especificidades dessa profissão? Se quem fala são os outros (artistas, psicólogos, publicitários e o próprio Estado), o que falam as pedagogas?

Para pensar sobre essas perguntas, associo a fala acima com as questões postas no primeiro capítulo desta tese, relacionadas à genealogia da profissão, trazidas na efígie da professora republicana francesa de 1792 e da professorinha brasileira do Estado Novo (1937-1945): uma formação discursiva, constituidora de uma verdade, que promove “[...] práticas que legitimam e privilegiam alguns conhecimentos em detrimento de outros; produz e divulga saberes que homogeneízam, modelam e disciplinam” (BASTOS, 2004, p. 62) o pensamento acerca do que deveria ser uma professora.

Digo ‘uma verdade’ porque tomo a noção de verdade proposta por Foucault (1979). Para ele,

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, [1977] 1979, p. 12).

Replico a seguir a citação de Fischer (1999) no sentido de pensar que a verdade sobre a pedagoga, entendida como professorinha, é produto dos jogos de poder/saber que se dão nesse discurso que, ao mesmo tempo que promove o enaltecimento da imagem da professora, também desenvolve mecanismos que ordenam, controlam e a vigiam. Essa operação é da ordem da disciplina que “[...] aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 119). Reproduzo especialmente o seguinte fragmento da citação, feita no primeiro capítulo, para pensá-la agora sob um duplo aspecto. O fragmento é: “[...] a professorinha, sem saber, é poderosa e, ao mesmo tempo e na mesma intensidade, não assume poder algum” (FISCHER, 1999, p. 117).

O primeiro aspecto se dá pelo fato de que a professorinha não sabe nem que é poderosa, nem que seu lugar oscila em um campo discursivo que, desde o início da sua formação, não lhe confere poder algum, pois está comprometido com mecanismos de controle e normalização. O segundo aspecto trata da imagem que é criada ao adjetivar o termo seguinte: a “professorinha sem saber”. Nesse aspecto, a professora está desprovida de saber. É uma professora que não sabe. Que saber é esse que faltaria à professora? Seria o saber que os publicitários, os artistas, os psicólogos, os ‘outros’ pensam ser capazes de suprir? É o saber que falta ou o lugar de saber que foi retirado ao controlar, ordenar, vigiar? Se a professorinha, como foi visto no primeiro capítulo, foi criada para não ter voz própria e somente para repetir valores e saberes que não lhe pertenciam, do que se trataria então uma professora com saber?

Nesse sentido, é possível pensar com Foucault (1987) que o poder se reinventa e que está sempre a gerar processos de subjetivação. Se antes o estado clamava pela impecabilidade não só moral, mas também da alma das pedagogas, comparando a profissão a um sacerdócio (BASTOS, 2004), conclamando a sua interioridade “[...] como fundamento da ação pedagógica” (AQUINO, 2011, p. 204), agora parece que se percebe a formação da professora criativa³⁰⁰, a quem é dada a tarefa de envolver o aluno no processo de aprendizagem “[...] pelo refrão obstinado de ensiná-los a se atualizar, se desenvolver, se superar, em direção a certo estado de bem estar, felicidade, ou quando não, redenção” (AQUINO, 2011, p. 204). No entanto, ao mesmo tempo é evocada a redenção por intermédio de um processo pedagógico, fixa-se ainda e outra vez, “[...] os sujeitos em identidades predeterminadas pelos ditames da época [...] numa acirrada tutela psicopedagogizante desses mesmos sujeitos” (AQUINO, 2011, p. 204). Enquanto isso, outros setores se arvoram na incumbência de sanar algo que pretensamente as próprias profissionais da área seriam incapazes de fazer.

Ainda a título de introdução, sobre os jogos de saber/poder que serão abordados neste capítulo, retomo aqui a imagem do corpo cansado com a qual iniciei este trabalho. Conquanto não a tenha mencionado ao longo dos capítulos, tal imagem ficou habitando meu laboratório, suspensa, mas não alheia aos movimentos que estavam sendo desenhados neste estudo. Então, retomo-a sob outro prisma,

³⁰⁰ Ver publicação de Luciana Loponte (2008) sobre a noção caricata da professora criativa.

que escapa de vez da dimensão do corpo de um indivíduo fatigado. Fica mais claro para mim, agora, pensar o corpo cansado em relação à ideia de uma 'professorinha marionetizada' por sutis mecanismos de controle da ordem do poder disciplinar. Uma marionete desvitalizada, que somente reproduz, copia, busca por receitas ao mesmo tempo em que sente os efeitos dos "[...] dispositivos que destroem a experiência" (LARROSA, 2015, p. 55). Esses efeitos, estão relacionados

[...] ao sentimento de certa desvitalização da vida, a esse sentimento que nos faz dizer que esta vida não é vida, ou que a vida está em outra parte. Se isso nos acontece não é porque não estamos vivos, mas sim porque vivemos uma vida desvitalizada, uma vida à qual falta vida (LARROSA, 2015, p. 108).

Assim, a noção de professorinha carrega uma batalha que cansa e exaure o corpo. Relaciona-se à noção de corpo dócil, ao qual Foucault (1987) entende como um corpo esquartejado pela maquinaria do poder, ou seja, como "[...] a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente" (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 119). E, assim, o corpo cansado se desvitaliza ainda mais e mais se exaure. E mais alimenta a "[...] inflação discursiva sobre os professores" (NÓVOA, 2009, p. 16) que diz que os professores não sabem, assim como também engrossam o jargão da eterna desatualização docente.

Professorinha marionetizada? Mas o esforço deste trabalho não era exatamente trabalhar com a marionete, visando uma formação inventiva? Não era sobre isso a artificialidade intencional da marionete entendida como matéria?

Não. Pelo menos não de todo.

Penso que o próprio trajeto que se deu ao longo do trabalho apresenta duas vias coexistentes para pensar esse assunto.

A primeira via trata da "professorinha marionetizada", abordada anteriormente, relacionada ao corpo dócil e que, por sua vez, possui mais relação com a caricata ideia de marionete apresentada no segundo capítulo desta tese, na qual prevalece a ideia do manipulável no sentido perverso. A segunda via se relaciona com a marionetização do ator da qual nos fala Beltrame (2005) e que foi evidenciada também no segundo capítulo, na apresentação das metamorfoses ocorridas na Arte da marionete durante o século XX e que se estendem até hoje. Tal marionetização tem implicação direta sobre o corpo do ator, que, ao desumanizá-lo, o liberta para criar outras formas – inclusive da forma até então conhecida sobre o

que é ser humano. Aliás, a ideia de desumanizar proposta sob esse prisma me parece extremamente coerente com a busca por desembaraçar-se da formação da professorinha engendrada em enunciados moralizantes de um discurso de fundo humanista-cristão (FISCHER, 1999).

Essa segunda via, nesta tese, possui sua principal referência na obra de Craig, ou seja, na proposta da *Übermarionette* entendida como possibilidade para o ator ultrapassar a sua própria forma; o ator operador da matéria cênica, responsável por dar movimento às coisas do mundo e, portanto, dar movimento ao pensamento. Dar movimento às coisas do mundo não está na ordem da repetição, do controle e da ordenação ao qual o corpo é submetido. Antes, constitui-se de um movimento que, como foi dito, ultrapassa a forma. Ou seja, que desenha as formas, mas não se fixa nelas, pois está artificialmente e intencionalmente promovendo o seu próprio movimento. É interessante aqui lembrar que Craig (2017) propõe que devemos nos desenvolver (como artistas) para dominar o mundo e aquela coisa mais difícil de todas: nós mesmos. Logo, por analogia, seria possível pensar a pedagoga que ultrapassa as formas que lhe foram (im)postas, que abre a possibilidade de, no âmago da relação de poder, buscar estratégias para evitar o movimento que lhe é coercitivamente imposto e criar o seu próprio movimento.

Ambas as vias são acionadas por uma artificialidade intencional, mas seus efeitos apontam em direções opostas. E ambas coexistem, gerando fricções e conflitos. Oscilamos entre esses movimentos e essas direções. Da mesma forma como percebo que as futuras pedagogas não apenas oscilam entre o lugar de quem sabe e o lugar de quem não sabe, como também conformam “[...] um saber e um modo de saber que não se representa com os padrões das matérias” (DOMINGOS, 2013, p. 127)³⁰¹. Ou seja, trata-se de um saber de outra ordem que não daquela que configura o conhecimento dividido em disciplinas.

Verifiquei esse movimento quando observei que, mesmo não havendo registro oficial nos currículos dos cursos de Pedagogia, as marionetes são presença importantes nas práticas docentes, tanto durante o processo de formação, quanto depois de graduadas. Pode-se e deve-se problematizar as formas com que o teatro de formas animadas é trabalhado, no entanto, é impossível negar a sua presença nesse contexto. Ainda, nos resultados do questionário aplicado às estudantes,

³⁰¹ No original em espanhol: “[...] um saber y un modo de saber que no se representa con los patrones de las materias” (DOMINGOS, 2013, p.127).

previamente, ao início de cada edição do curso '*Teatro de formas animadas na Pedagogia*', há o registro do que caracterizei aqui como um não saber: 50,48% das participantes responderam que não conheciam teatro de formas animadas e 15,53% responderam que conheciam pouco.

A partir desses dados, seria possível então deduzir que o trabalho deveria iniciar dos preceitos mais básicos do teatro de formas animadas. Todavia, não foi o que averigui durante as edições dos cursos. O que percebi foram corpos disponíveis para a atividade, que buscavam experimentar o material e que se envolveram nos processos de criação. Por mais encantador que seja o material disponibilizado para os exercícios, não passa tão somente de um material, que, se deixado inerte, inerte permanecerá. A menos que alguém, uma força, uma artificialidade intencional lhe anime, lhe dê movimento, ele restará material inanimado. E, por certo, há uma técnica para essa manipulação. Mas como foi pensado ao longo da metodologia, o objetivo não era desenvolver o primor da técnica, mas proporcionar a relação com os materiais e a sua experimentação. E foi o que ocorreu. Por isso considero, com base em Domingos (2013), o teatro de formas animadas como um saber que engloba também uma maneira que escapa da fragmentação dos conhecimentos. Desse modo, pensar modos de saber, implica em pensar uma

[...] formação inventiva [...] que liga produção de subjetividade, políticas de cognição, experiência e práticas de um modo que não é nem o dos saberes ditos tradicionais, nem aquele vinculado a uma prontidão construtiva. Suas estratégias se abrem à desnaturalização e à articulação do improvisado com a invenção (DIAS, 2012a, p. 31).

O saber nesse caso só existe com desejo. Relaciono o desejo de saber com o desejo de vida. E a vida está nos movimentos, nos deslocamentos, na invenção e, no caso, no desejo de experimentar o material. Tal posicionamento com os materiais pode ser relacionado com a mobilização de um tipo de relação com o conhecimento que “[...] envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*” (DIAS, 2012a, p. 27). Acredito que a fala de uma estudante, registrada ao final do curso na UFSM, exemplifica essa questão.

O que eu achei legal desse curso é que todo mundo quis fazer a atividade. As vezes a gente faz cursos e o pessoal faz tipo uma boneca só todo mundo. E são pedagogas sabe, mas elas não gostam de fazer as coisas. Eu sei porque eu trabalho com contação de história nos colégios com as professoras e sempre teve isso, no momento de montar, podia ser quantos fossem, pediam para fazer um grupo, elas queriam fazer uma boneca só pro grupo inteiro. E a gente dizia não, que era

uma pra cada um. E aqui eu achei o máximo que cada um fez um. Eu pensei que ia ser impossível, eu pensei ai jura que eles vão fazer. Eu fiquei pensando o que é isso. Será que é tu que enfeitiçou a gente (risos), mas eu vi que não foi a proposta mesmo. Porque tu chegou e não disse nada, mas deu o material e aí disse pra gente caminhar com as sacolas. Nunca tinha visto isso. Todo mundo fazer (Dossiê UFSM, 2016).

A fala narra uma posição parecida com a inquietude que mobilizou esse estudo: a dificuldade em mover os corpos. Aqui se percebe a relação entre se dispor a mover o corpo, a pôr em movimento a sua matéria e promover deslocamentos no pensamento. Imagino que talvez o material inerte da marionete e do objeto seja um convite ao movimento, mas também que inverta a lógica do discurso instituído no campo educacional, “[...] substituindo a fórmula do ‘conhecer para transformar’ por ‘transformar para conhecer’” (DIAS, 2012a, p. 30). Então, o teatro de formas animadas anima também fórmulas pedagógicas, uma vez que o material inerte convoca primeiro à transformação da inércia para o movimento e depois para as suas possibilidades de composição do movimento no espaço.

Nesse sentido, os jogos de saber/poder se tornam mais densos e à fala da coordenadora, com a qual iniciei este capítulo, somam-se diversos enunciados que possuem relação com a posição de “saber e não saber” e sobre “o lugar de quem fala” proferidos pelas estudantes de Pedagogia no decorrer dos cursos de teatro de formas animadas desenvolvidos. A seguir, algumas delas:

É que a gente é meio dura pra essas coisas. A gente endurece quando cresce. Mas se eu desse esses panos pras minhas crianças, nossa, como eles criam coisa (Dossiê UERGS, 2016).

A inventividade não está presente no currículo da Pedagogia, a gente só tem artes visuais e acabou (Dossiê UFSM, 2016).

A gente não tem essa experiência, então seria muito complicado fazer isso sem orientação (Dossiê São Judas, 2016).

Eu pensei nos desdobramentos do que a gente fez. As crianças são muito mais criativas. Com o mesmo material eles vão fazer outra coisa (Dossiê UERGS, 2016).

O que há nessas falas? O que é possível depreender delas? Primeiro que a pedagogia é um campo de fronteiras indefinidas, mas, sobretudo, como visto a partir da fala da coordenadora que abre este capítulo, que os especialistas não possuem a prioridade de fala na sua própria área. Segundo, que é possível observar a prática das próprias estudantes de Pedagogia em endereçar o saber a alguém e não o reconhecer em si próprias. O saber da criação com teatro de formas animadas e sua relação com a criação é remetido às crianças e à área das artes. A enunciação repetida diversas vezes torna-se generalizada: “nós não sabemos criar, mas eles

sabem”. Com efeito, colocar-se como alguém que não sabe e endereçar o saber a alguém implica em deslocar o saber, o objeto e o próprio sujeito a um determinado lugar. Terceiro, que há uma alegação de déficit no processo formativo, o qual se ocupa de conceitos e teorias certamente importantes para a área, mas que não proporciona o que as estudantes chamam de “inventividade”. Ou seja, grande parte da formação é textocêntrica (como nos diria Craig), promotora de exercícios de repetição de conceitos já criados e há muito pouco espaço à criação propriamente dita.

Inicialmente havia relacionado a dualidade entre saber e não saber com os papéis de aluno e professor. Aquele que sabe ensina, logo, assume o papel de professor, e aquele que não sabe aprende, logo, se coloca no papel de aluno. Pensei que havia momentos em que esses papéis circulavam entre as participantes e eu. Por vezes, eu ensinava e, às vezes, eu também aprendia com elas. Noutros momentos elas me ensinavam e, noutros ainda, aprendiam comigo. Aprendiam, também, umas com as outras. Isso se dava quando elas propunham soluções para os exercícios que não me haviam ocorrido ou quando elas se apropriavam do exercício, criando outras possibilidades para sua consecução. Isso ocorreu, por exemplo, quando uma estudante da UERGS teve a ideia de pintar o corpo com tinta fluorescente e usar o próprio corpo como material, ao invés de objetos ou da marionete. Ou quando, na UniRitter, outra estudante teve a ideia de acoplar as formas não somente nas mãos, mas em outras partes do corpo, promovendo inclusive um reposicionamento do corpo. Não tivemos tempo de experimentar essas ideias, mas pode-se dizer que o movimento inventivo estava se fazendo presente, porque a proposta deste estudo não trata de “[...] dominar um campo de saber já dado, mas sim de criar um campo no pensamento [...] fazendo do pensamento uma obra de arte” (DIAS, 2012a, p. 31).

Por consequência, percebi que os momentos de aprender e ensinar não se relacionavam a posições fixas que se revezavam – ora eu ensino, ora eu aprendo, no sentido de ocupar um espaço que possui uma linha divisória definida: ‘agora estou aqui e agora estou ali’. Ou seja, esses momentos não se fixam nos papéis de professor ou de aluno. É mais complexo que isso, pois trata-se de um lugar que ora é ocupado e ora não. Há nisso um fluxo de saber e não saber – um jogo que é fluido e não estanque. Representa um lugar em que é possível ocupar as duas posições –

inclusive, simultaneamente: de saber e não saber, os dois espaços de sujeito ao mesmo tempo.

A questão se complexifica ainda mais quando observo que as estudantes não oscilam apenas entre o saber e o não saber, mas quando percebo o quanto elas sabem, mas não sabem que sabem. A efígie apolínea da pedagoga que se ocupa em cuidar e repetir é uma imagem que auxilia a tornar visível a docilização e a desautorização construída do saber e dos modos de saber envolvidos no processo de criação.

Penso com isso que uma das contribuições do trabalho com teatro de formas animadas no processo de formação docente está em proporcionar uma forma de exercício dessas multiplicidades. Pensar esse trabalho por objetivar uma “[...] formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita” (DIAS, 2012a, p. 30). Não se resume, portanto, somente da alteridade que está no outro. Nesse sentido, Craig nos diz que a marionete é um professor, pelo fato de que ela é uma prática de alteridade: “ela nos envia de volta a sua alteridade radical” (HEGEN; MARC, 2017, p. 356)³⁰² com a qual devemos lidar.

Ao buscar um referencial técnico da linguagem do teatro de formas animadas para lidar com essa questão, apresenta-se a relação das duas verticalidades: o corpo da marionete e o corpo do ator. Esses autores afirmam que

Pode ser um personagem ou uma figura, animada por um servo discreto; duas figuras da mesma ordem; uma figura e um personagem; duas personalidades diferentes; uma pessoa ou personagem com efeito real em relação a uma pessoa fictícia; um corpo real em relação a um corpo fictício; quimeras com múltiplas transformações; corpos compostos, híbridos entre humanos e não humanos (HEGEN; MARC, 2017, p. 356)³⁰³.

É, sobretudo, a relação que interessa. No caso da linguagem do teatro de formas animadas, a questão da alteridade se coloca não somente em relação a outro indivíduo, mas no quanto é possível realizar deslocamentos em si mesmo. Então, retomo o procedimento do laboratório de Craig, que ousava se colocar em

³⁰² No original em francês: “Il nous renvoie son alterité radicale” (HEGEN; MARC, 2017, p. 356).

³⁰³ No original em francês: “Il peut s'agir d'un personnage ou d'une figure, animé par un serviteur discret; de deux figures du même ordre; d'une figure et d'un personnage; de deux personnages différents; d'une personne ou d'un personnage à effet de réel en relation avec un personnage fictif; d'un corps réel en relation avec un corps fictif; de chimères à transformations multiples; de corps composites, hybrides entre humain et non humain” (HEGEN; MARC, 2017, p. 356).

diversos lugares que não só no de encenador, escritor, editor e desenhista. Como bem soube descrever Plassard (2014), há múltiplos Craigs. Um dos deslocamentos mais interessantes que percebo na sua obra está no fato de que, após ter idealizado o palco cinético e suas *screens*, reposicionado o ator em cena, ter veementemente se colocado contrário ao teatro textocêntrico, Craig retoma exatamente a dramaturgia na sua obra *Drama for fools*. Poderia se dizer que o procedimento de Craig é um procedimento foucaultiano, no sentido de que os deslocamentos que suas propostas provocam “[...] rompem fronteiras, cruzam espaços, esboçam trilhas, abrem outros caminhos, descortinam horizontes” (RESENDE, 2011, p. 07) e se permitem inclusive o movimento de retorno.

Trazer essa ideia para o contexto da formação docente em Pedagogia é propor também esse exercício de lidar com os diversos vetores relacionais que são acionados pelo teatro de formas animadas (Imagem 112): eu, meu corpo, meus saberes; eu com o colega e vice-versa; eu com o material da marionete ou do objeto; eu com o espaço; eu com o grupo e vice-versa.

Nesse sentido, não se trata de entender a formação, como ‘dar forma’ ou moldar a futura pedagoga, mas construir “[...] um território que se compõe de um campo de forças, criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação” (DIAS, 2012a, p. 30). A imagem a seguir apresenta um jogo de olhares que considerarei representativo dos vetores relacionais mencionados.

Os participantes da dupla, no canto esquerdo da imagem, lidam com a matéria da marionete, manipulada em conjunto. Há o exercício do foco que eles estão tentando realizar com a marionete. Para tanto, os dois a animam para que ela olhe para o público. Ao mesmo tempo, ambos lidam diretamente com o seu próprio corpo, com o corpo do colega e com o corpo da marionete no espaço. A marionete, por sua vez, é o objeto intercessor entre a dupla e o grupo. Os olhares de todos convergem para a marionete, ao mesmo tempo em que cada um está lidando com os seus saberes para se relacionar com esse exercício.

Não há, para tal momento, um texto que traga uma explicação ou mesmo a receita de como articular esses corpos específicos com a marionete. O saber e os modos de saber são acionados na mesma medida em que o exercício se desenvolve, assim como as relações.



Imagem 112 – Relações entre marionete, manipuladores e participantes. UERGS, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

A imagem acima mostra a marionete como o elemento mobilizador das relações entre as futuras pedagogas. Nesse território, que é o de formação, a arte funcionaria como um elemento intercessor na criação de um espaço e de um tempo para “[...] a invenção de maneiras outras de estar no campo de formação de professores” (DIAS, 2012a, p. 30). E o teatro de formas animadas traz a possibilidade de redimensionar esses espaços e tempos. Tal exercício poderia mesmo ser ampliado para pensar deslocamentos entre os lugares que se interligam a esse contexto formativo.

Em analogia ao que propunha Craig (1921), era necessário que o ator tomasse a marionete como seu professor e estudasse seus movimentos. O valor pedagógico (LE BŒUF, 2009) da marionete residiria no estudo aprofundado desta, pois isso permitiria ao ator conhecer melhor o próprio corpo. O exercício de deslocamento do corpo do ator para o corpo da marionete serve ao processo de formação docente em pedagogia, no sentido de exercitar o deslocamento do corpo da futura pedagoga do lugar da professorinha sem poder, de quem sabe, de quem não sabe, de quem ensina, de quem aprende e entre todas as minúcias que envolvem esse processo. Pensar o processo de formação, considerando a possibilidade de produzir deslocamentos, significa

[...] trabalhar sob o signo do novo e do imprevisto. [...] O debate entre os diferentes modos de conhecer, arte e formação de professores fala da dimensão ética-estética-política sobre questões de formação, que oferece poucas respostas corretas e passos a seguir, mas põe em movimento muitas inquietações que dão sentido à formação. Os deslocamentos entre os diferentes modos de conhecer e suas políticas mostram que é possível não confundir uma forma de ensinar com um único modo de praticá-la. Aqui a formação não procede nem de uma lei civil nem de uma prescrição, mas de arte (DIAS, 2012a, p. 31).

Esses lugares entre ‘saber e não saber’ chamei em um primeiro momento de posições de sujeito. Relacionei a princípio com as formações discursivas relacionadas à profissão: professor e aluno. Mas depois percebi que essas posições de sujeito com relação ao saber e não saber no processo formativo do qual me ocupo são forjadas na mobilidade, nos deslocamentos entre as posições de sujeito. Com isso em mente, a primeira tentativa de organizar as descrições foi separar momentos em que se aprende, no qual todos eram alunos – inclusive eu, e momentos nos quais se ensina, em que todos éramos professores. Mas não consegui avançar nessa estrutura, pois se revelam como processos fluidos, que ocorrem em simultaneidade.

Então, busquei outra forma de organizar os elementos de análise, considerando as categorias das funções que compõem o teatro de formas animadas: o espectador, o manipulador, o diretor e outro aspecto que designei de processo de criação. Assim como os lugares de saber e não saber são processos fluidos, é necessário considerar, da mesma forma, a mobilidade que se faz nessas categorias. Isso porque elas surgiam durante o exercício, não havia uma combinação previa de papéis.

Ao buscar aprofundar a questão de mobilidade entre as funções que se apresentam dentro do próprio exercício com teatro de formas animadas, inspirei-me na noção de “função-autor” (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 274) e na “função-educador” (CARVALHO, 2011, p. 9).

A noção de função-educador foi gerada tendo como referência a noção foucaultiana de função-autor. Trata-se de “[...] um operador estratégico e tático de afrontamento às estruturas de saberes-poderes, sedimentadas nos campos das experiências pedagógicas” (CARVALHO, 2011, p. 9). Entende-se, com esse operador, que é possível acionar outros campos de experiência “[...] que hão de colocar em movimento situações e perspectivas a favor de constituições de subjetividades ativas no domínio da educação” (CARVALHO, 2011, p. 9).

Ao tomar a noção de função-educador, entendo que ocorre um redimensionamento da ideia de artificialidade intencional. Inicialmente, o princípio depreendido da obra de Craig foi pensado como gerador do curso de teatro de formas animadas, esboçado no capítulo 3 e desenvolvido no capítulo 4. Retomo que, ao buscar presentificar esse princípio em meu laboratório, observei que o mesmo já contemplava o alerta para a complexidade envolvida nos processos de produção de subjetividade, no sentido de que para o poder só haveriam sujeitos objetivados ou o processo de acionar certo número de técnicas de si que implicariam em outro caminho para a constituição do sujeito (REVEL, 2014). Naquela fase do estudo, partia da premissa da relação com a materialidade na qual é possível operar um entrecruzamento entre linguagem e espaço, no sentido de criar uma poética do espaço (LOREFICE, 2015). Para tanto, entendi que a marionete trazia consigo a possibilidade da transgressão da lógica do espaço (LE BŒUF, 2009).

O desdobramento a que me refiro, quando retomo essas ideias na perspectiva da função-autor e função-educador, trata da possibilidade de mobilidade das posições de sujeito neste estudo. Está na

[...] referência às posições-sujeitos, ao que me parece, o aspecto mais intercessor da noção função-autor para se chegar à problemática da função-educador. Por intermédio da analítica da função é possível entender que a função apenas diagnostica uma das posições do sujeito. O enfoque no tipo de variabilidade de posição do sujeito está totalmente de acordo com as considerações e os interesses de Foucault (CARVALHO, 2011, p. 12).

A problematização foucaultiana sobre o autor é apresentada no texto *O que é um Autor?* (2009), no qual é esfacelada a ideia de autor como um indivíduo e em seu lugar é proposto seu desaparecimento. Isso porque, para Foucault (2009), há uma relação entre morte e escrita de forma que “[...] não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não pára de desaparecer” (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 268).

Percebo certa relação entre a proposta foucaultiana de desaparecimento do autor com a ideia de Craig de substituir o ator pela *Übermarionette*. Foucault (2009) explica que a ideia de desaparecimento do autor não significa dizer que o autor, o escritor, deixe de existir. Mas que seria necessário um procedimento arqueológico de suspender as unidades construídas historicamente e que o autor seria uma dessas unidades. Ao suspender a unidade ‘autor’, o filósofo evidencia que ela não

se coloca de forma natural, mas que é o resultado de formações discursivas repetidas ao longo do tempo.

Contudo,

[...] não basta, evidentemente repetir como afirmação vazia que o autor desapareceu. [...] O que seria preciso fazer é localizar o espaço assim deixado vago pela desaparecimento do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desaparecimento faz aparecer (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 271).

A ideia aqui não é explicar a função autor ou o conceito de discurso, que são temas mais complexos na obra de Foucault. O que proponho neste momento é refletir sobre qual o objetivo de pensar o autor como uma unidade que desaparece ou que é suspendida. Foucault (2009) se pergunta o que essa regra do desaparecimento do autor lhe permite descobrir. E ele mesmo responde: “Ela permite descobrir o jogo da função do autor” (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 294). Ao final do texto *O que é um autor?* Foucault diz que, se tivesse tomado a função-sujeito, teria mesmo “[...] feito a análise das condições nas quais é possível que um indivíduo preenchesse a função de sujeito. Seria preciso ainda especificar em que campo o sujeito é sujeito e de que (do discurso, do desejo, do processo econômico, etc.). Não há sujeito absoluto” (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 295).

É nesse sentido que penso na função-autor e na função-educador: que me permitam observar os deslocamentos e os jogos entre as posições de sujeito relacionadas ao saber e ao não saber. Em tal perspectiva,

[...] a função-educador pode ser pensada como um tipo específico de posição de um sujeito no interior de uma sociedade, relacionando-se direta e indiretamente com certos dispositivos, táticas e estratégias de poder-saber, fazendo circular um conjunto de verdades. Essas verdades podem tanto ser de caráter dominante-reprodutor, recepcionadas, instaladas e dissipadas em mecanismos políticos de uso e aplicação de forças, quanto de abertura, ou seja, de confronto de forças que ampliarão espaços de suas relações (CARVALHO, 2011, p. 12).

Assim, entendo que a operação que pode ser realizada com o exercício com teatro de formas animadas na formação docente está “[...] no fluxo dos gestos menores, com o intuito de favorecer experiências ativas de subjetividades” (CARVALHO, 2011, p. 09). Dito de outro modo, está na fragilidade do cotidiano pedagógico, nas pequenas ações que tem espaço em uma sala de aula, que pretende ser um *lócus* de formação (seja na educação básica e séries iniciais ou em nível de graduação). Nesse ínfimo espaço/tempo, pode-se pensar a função-

educador como um acionador, que poderá “[...] tornar possível outras posições para os sujeitos envolvidos no empreendimento da formação, inclusive para si mesmo” (CARVALHO, 2011, p. 15).

Tendo isso em vista, experimento descrever os momentos dos cursos nos quais ocorreu a tentativa de experimentar as posições de sujeito nos lugares de manipulação, de diretor e de espectador.

5.1.1 O lugar da manipulação

No lugar de manipulador, as manifestações giraram em torno da potencialidade da transformação que esse mesmo lugar oferece: a relação de que havia em um material, ao qual “a gente deu forma” (Dossiê CESF/CNEC, 2016); ou com o qual foi possível “fazer vida com aquilo” (Dossiê São Judas Tadeu, 2016); e perceber “como é legal ver as coisas se transformando” (Dossiê São Judas Tadeu, 2016).

Um exercício que possibilita “*nunca mais olhar para um tecido ou para um boneco do mesmo jeito*” (Dossiê São Judas Tadeu, 2016) está exatamente na dimensão dos modos de saber. Ou seja, firma-se no conhecimento que não está externo a mim, mas que parte de mim. “O termo externo é evocativo. Ele sugere um dispositivo concreto, favorece uma imagem, delinea os sentidos como satélites do invólucro anatômico, sentinelas voltadas para fora” (VIGARELLO, 2016, p. 16). Qual seria então esse espaço para as coisas que estão dentro?

Entendo que o teatro de formas animadas promove o exercício destes espaços, o dentro e o fora, no qual primeiro é necessário transformar para conhecer (DIAS, 2012a). Transformar a matéria ao pô-la em movimento e transformar a si, pondo-se em movimento. O lugar do manipulador, portanto, é aquele que aciona a matéria (sabendo-se igualmente acionado por ela), acionando, ao mesmo tempo, o pensamento, ao ponto de deslocar a sua concepção sobre algo e nunca mais retornar ao ponto primeiro, pois, no lugar de um ponto, abriu-se agora uma ampla gama de possibilidades.

O princípio da animação, como foi visto no capítulo 2, está na relação entre o objeto inerte e o ator-manipulador. A qualidade de atenção que é posta em ação ao material inerte delinea a atmosfera do jogo. Segundo Hegen e Marc (2017), animar

a matéria inerte é um convite ao corpo do ator a pôr-se em movimento. Trata-se de uma íntima relação do corpo com a matéria, na qual os princípios que são aplicados ao corpo do ator-manipulador são os mesmos que para o corpo da marionete. Dessa forma, “[...] o ator também pode se automanipular e manipular o outro” (HEGEN; MARC, 2017, p. 357)³⁰⁴. É, em suma, potencialmente uma atividade de pesquisas e descobertas.

Uma das experiências mais interessantes ao longo dos cursos, para mim, foi observar os modos de saber que se manifestavam no momento em que as participantes lançavam o olhar para o material: como se aproximavam dele, e, depois de tomá-lo nas mãos, como se dava a relação entre os corpos, o orgânico e o objeto. Por vezes, o contato com o objeto era voraz e rápido. Outras vezes se dava de forma mais demorada. Houve momentos de deleite com a descoberta de um movimento, assim como também havia um titubear e quase abandonar o objeto. Igualmente houve momentos de parar, olhar em volta e conferir o que e como as colegas estavam fazendo, quais soluções encontradas pelas outras para depois retomar o seu material e experimentar outras maneiras.

Houve também um desconforto nessas pausas. Um não saber o que fazer com o material. As imagens que as palavras nos sugerem podem ser sedutoras e, particularmente, estou um tanto encantada com o termo ‘pôr-se em movimento’. No entanto, essa ação não é fácil e nem sempre é fluida. Há engasgos e travas, como quando, neste estudo, eu não conseguia realizar o deslocamento de olhar os dados da pesquisa com o distanciamento necessário. Senti esse desconforto. Esse olhar para o meu material, para os dados produzidos, e pensar: o que faço com isso? Também parei, olhei e escutei os orientadores e os colegas, observei como os outros resolveram suas teses e retomei o meu processo, colocando a mim mesma como um outro.

Entendo com isso que, de fato, o exercício com a matéria da marionete e do objeto não tem nada de superficial e, quando me refiro ao ‘exercício de pensamento’, não concebo o uso de uma bonita expressão acadêmica desconexa e já largamente utilizada.

Larrosa explica que os exercícios com as palavras “[...] não são atividades vazias ou mero palavrório” (LARROSA, 2015, p. 17). Tomo essa ideia para pensar

³⁰⁴ No original em francês: “l’acteur peut aussi s’auto-manipuler et manipuler l’autre” (HEGEN; MARC, 2017, p. 357).

que o exercício com o teatro de formas animadas não é somente passatempo ou uma atividade lúdica, mas que põe o pensamento em movimento, isto é, aciona outros modos de pensar. Logo, interessa experimentar diferentes movimentos, volumes e ritmos; possibilidades de deslocar o material; experimentar ângulos possíveis do material em relação ao corpo; e considerar as multiplicidades da alteridade nessas possibilidades. Associo tais percepções à potência da ilustração, de autoria de Michael Carmichael Carr, de Edward Gordon Craig segurando uma de suas figuras enquanto o cenário ao fundo é de puro movimento de corpos e matéria (Imagem 113).



Imagem 113 – A oficina. Desenho de Michael Carmicheael Carr, 1907. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 45).

Em um primeiro momento, no capítulo 4, quando apresentei essa imagem, questionei como um pensamento opera na materialidade. Entretanto, no lugar de manipulador, que percebi nas edições dos cursos, pergunto agora o quanto o exercício com a materialidade opera no pensamento. E mais, o quanto esses movimentos ocorrem ao mesmo tempo?

O registro das percepções das participantes do curso que ilustra esse processo confirma a qualidade de atenção instaurada nos momentos nos quais as participantes pesquisavam os movimentos a partir do material. De diversas formas,

foi perceptível que elas passaram a pensar de outros modos certas ações, bem como mobilizaram outras formas de perceber a si mesmas.

É um conjunto de coisas: é o teu gesto, que tem que estar junto com o do colega e com a expressão do boneco e aí tu dá vida pro boneco. Isso que acontece (Dossiê São Judas Tadeu, 2016).

Nesse 'conjunto de coisas' a percepção é convocada a ser ampliada e dar conta de detalhes conforme disse a participante: o gesto, estar junto com o colega, conferir expressão à marionete. Nesse sentido, entendo que a expressão 'estar junto com o colega' fala de uma espécie de contaminação física do corpo na relação com outros corpos. Amaral (2007) nos diz que o ator confunde a sua própria imagem com a imagem da marionete. O princípio da animação, nesse caso, manifesta-se pela percepção da vida como "[...] mais importante do que a percepção das características materiais do objeto ou do boneco animado. Despertam o poético" (AMARAL, 2007, p. 23). O corpo orgânico do manipulador se contamina com o corpo da marionete, mas permanece em um confronto contínuo (BEAUCHAMP, 2016). Essa qualidade de percepção rompe com os automatismos.

O lugar da manipulação é esse espaço da ação e, simultaneamente, da observação. A transformação faz parte desse processo e é referido na fala da estudante:

A transformação que teve! Quando a gente começou era só uma sacola com pé, que eram nossos pés. E depois virou o boneco. A gente deu vida... Nossa me deu um sentimento... (Dossiê CESF/CNEC, 2016).

A intensidade do sentir, conforme destacado acima, em relação ao 'sentimento' é diretamente proporcional à percepção da transformação. Por ser um espaço de ação, também se caracterizava como um espaço de transformação. A consciência dessa transformação – do processo da transformação – e de observar as nuances do movimento é uma operação que requer sutileza e sofisticação da percepção. Não é somente a transformação da matéria sacola de plástico em uma marionete, mas a transformação da percepção. Isso implica em fazer um exercício do olhar para fazer sucumbir a noção primeira de sacola e abrir outra possibilidade para esse objeto. Possibilidade esta que não possui relação com o uso útil de uma sacola. 'Dar vida', nesse caso, é exatamente arrancar o objeto do uso que lhe foi atribuído e criar para ele outro espaço e movimento, uma configuração antes impensada (Imagem 114).



Imagem 114 – Exercício de construção da marionete. UNIRITTER, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Penso sobre as escolhas que fiz quanto aos exercícios desse curso. De fato, não busquei a forma tradicional, na qual o manipulador não fica visível ao público. Busquei exatamente formas de exercício que requisitassem a inserção do corpo no corpo da marionete. Colocar o corpo para fazê-lo poético (SANCHEZ, 2017). Isso porque “[...] colocar o corpo tem uma dimensão cerimonial que pode se dar como uma celebração da vida” (SANCHEZ, 2017, p. 131)³⁰⁵. Colocar o corpo significa ir na direção oposta ao corpo cansado.

Marionetizar o corpo, nesse aspecto, também pode ter essa conotação (Imagem 115). Após alguns exercícios com o material, percebi uma dupla que experimentava os movimentos feitos no próprio corpo e não mais no material. A iniciativa de manipular o próprio corpo não foi proposta por mim, mas partiu delas. Enquanto ela começou a brincar com a máscara, o seu colega passou a realizar o papel de manipulador do seu corpo e da máscara. Não houve combinação verbal

³⁰⁵ No original em espanhol: “[...] poner el cuerpo tiene una dimensión ceremonial, que puede realizarse como celebración de la vida” (SANCHEZ, 2017, p. 131).

entre eles. A experimentação foi um jogo corporal entre os dois, que persistiu um breve instante antes da desistência. No entanto, criou uma imagem extremamente forte. Os movimentos eram lentos e os dois permaneceram em um silêncio concentrado, focados na pesquisa do movimento.



Imagem 115 – Experimentações com o material. UFSM, 2017. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Transformar o material e transformar o próprio corpo. Animar o material e animar o próprio corpo. Talvez pelo material termoplástico do qual é feita a máscara, a imagem parece remeter à ideia de assumir outra pele. Testar em si outro corpo. Manipular-se e tornar-se moldável. Animar-se e dar vida a si mesmo: colocar-se em movimento.

Ainda sobre o aspecto do manipulador aparente há dois pontos a destacar.

O primeiro é que a proposta de exercícios levou ao rompimento da ideia que usualmente é concebida: de que o manipulador não deve ser visível ao público, e que remete às metamorfoses da arte da marionete, aludidas no capítulo 2. Essa era uma referência considerada nova para elas, que, então, também fez parte do exercício. Alguns grupos fizeram a tentativa de cobrir seus corpos com panos. Ou manifestaram o desconforto da exposição, como a fala a seguir durante o exercício das formas com a luz negra:

Que nem com a luz apagada ontem, nossa que show. Daí acende a luz hummm: agora estão me vendo. Sabe? Mesmo se o movimento é projetado na forma, mas tu tava atrás da forma. Então

quando acendeu a luz tu também tava aparecendo, tu também fazia parte do foco (Dossiê UERGS, 2016).

Fazer parte do foco inicialmente causava desconforto. Após algumas intervenções e propostas para olhar esse tipo de composição, elas perceberam que o cobrir-se causa o efeito oposto, pois a tentativa de desaparecer dessa forma chama mais a atenção do que ficar à vista, mas com o foco na matéria. Uma das alunas diz:

A gente tem que ter o cuidado para não aparecer mais do que o boneco. O boneco se mexe e a gente esquece que tem uma pessoa atrás (Dossiê UERGS, 2016).

Então o exercício da manipulação passou a ser a dinâmica de estabelecer o foco. Interessava experimentar a qualidade do movimento que gerava esse foco.

O segundo aspecto diz respeito à (re) descoberta dos materiais. Assim, chama a atenção o modo como as alunas percebem os distintos materiais e, sobretudo, como se relacionam com ele. Elas dizem, por exemplo:

E é simples esse material, é só fazer. Isso eu gostei (Dossiê CESF/CNEC, 2016).

O que foi interessante é que não tinha nada que fosse desconhecido das pessoas, mas a forma como se usa é que muda (Dossiê UFSM, 2016).

O que eu gostei é que a gente usou um monte de material, e em todos eles tinha que ter a gente fazendo. Assim, se a gente não mexe no material ele fica sendo só o material, mas a gente mexe e fica que nem criança brincando (Dossiê Unisinos, 2016).

Das três falas acima, observa-se que os materiais que selecionei – tecidos e sacola plástica – eram materiais conhecidos, mas que, por intermédio do exercício, puderam ser ressignificados. A ideia de que, é “só fazer”, é extremamente importante para este estudo, pois aí reside a diferença da proposta. Se fosse assim tão simples, como denota a expressão ‘só’, já poderia ter sido feito. O verbo fazer, nesse caso, explicita o que a proposta com o teatro de formas animadas tem de formativo, pois engloba a ideia já citada no capítulo 4, a qual conhecer é agir (MACHADO, 2012). Como foi visto, a questão está na relação entre o corpo e o objeto, e na ação de relocar o uso do objeto para um outro modo, impensado. A fala de uma estudante, citada a seguir, ilustra o quanto essa ideia poderia expandir-se, em efeito dominó, do espaço da formação em nível de graduação para a educação básica:

Quando a gente chega nas escolas a primeira coisa que as professoras dizem pra gente é que elas não fazem porque não tem material. Tipo, nunca tem material, sabe? Nessa atividade a gente viu que o material é a gente que faz. Expandiu bem essa visão. Hoje eu percebi como eu sou limitada. Tipo, bah, de uma sacola a gente fez um boneco. Como assim, sabe? Nunca tinha pensado isso (Dossiê UFSM, 2016).

A limitação citada pela estudante não é a incapacidade ou o não saber da professorinha marionetizada. A relação que ela faz entre a atividade e o contexto profissional é potente. O que se coloca é o desafio levantado por Larrosa (2017), e apresentado no capítulo 4, sobre fazer de si um animal exercitante. Com efeito, não é 'só fazer', mas exercitar esse fazer. Isso significa imediatamente exercitar esse conhecimento, ou esse modo de saber. Significa ainda deparar-se com o desconforto da dificuldade, do não saber e então buscar uma saída. Outro exemplo dessa situação segue nesta fala:

Para mim o mais difícil foi transformar um tecido em uma coisa viva. No nosso caso, não sei se era porque eu tava no meio, mas eu achei o nosso o mais difícil de fazer porque a gente não tinha um rosto, a gente não tinha uma expressão, uma coisa assim que tu mexia e tal. Então a gente tentou fazer um negócio meio ritual assim. E esse negócio, bah é violenta a coisa assim de dar uma forma animada, viva, né, num tecido e ao mesmo tempo uma possibilidade enorme. Eu fico pensando o que aconteceria se a gente tivesse uma turma de segundo ano e tu largasse esse material para turma para ver o que eles iam fazer. Isso é um desafio interessante (Dossiê São Judas Tadeu, 2016).



Imagem 116 – Exercício com panos. São Judas Tadeu, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Tanto na fala da estudante que conclui que os materiais podem ser feitos por nós, quanto na experimentação com o tecido vermelho, ilustrada na imagem 116, verifica-se a dificuldade, mas também a potência da proposta. De tal forma que foi

possível vislumbrar possibilidades para os exercícios com esse mote em outros contextos. Desse modo, emerge em prática o princípio da artificialidade intencional.

Penso que não é ao acaso que Craig solicitava a seus atores que construíssem suas marionetes e que pesquisassem os movimentos do seu corpo por intermédio da matéria. A relação com a forma e com outros corpos é outro aspecto a ser abordado no lugar da manipulação. Sobre o exercício com as formas geométricas em relação ao exercício da manipulação coletiva, uma das alunas sinaliza:

É difícil, porque ontem era abstrato, hoje tinha que ter um sentido, uma harmonia, uma sintonia e uma organização do corpo. Prestar atenção até quanto vai o movimento de um pra começar o teu sem bater na pessoa. E dá uma linha também, tem que ter uma linha que liga tudo num corpo só (Dossiê UERGS, 2016).

O exercício da manipulação coletiva, de fato, exigia um alinhamento que demandava unir 'tudo em um corpo só'. Isso é um processo de transformações de corpos, que parece fragmentar, mas que realiza outras composições com esses fragmentos. Os corpos unitários não cessam de existir, mas dão lugar à criação de outros corpos (Imagem 117). No caso da imagem abaixo é possível considerar a presença de três corpos (dois participantes e a marionete) que formam um único corpo, um híbrido entre esses corpos.



Imagem 117 – Exercício com manipulação coletiva. UERGS, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Nesse exercício, portanto, observa-se um jogo com a forma. Há a possibilidade de criar uma marionete com a referência do corpo antropomórfico, mas “[...] *não precisa ficar necessariamente nisso do boneco ter dois braços e duas pernas*” (Dossiê São Judas Tadeu, 2016). O que importa é a relação, como já foi dito, mas também a criação de modalidades de articulação. Nessas modalidades, o exercício se dá na relação do sujeito com um outro, mas que outro? Hegen e Marc (2017) colocam possibilidades de relação: outros/outros em mim; outro/sujeito; outro/

personagem; outro/figura; outro/material; outro/marionete. Nessa lista eu teria a acrescentar a relação com os fragmentos do corpo do outro.

Quando selecionei esse exercício de manipulação coletiva, a ideia do fragmento estava presente, e eu gostaria de experimentá-la. Mas, após os cursos e as soluções encontradas pelos participantes, percebo o quanto a ideia do fragmento é contemporânea. O quanto diz dos processos de subjetivação do nosso tempo. A ideia renascentista e humanista de “[...] que as pessoas seriam unitárias, sem fraturas ou divisões internas, indivisíveis qual indivíduos está em crise. O que aparece no mundo contemporâneo é uma nova noção de pessoa, fragmentária” (COCCHIARALE, 2006, p. 20). Confirma-se que o processo de fragmentar não é apenas dividir, mas promover processos de articulação. Esses fragmentos podem – ou não – estabelecer outras lógicas de corpo, logo, outras formas de pensar ser e estar no mundo. A articulação é da ordem do lugar da manipulação. As formas de articulação podem ser pensadas do lugar da direção.

5.1.2 A função-direção e a função-espectador

O lugar do diretor mostrou-se estreitamente relacionado com o lugar do espectador. Chamei esses movimentos de função-direção e função-espectador. Por vezes, a sala na qual ocorreu o curso continha espelhos nos quais o grupo poderia se olhar e buscar uma organização coletiva. Alguns grupos buscaram o espelho do banheiro para testar os movimentos. Mas o procedimento de espelhar não supria a organização das partes dos corpos que compunham o grupo. O espelhamento altera a percepção das lateralidades e promove confusões nas execuções dos movimentos.

Observei, em alguns casos, que um participante saía do lugar da manipulação para observar, de fora, o movimento do grupo; assumindo dessa forma uma função-direção. Tal lugar não era imposto por um componente ao outro. Mas, sim, surgia por necessidade de alguém visualizar melhor o seu próprio funcionamento no grupo. O grupo, por sua vez, também aquiescia às observações daquele que saía do seu lugar para olhar o todo. A dinâmica podia se alterar e mais de uma pessoa do mesmo grupo revezava o lugar do diretor.

Um exemplo de tal situação ocorreu com um grupo cuja sala havia espelhos. O grupo, inicialmente, tentou organizar-se pelo espelho. Ao verificar que seria infrutífero, uma estudante saiu e passou a reger os movimentos do grupo se posicionando a sua frente (Imagem 118).



Imagem 118 – Uma diretora no exercício. CESF/CNEC, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Esse movimento feito pela participante resultou em outra qualidade no processo de criação. O grupo passou a trabalhar os planos baixo, médio e alto ao invés de mover-se somente de forma horizontal. Também qualificou o ritmo dos movimentos. Depois de a estudante ter ocupado o papel de regente (para usar o termo craiguiano), ela voltou a ocupar seu espaço na manipulação, como fragmento de um corpo com diversos braços. O movimento desse processo criativo implica no deslocamento de um lugar para regressar ao mesmo lugar, mas enriquecido agora pela visão do todo daquela formação inusitada de corpo.

A mescla com o lugar do espectador se dá pelo ato de ver: uma função-espectador. No momento em que a estudante se desarticula do grupo, ela torna a ser uma unidade a olhar para outra unidade. Com efeito, o lugar de espectador foi tomado pelas participantes do curso como essencialmente pedagógico. Um exemplo disso está na seguinte fala: “ver os outros me ajudou a entender melhor como fazer o meu” (Dossiê, São Judas Tadeu, 2016). Ou, ainda, a questão de “ver tudo, cada detalhinho, até a respiração” (Dossiê UERGS, 2016), despertou a vontade de ver-se: “[...] eu queria ver o meu depois. Eu fiquei olhando a Manoela, quando ela entendeu

a lógica da mão, como fazer para a mão não aparecer. Bah, ficou outra coisa” (Dossiê, São Judas Tadeu, 2016).

Dessa forma, elas construíram determinada relação no exercício de olhar. Eis alguns exemplos: “A coisa parece que tá morta, mas daí se mexe. Tá morta e parece que está sendo incorporado” (Dossiê UERGS, 2016); “olhando me ajudou a entender que pode ser assim, de outro jeito” (Dossiê, São Judas Tadeu, 2016); “[...] fazer, foi legal, foi bem bacana, mas assistir os outros fazendo, mas assistir os outros fazendo, principalmente na luz negra, eu achei lindo. Eu queria ver o meu” (Dossiê, São Judas Tadeu, 2016).

Para além do que nomeei como função, todos esses exemplos implicam pensar, ainda, na pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2003). Considero esse lugar sob dois aspectos. O primeiro, mais imediato, atua na construção da linguagem do teatro de formas animadas propriamente dita. Ou seja, observar formas de manipular o objeto, de composição das formas, de soluções e invenções geradas. Trata-se de trabalhar os fundamentos do teatro de formas animadas que regem a técnica do teatro de animação, como o foco, a triangulação, a economia de meios, o olhar como indicação e a partitura de gestos e ações (BELTRAME, 2008). Isso fica evidente na seguinte fala: “[...] depois de ver os outros a gente começou a cuidar mais a verticalidade e o movimento” (Dossiê, São Judas Tadeu, 2016). O princípio da aprendizagem perpassa, então, por cuidar dos detalhes da técnica.

O segundo aspecto é algo que toma o espectador de forma mais ampla, ou seja, como aquele que “[...] sustenta o próprio jogo do teatro” (DESGRANGES, 2003, p.27). É o lugar no qual também se lida com os outros dentro de si. É o lugar de onde se olha. Esse olhar é o exercício estético que abre a possibilidade de colapsar as ordens vigentes (GROS, 2014) e abrir espaço para a criação de outras ordens. De fato, a pedagogia do espectador, sob esse prisma, se torna crucial nesse processo.

Por fim, é no trânsito das funções, direção e espectador, que o movimento se faz. Constitui-se, como veremos adiante, do próprio movimento da criação. Não se trata de papéis bem desenhados e previsíveis, mas de funções que se abrem e permitem que os sujeitos as ocupem no movimento e nas negociações grupais.

Com efeito, essa ideia de função, que tomei de Foucault (2009), funciona, nesta pesquisa, para descrever a suspensão que o trabalho com teatro de formas animadas propõe. Suspensão dos papéis, mas, antes de apenas suspendê-los, esse

movimento representa muito mais abrir a possibilidade, nessa suspensão, de novas configurações. Por isso, a noção de função-educador (CARVALHO, 2011) me foi cara, pois, ao descrever o trabalho realizado, dei-me conta de como a *Übermarionette* estiliza a docilidade e o cansaço dos corpos, no jogo interminável e complexo de funções que se põem em marcha.

5.1.3 Corpo poético e formação docente

O teatro de formas animadas não é a receita mágica que vai fazer tudo dar certo na formação docente. O exercício, suas consignas, o material utilizado, o percurso do itinerário didático foi similar para todos os grupos que participaram deste estudo. Contudo, da mesma forma como uma pessoa pode se encantar com o processo de transformação de uma sacola em uma marionete, outra pode ver o exercício como uma atividade interessante para adicionar ao seu portfólio de atividades. O olhar para a experiência pode não se abrir, e seguir em busca da utilidade ou sua aplicabilidade imediata: trabalhar formas geométricas, por exemplo, ao invés de explorar as possibilidades do movimento. Durante os cursos, essa aceção foi trazida de diversas maneiras. Vejamos um exemplo:

[...] é uma outra forma de pensar as formas geométricas, porque o tangram é diferente. A gente já trabalhou as formas geométricas com as crianças e também eu já fiz as letras com o corpo com elas. E elas a-do-ra-ram. Elas ficavam assim toda amontoadinhas na forma, porque tinha que fazer a forma né? Daí bota o corpo pra trabalhar. Tinha umas que faziam assim com o pezinho um triângulo. Daí eu dizia agora pode repetir o movimento eu compliquei a situação e elas adoraram assim (Dossiê UniRitter, 2016).

‘Botar o corpo para trabalhar’ é distinto de colocar-se em movimento. O movimento não se vincula inexoravelmente ao trabalho e à sua aceção de produtividade.

Não obstante esses perigos, especialmente do utilitarismo, o trabalho mostrou como o teatro de formas animadas pode criar um espaço outro de criação. Entretanto, se considerarmos que a pedagogia pode ser definida como “[...] a arte de erigir fronteiras” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 21), que organiza, separa e confere um determinado valor a cada parte e, portanto, inclui e exclui, o que pode uma atividade centrada nos procedimentos de uma arte cuja configuração está exatamente nas fronteiras das áreas? E o que pode uma experiência com essa

característica no processo formativo? Nesse sentido, partilho da opinião de Ana Maria Amaral:

O trabalho na Graduação, é mais do que um simples trabalho de formação, é a oportunidade única de se exercitar um gênero essencialmente aberto a todas as linguagens, sem compromissos de sobrevivência, livre do esquema comercial. Oportunidade que só a Universidade proporciona, ainda que num determinado período. O contato com alunos da graduação é de muita responsabilidade, porque só nele existem possibilidades de se abrir caminhos. O teatro de bonecos hoje, ou o teatro de animação, de objetos ou formas, por seus elementos (des) construídos, não definido, interdisciplinar, é um trabalho de vanguarda (AMARAL, 2012, p. 71).

É sob esse prisma que considero o trabalho com teatro de formas animadas na formação docente em pedagogia como “[...] uma experiência de problematização” (KASTRUP, 2012, p. 53). Problematizar não significa se opor, mas construir outras linhas no território do pensamento que podem nos levar para outros lugares (DIAS, 2012a). Nesse estudo se problematizam as referências caricatas de teatro de formas animadas; a redução da arte da marionete ao escopo do utilitarismo e as formas possíveis de corpo.

Sobretudo, esta tese pretende problematizar o lugar da professora marionetizada, que é atravessada por um discurso moralista em fricção com o processo de marionetização do ator. O curso realizado e o resultado de seus exercícios não foram exaustivamente trabalhados, porque não era essa a intenção. Entendo que os dados aqui apresentados possibilitaram a visualização dos processos de criação que estão envolvidos nos lugares do manipular, do diretor e do espectador. Os encontros e a realização dos exercícios por parte das participantes geraram a visualização “[...] de um território de pensamento fundado pelos corpos rítmicos e expressivos no caminhar da experiência com o mundo” (KASTRUP, 2012, p. 116).

A partir das reflexões sobre esses dados, torna-se visível a complexidade das relações entre o saber e o não saber. Mas também aciona processos que promovem não só o exercício do corpo, mas do olhar para esse corpo e para o lugar que o seu corpo ocupa no mundo. Esse exercício é o exercício do corpo poético, que significa “[...] colocar o corpo” (SANCHEZ, 2017, p. 131)³⁰⁶ e criar o seu próprio movimento. Isso é o oposto do entendimento do corpo como uma engrenagem dócil, individual particionada, classificada e ordenada. Significa também observar esses lugares, a

³⁰⁶ No original em espanhol: “[...] poner el cuerpo” (SANCHEZ, 2017, p. 131).

mobilidade entre eles e a inquietude dos espaços abertos, nos quais “[...] a pergunta essencial não é a inofensiva e narcisista ‘quem sou’, e sim a perturbadora e perigosa ‘o que faço aqui?’” (LARROSA, 2015, p. 105). Tal pergunta é perigosa porque evita fixar os lugares, mas promove o movimento através do verbo fazer. A ‘professorinha’ pode se perguntar – o que faço aqui? – e deslocar-se desse lugar.

Com efeito, friccionar a efígie da pedagoga com a noção de marionetização do corpo evidenciou que os processos de criação podem nos resgatar do espaço do corpo dócil, adestrado no tempo e no espaço. A marionetização do corpo, ou o trabalho com a relação da marionete que leva à experiência da fragmentação do corpo, pode ser pensado como uma resistência ao corpo da ‘professorinha’ coberta de “[...] vigilância hierárquica, sanções normalizadoras, de exames, etc.” (GADELHA, 2012, p. 77). A linha que nos permite sair do espaço no qual se ‘bota o corpo para trabalhar’ “[...] como efeito das relações de saber-poder típicas desse dispositivo disciplinar [...] [que produz] corpos politicamente submissos e úteis ao sistema de produção capitalista” (GADELHA, 2012, p. 78) é aqui imaginada a partir de um duplo processo: não se deixa exatamente de ser uma professora marionetizada, mas um espaço se abre como possibilidade quando encontramos o corpo-marionete: quando fazemos do artifício a potência de sair de si mesmo. Trata-se de uma linha de força que nos impulsiona em direção ao objeto e, como consequência, em direção à alteridade. Uma linha, entre tantas. Uma linha de saída por intermédio do trabalho com teatro de formas animadas.

5.2 INTENSIDADES E TOPIAS: ENCANTAMENTO COM AS COISAS DO MUNDO

Ao olhar para os dados da pesquisa – as minhas formas animadas –, percebi uma ocorrência difícil de capturar por intermédio dos registros fílmicos e fotográficos ou mesmo de ser passível de descrição. Talvez por essa mesma razão seja a questão mais importante na relação entre teatro de formas animadas e a formação docente em Pedagogia. Porque são os momentos que escapam à captura. Falo aqui dos momentos de encantamento das participantes do curso com o teatro de formas animadas. Esse encantamento é identificado por momentos de suspensão, de silêncio ou de atenção concentrada em um único ponto, mas que promovem uma atmosfera outra que não pertence àquela do espaço da sala de aula.

No momento anterior, tratei das relações entre saber-poder na efígie da ‘professorinha’ que carrega a marionetização tanto como captura do poder como em outro aspecto, uma linha para sair exatamente desse lugar, pensar de outros modos, abrir espaço para o impensado e para a criação. Esse movimento primeiro, pensado a partir da noção de formação inventiva (DIAS, 2012a), considera os processos de ressignificação do corpo e das relações entre corpo e objeto. Isto é, um processo que está no plano dos significados. Agora, identifico que os momentos de encantamento não correspondem necessariamente aos momentos nos quais elas aprendem a técnica da manipulação ou quando elas experimentam uma forma de construção da marionete. Pelo contrário, na relação exclusiva com a técnica surge o risco do utilitarismo, de usar conhecimento disfarçado de transposição didática para um fim outro, apartado da criação. O perigo da reprodução persiste. No entanto, identifico momentos de intensidade que ocupam o espaço dessa visão simplista e que indicam que a criação é de outra ordem. O que identifico, então, são momentos que consideram todo o movimento empreendido anteriormente de ressignificar e pensar de outros modos, mas que também entende que tudo isso só ganha sentido quando passa por outra experiência: a experiência da presença. Entendo que, ao considerar esses momentos de intensidade, amplia-se a possibilidade inclusive de ressignificar.

Como nos avisa Gumbrecht (2010), esses momentos de intensidade são incontrolláveis. Não é possível antevê-los ou forçá-los. Para ilustrar essa questão, menciono uma passagem do meu diário de pesquisa, no qual descrevo um grupo bem difícil de trabalhar, disperso com outros assuntos e no qual o objetivo de sensibilizar os participantes para o trabalho com a marionete parecia não lograr êxito pelo fato de o grupo tratar o assunto com superficialidade. Na construção da marionete não seguiram as instruções dadas e buscaram saídas fáceis, rápidas e pouco elaboradas. No momento do exercício de manipulação, uma das duplas toma a marionete com corpo de tecido e rosto de prato de papelão e a faz pegar uma bola de plástico. A marionete começa a fazer movimentos como se estivesse vendo imagens na bola, tal qual uma vidente (Imagem 119).



Imagem 119 – Exercício de manipulação coletiva. UniRitter, 2016.
Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Aos poucos, todo o grupo parou, silenciou e a atenção se voltou para os movimentos das mãos da marionete na bola. Pela primeira vez o grupo unia o foco e, posso dizer, dava a sensação de respirar em conjunto. Um momento de intensidade e suspensão acontecera de forma imprevisível. Tal episódio criou uma linha de tensão entre os presentes na sala e confirmou a ideia de que o encantamento nas artes da marionete advém exatamente do elemento do movimento acionado pela artificialidade, de acordo com o princípio craiguiano. É na qualidade do movimento que é dada à matéria (seja ela um prato de papelão ou outra coisa), que se abrem possibilidades para a experiência estética.

A questão da matéria é um elemento que esteve sempre presente durante esse trabalho, ao considerar a materialidade da marionete e do objeto na relação com a materialidade do corpo. Aliás, esse foi um dos pontos considerados inclusive na escolha do princípio da artificialidade intencional, como foi visto no capítulo 4. No entanto, foi o pensamento gumbrechtiano que ofertou uma noção de materialidade associada à presença que me pareceu coerente com a proposta que apresento nesta tese.

A noção de presença, para Gumbrecht, possui uma “[...] referência espacial. O que é presente para nós (muito no sentido da forma latina *prae-essere*) está à nossa frente, ao alcance e tangível para nossos corpos” (GUMBRECHT, 2010, p. 38). A dimensão espacial – e, portanto, relacional – pode ser associada a este estudo com a relação do corpo orgânico que anima o objeto, por vezes, mesclando o próprio corpo com a marionete e com as formas. Essa espacialidade configura “[...] movimentos de maior ou menor proximidade e de maior ou menor intensidade” (GUMBRECHT, 2010, p. 39).

Tal relação com a materialidade se desenhou em diversos momentos do curso. Alguns mobilizaram todo o grupo, como o descrito acima, mas a maioria se configurou em pequenos movimentos individuais de exploração do objeto em relação com o corpo.

Uma pista que segui para identificar esses movimentos foi a manifestação do sentimento de si. Um exemplo é a fala de uma das participantes com relação ao exercício com animação de formas geométricas. Ela disse: “eu preferi fazer as formas geométricas porque eu me senti sendo a forma” (Dossiê São Judas Tadeu, 2016).

Esse sentir-se como a forma não está na questão patológica de um “excesso de sensibilidade” (VIGARELLO, 2016, p. 90) e de uma supervalorização do ‘mundo interior’. Relaciona-se com uma maneira de experimentar o corpo. Ou seja, “[...] o que está em jogo aqui é exatamente um sentimento do corpo, ou seja, uma maneira particularmente concreta de percebê-lo” (VIGARELLO, 2016, p. 96). Sentir-se a forma tem a ver com um movimento de maior proximidade e de intensidade. Tal movimento tem a ver com uma “irrupção no corpo, sob uma forma de sensação” (PEREIRA, 2010, p. 19), que, por sua vez, não pode ser controlado, premeditado ou capturado. Ou seja, não há receitas que assegurem que, se for seguida uma determinada ordenação de exercícios, o resultado será essa intensidade, ou essa forma de sentir.

O corpo, nesse caso, se torna fundamental ao processo e se coloca em oposição a uma concepção cartesiana de que os corpos “[...] não são pensados como essenciais para a produção de conhecimento” (GUMBRECHT, 1998, p. 29). Por isso, percepções de si que não fixem identidades ou que aprisionem os sujeitos a imagens corporais definidas interessam a esse processo. Um exemplo desse exercício de percepção pode ser observado na seguinte fala de uma estudante:

Se a minha mão está subindo então eu tenho que olhar também para minha mão. Essas coisas eu acho legal. Porque eu não tenho essa percepção. E é meio eu automático, porque que nem, ali, eu era só a mão, mas eu tava fazendo caras e bocas, mas eu era só a mão. Mas eu era junto com os outros (Dossiê CESF/CNEC, 2016).

Essa fala refere-se ao exercício do desafio no qual o grupo recebeu um pano preto e uma máscara como material para ser animado coletivamente, que pode ser visto na imagem abaixo (Imagem 120). Talvez não seja possível visualizar na imagem as expressões de encantamento das participantes ao observarem, pelo espelho, o efeito do que estavam fazendo, ao mesmo tempo que experimentavam a si mesmas em movimento. Observava-se uma composição que rompe com o automatismo e a cadência cotidiana, enquanto criam uma estrutura de corpo com várias mãos. Por isso, tal experiência estética, para Gumbrecht (2010), é da ordem do espaço, daquilo que está ao alcance da mão, da matéria palpável. Um efeito de corpos sobre corpos.



Imagem 120 – Exercício do desafio. CESF/CNEC, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

Ainda que esses momentos de intensidade sejam da ordem do espaço e que se coloquem na materialidade, nem sempre são momentos capturáveis por um relato ou uma imagem. Por esse motivo, trata-se de momentos de suspensão, de silêncios ou de vazios potenciais. Penso que é exatamente essa a razão pela qual o teatro de formas animadas pode ser pensado como profícuo na formação docente:

por serem momentos extremamente ínfimos, imprevisíveis e inapreensíveis, dados à dimensão da sensibilidade – e não da lógica e da razão.

Outra característica que percebi desses momentos de intensidade é que, quando eles ocorrem, as palavras são suspendidas. Torna-se muito mais um momento no qual a relação de olhar, de cinestesia, de atenção focada se salienta. Constitui-se de um olhar mais atento para o pano, para a maneira como alguma participante pegou a forma. Em alguns momentos, trata-se de uma atmosfera criada por uma dupla, ao canto da sala, em uma experimentação com uma marionete. É o olhar para o movimento que um colega fez. São momentos de epifania. Porém, a epifania é um aparecimento que pode vir como resultado de um processo, entretanto, não há garantia de que ela virá. Nesses momentos não cabem frases longas, associações ou explicações. Eles são geralmente seguidos de uma respiração mais profunda, uma expressão monossilábica de encantamento com a vogal ‘ah’, ou, no máximo, um “que legal”.

As falas das participantes me ajudam a registrar em parte esses momentos, nos quais observa-se a ausência da palavra: “[...] eu pensei que ia ser difícil fazer um boneco falar mesmo sem ele ter rosto. Falar assim, fazer as coisas, sabe? Tem as mãos, tem o jeito” (Dossiê Unisinos, 2016).

As participantes se referem a momentos nos quais elas interagiram com marionetes que não possuem articulação do maxilar ou que, como nos bonecos de exercício, não possuem nem mesmo o sinal da boca (Imagem 121 e 122).



Imagem 121– Marionete em grupo. Unisinos, 2016. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.



Imagem 122– Marionete em grupo UFRGS, 2015. Fonte: Foto de Rossana Della Costa.

De certa forma, o fato de não haver boca, não produzir mesmo que ficticiamente a palavra, tampouco o som, dá a esse tipo de marionete a possibilidade de ilustrar a potência da presença tal qual a considero neste trabalho: como uma epifania da formação. Elas observam, nesse tipo de exercício, outras modalidades de experiência para as formas de comunicação.

Elas dizem, por exemplo: “[...] eu acho legal porque mesmo sem falar ela conversa. O rosto dela conversa. Que nem aquela hora que ela tava olhando pra nós. É como se ela tivesse conversando” (Dossiê CESF/CNEC, 2016). Conversar sem falar significa, para elas, que a comunicação perpassa outros canais que não o das palavras. Percebo tal questão como vinculada à proposição de Gumbrecht (2010), quando o autor propõe que há outras formas de se relacionar com o mundo que não somente a partir da tradição hermenêutica, ou seja, não apenas por meio dos significados. Para tanto, Gumbrecht (2010, p. 166) propõe o silêncio, “[...] pois a presença não pode usar palavras”. O silêncio seria necessário, segundo o autor, à própria literatura, que é a arte das palavras, pois mesmo ela, a literatura, não trata somente sobre significados. Então, conversar sem falar, dar espaço ao silêncio, permitir que o silêncio se estabeleça, são possibilidades para que a experiência estética possa se dar.

É perfeitamente possível relacionar essa proposta de Gumbrecht com a relação de Craig com o texto. A tentativa de escapar do teatro textocêntrico com o intuito de construir outra forma de fazer teatro se coloca em diversos momentos na obra craiguiana. Ao falar sobre a segunda cena do Primeiro Ato da sua montagem de Hamlet, Craig diz:

O rei fala como se fosse um autômato; suas mandíbulas mordem as palavras, ele as grunhe para fora ferozmente. Se você for ler as palavras na peça, verá que elas são pura caricatura, e deveriam ser tratadas como tal. Não é uma coisa real – é uma visão (CRAIG, [1913] 2017, p. 162).

A questão com as palavras é que, ainda que sejam caricaturas, como nos diz Craig, ou que estejam esvaziadas por estarem recobertas “[...] por aplicações, e não mais por sentidos” (PEREIRA, 2010, p. 11), perpassa também por elas a nossa relação com o mundo. O retorno de Craig ao trabalho com a dramaturgia em *Drama for fools* talvez tenha muito a nos ensinar sobre essa questão. Nem a dinâmica de Craig, tampouco a tese gumbrechtiana, são radicais e mostram-se mais como problematizadores do que dogmáticas. Não há o extremo de apontar o que a cultura

hermenêutica e o pensamento cartesiano não dão conta, nem de indicar que a solução é ir para um mundo da pura substância (como se isso fosse possível). O que Gumbrecht propõe é questionar as consequências produzidas pela predominância de uma visão de mundo cartesiana, pois tal visão não cobre “[...] toda a complexidade da nossa existência, embora sejamos levados a acreditar que o faz” (GUMBRECHT, 2010, p. 175). Por isso, Gumbrecht pensa que a experiência estética só é possível na oscilação entre a cultura do significado e a cultura da presença; ou melhor, entre efeitos de significado e efeitos de sentido. Dessa forma, a experiência “[...] é de alguma maneira, intraduzível à linguagem. Mas isso não significa que não a digamos, que não está, de alguma maneira na linguagem” (LARROSA, 2015, p. 101).

A centralidade que é dada ao texto na nossa cultura, às palavras, é, com efeito, um aspecto que necessita ser problematizado. Isso porque há uma concretude nas palavras. Há um aspecto que define e fixa as posições. O texto documenta, ele dá prova concreta do que se está a fazer. Por isso, os poderes preferem os textos escritos: as palavras, quando escritas, são sempre as mesmas, estipuladas, concretas, vaticinadas. Já a indefinição da situação criativa é da ordem do espaço aberto, do espaço vazio e da liberdade de criação. E, ainda, nesse sentido, a indefinição da *Übermarionnette* deixada por Craig, ou o fato de o diretor inglês não ter estipulado um conceito definido para essa noção, é o espaço vazio no qual se pôde criar esta tese e que ainda permanece aberto para criar muitas outras coisas.

Ao ter essas questões em vista, penso que o exercício com o teatro de formas animadas fricciona o espaço da formação docente no que se refere ao empírico e ao teórico. Tal formação, como visto no primeiro capítulo, possui uma herança bacharelesca e, portanto, textocêntrica. Inspirada primeiro em Craig e depois em Gumbrecht, entendo que não se trata de tornar a formação totalmente empírica, mas de problematizar quais são os efeitos da predominância de uma cultura sobre a outra. Segundo Gumbrecht (2010, p. 146),

Se compreendermos o nosso desejo de presença como uma reação a um ambiente cotidiano que se tornou tão predominantemente cartesiano ao longo dos últimos séculos, faz sentido esperar que a experiência estética possa nos ajudar a recuperar a dimensão espacial e a dimensão corpórea da nossa existência; faz sentido esperar que a experiência estética nos devolva pelo menos a sensação de estarmos-no-mundo, no sentido de fazermos parte de um mundo físico de coisas.

Tomei então os momentos de encantamento observados no curso como momentos de epifania, ou seja, “[...] o evento da substância que ocupa o espaço” (GUMBRECHT, 2010, p. 144). Por ocupar o espaço com a sensação de estar-no-mundo, não cabe nesse mesmo espaço objetificações, normatizações, utilitarismos, nem nada que atrelasse a atividade do teatro de formas animadas a avaliações mensuráveis. Naquele momento de intensidade, o espaço se esvazia desses condicionamentos do mundo cotidiano. De acordo com Gumbrecht, o que nos fascina nessa experiência – que não podemos controlar, porque não sabemos quando ou como vai acontecer – é o fato de que ali acessamos algo que esse mundo cotidiano não pode nos dar.

Assim, quando uma estudante diz: “O boneco vai ter uma expressão só, mas que vai se transformar em todas as outras. É tipo a Monalisa, entendeu? Pra onde tu vai ele tá te olhando” (Dossiê São Judas Tadeu, 2016); há uma percepção que se desenvolve para além da forma material da marionete. De fato, essa percepção se relaciona com um dos princípios do teatro de formas animadas no qual o objeto, tal como for manipulado “[...] irá produzir a emoção almejada pelo público” (BALARDIM, 2004, p.88). Contudo, mais do que isso, tal percepção sobrepõe no mesmo tempo/espaço outras percepções sobre a mesma coisa. Não é apenas uma marionete com uma única expressão, mas uma multiplicidade de possibilidades expressivas em uma única marionete. Por não se tratar de um movimento unívoco, a ideia de que “aquilo sempre foi assim” estremece, podendo ser esfacelada. Abre-se, então, a possibilidade de criar outras formas de ser e estar no mundo, outras formas de ser professor, outras formas de reposicionar-se.

Uma única expressão da marionete que se transforma em outras. Um único corpo que pode se transformar em outros. Um único espaço que também pode ser transformado e multiplicado. Vejo nesse jogo de multiplicidades um diálogo profícuo entre Craig (suas propostas da *Übermarionette* e do Projeto *Scene*) e Foucault (com as noções de corpo utópico e heterotopia).

5.2.1 Mil cenas em uma: o espaço-corpo na formação docente

Iniciei essa pesquisa a partir de uma inquietude suscitada noção de corpo-cansado. Perpassei pela noção de corpo dócil na imagem da ‘professorinha marionetizada’. Perguntei pelas possibilidades de reposicionar o corpo por meio da proposta com o teatro de formas animadas. Entendi nesse processo a materialidade dos corpos como elemento fundamental no processo. Com base nas multiplicidades expostas anteriormente, chego ao momento de pensar o corpo utópico.

Foucault apresenta o corpo como “[...] um lugar sem recurso ao qual estou condenado” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 08). A ideia da utopia viria então no sentido de apagar o corpo, criando um “[...] lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo [...]; precisamente na utopia de um corpo incorporal” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 08). Essa utopia que apaga o corpo teria duas formas. A primeira, estaria nos sólidos corpos de pedra das antigas estátuas micênicas que encerram a ideia de imobilidade. A segunda, estaria na cultura ocidental configurada no grande mito da alma: a alma é pura e tem brilho eterno, enquanto o corpo é lamacento e virá a ficar putrefato. Essas ideias primeiras apagam o corpo. No entanto, Foucault entende que também o corpo resiste e não tende a se apagar, pois possui “[...] lugares sem lugar e lugares mais profundos” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 10). Desse modo, as utopias nascem do próprio corpo e a ele retornam. Artifícios como máscara e tatuagem fazem com que o corpo seja “[...] arrancado de seu próprio espaço e projetado em um outro espaço” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 12).

Dessa forma, entendo que o teatro de formas animadas procede em relação ao corpo: como um artifício que instala outras possibilidades de corpo, que o relaciona não com os espaços desse mundo, mas com espaços do imaginário. Nesse exercício, demoramos a perceber “[...] que temos um corpo, que este corpo tem uma forma, que esta forma tem um contorno, que no contorno há uma espessura, um peso, em suma, que o corpo ocupa um lugar” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 15).

Um corpo que se reposiciona em abertura para o vazio aproxima-se da proposição foucaultiana do corpo utópico, o qual “[...] posso não apenas mover-me e remover-me, como também posso movê-lo e removê-lo, mudá-lo de localização” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 07). Relaciono essa noção de corpo de Foucault à

noção da *Übermarionnette*, entendida como o operador da matéria cênica, que move e remove, mas que, sobretudo, faz mover.

Em igual relação entendo que se pode colocar a noção de heterotopia e o palco cinético de Craig. Colocar em movimento os painéis antes condenados à imobilidade é abrir um espaço para o impensado. Tal intento é tão profícuo como imagem quanto como pensamento. O cenário de Craig se coloca em movimento em diversas direções: não apenas para cima ou para baixo, para a direita e para a esquerda, mas também em volume e diagonalidade.

A noção de heterotopia concebida por Foucault como “[...] espaços absolutamente outros” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 21) possui intrínseca relação com o teatro e com o teatro de formas animadas. A heterotopia “[...] tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis. O teatro é uma heterotopia, perfaz no retângulo da cena toda uma série de lugares estranhos” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 24). Para o autor, o que a heterotopia tem de mais essencial é que ela contesta todos os outros espaços, ou seja, além de carregar consigo a presença de outros espaços, ela evidencia o que os espaços reverberam uns nos outros. O teatro de formas animadas, por sua vez, também é uma heterotopia na qual “[...] o manipular da marionete deve dominar dois espaços contíguos em simultaneidade: um espaço real que é aquele no qual se pratica a manipulação e um espaço virtual que é aquele onde as marionetes e suas ações estão apresentadas” (LEFORT, 2007, p. 83)³⁰⁷. O primeiro espaço é restritivo, sujeito a diversas leis e normas, enquanto no segundo espaço tudo é possível, até mesmo dissolver a lei da gravidade. O espaço tradicional do *castelet* (Imagem 123) é representativo dessa relação por plasmar em escala menor o mesmo potencial do retângulo do palco do teatro. O teatro de formas animadas por si possui “[...] a dualidade do visível e do invisível, o animado e o inanimado, o efeito e a causa, o confronto do corpo e do objeto” (LEFORT, 2007, p. 83)³⁰⁸.

³⁰⁷ No original em francês: “Le marionnettiste doit maîtriser deux espaces contigus en simultanéité: un espace réel qui est celui d'où se pratique la manipulation et un espace virtuel qui est celui où sont présentées les marionnettes et leurs actions” (LEFORT, 2007, p. 83).

³⁰⁸ No original em francês: “[...] dualité du visible et de l'invisible, de l'animé et l'inanimé, de l'effet et de sa cause, de la confrontation du corps et de l'objet” (LEFORT, 2007, p. 83).



Imagem 123 – Castelet. Fonte: Dealry (2018).

Foucault parece se colocar extremamente craiguiano ao pensar a ideia da utopia e da heterotopia. Ou Craig faz eco ao pensamento foucaultiano ao conceber a *Übermarionnette* como uma espécie de corpo utópico do ator e o Projeto *Scene* como um tipo de heterotopia. Mais do que a noção de espaço cênico, a ideia de lugar no qual o drama se move é cara à obra de Craig (2017).

Interessa para este estudo exatamente o sufixo 'topia', que entende o corpo como um lugar no qual se inscrevem os acontecimentos. Ou, ainda, que concebe o próprio corpo como terreno para criação. Isso porque, para Craig, o ator e a cena são apenas um: "[...] eles devem ser mantidos enquanto um diante de nós ou estaremos olhando para duas coisas e, assim, perdendo o valor de ambas. Seu valor está em serem um" (CRAIG, [1913] 2017, p. 225).

Tomar essa ideia de Craig para pensar a formação docente em Pedagogia me faz pensar que, de fato, não há um caminho unívoco quando se lida com a matéria viva das pessoas, dos seus corpos e dos seus pensamentos. Percebo a complexidade do processo de sair de um lugar fixo como a 'professorinha', desdobrar o espaço em outros e, com isso, desdobrar-se também em outros, em um processo de coexistência de espaços, corpos e lugares. Ao ter em vista a complexidade das “[...] espacializações da subjetividade” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 49), pergunto qual é o lugar da estudante de Pedagogia no seu próprio processo formativo. A partir do instante em que tomo a premissa de que conhecer é agir e que observo na proposta com teatro de formas animadas a questão da multiplicidade e deslocamentos de lugares, considero possível deslocar também a ideia recorrente, de passividade, de que aluno somente recebe. Há relações que se estabelecem na interação com o objeto que podem configurar-se como o lugar de protagonista do seu próprio processo de conhecimento. Abrir espaço para a invenção é parte desse processo.

* * *

Percebi no desenvolvimento desse processo duas acepções, ou dois lugares nos quais me posicionei para animar as formas-dados-produzidos: um lugar que considera os efeitos de significado e outro que considera os efeitos de sentido. Entendo que são lugares em fluxo, inclusive ocupados de forma simultânea. Mas a linguagem escrita é linear. Por esses motivos, apresentei-os em sequência.

Considero que os efeitos de significados se relacionam com as formas que se desenham nos jogos de saber-poder. Retomei as linhas de força que engendram a imagem da professorinha e trouxe para o exercício de pensamento a possibilidade de deslocamento dos lugares no qual habitam os apriorismos e as verdades pedagogizantes. Observei o fluxo possível das posições-sujeito no exercício com o teatro de formas animadas através da noção de função-educador (CARVALHO, 2011) e dos lugares do manipulador, diretor e espectador. Assim, é oferecido um jogo entre o corpo-cansado, o corpo dócil e a imagem da professorinha e a possibilidade de ser uma operadora de si mesma, da sua própria matéria-corpo; de ativar modos de saber e colocar-se em movimento. Apresenta-se a possibilidade de dar forma à própria formação, de fazer vida com a matéria inerte. Ou, como diria

Craig (2017), devemos nos colocar em exercício de desenvolver-nos para dominar o mundo e 'aquela coisa' mais difícil: a nossa própria matéria.

Como efeitos de presença, entendo os momentos de intensidade que se estabeleceram nos cursos. Momentos nos quais não cabem as palavras ou as caricaturas de barquinhos e borboletinhas. São momentos que alteram a percepção das participantes e que instauram outros corpos e outros espaços, sem desfazer-se dos corpos e espaços iniciais. Mais ainda, entendo corpo como um lugar. No meu entendimento, está aqui a maior contribuição que o teatro de formas animadas pode oferecer à formação docente além dos deslocamentos e da invenção: a possibilidade de instaurar espaços simultâneos que exercitam a percepção de si e do mundo. Tal epifania é da ordem da presença, rara de ser encontrada em outras atividades de formação que se ocupam de conceitos e conhecimentos como biologia, matemática e mesmo estudo de línguas. Tais momentos, tão caros à vida, como nos diria Larrosa (2015), comprovam que nem todos os corpos são cansados.

PARA CONCLUIR

A cada deixa, outra aba ou outras abas se movem – avançam – retrocedem – dobram-se ou desdobram-se – de forma imperceptível, ou talvez algumas vezes marcadamente, enquanto ao mesmo tempo outras lâmpadas começarão a funcionar, mover-se em suas posições, alterar suas intensidades, mudar suas direções. Minhas telas podem mover-se de e para qualquer ponto no palco e nada obstrui sua passagem. Minha luz pode passar de e para qualquer posição no ar ou no espaço cênico e assim jogar-se sobre qualquer ponto que eu necessite. [...] Isto é o que eu posso ensinar, pois é o que venho experimentando diariamente, até para ensinar a mim mesmo (CRAIG, [1913] 2017, p. 229).

Vejo o desenho do trajeto percorrido e sou capaz de apontar elementos da trajetória, como de fato farei a seguir, a partir das propostas pensadas inicialmente para a *Übermarionnette*, entendida como conceito operacional deste estudo. Porém, conforme diz a epígrafe acima, percebo abas e luzes que se desdobram dentre as possibilidades que o material deste estudo apresentou. Entendo essa percepção como uma inspiração que vem exatamente da obra craiguiana, que tem a problematização como *modus operandi*. Ao problematizar, Craig não encerra nada. Ao contrário, ele transforma o próprio inacabamento em princípio para continuar se exercitando.

Retomo o itinerário percorrido e observo as questões que seguem me colocando em movimento. Outras, ainda estão a se desdobrar, imperceptíveis. Sigo, também eu, em exercício.

Esta tese teve início com duas inquietações que auxiliaram a formar o problema e objeto de estudo. A primeira, trata da dificuldade em fazer mover os corpos das estudantes de Pedagogia para atividades que demandassem ficar em pé ou movimentar-se e que forneceu a este estudo a imagem de um “corpo cansado”. A segunda, trata do déficit de referências em teatro de formas animadas, ainda que essa atividade seja usual nesse contexto formativo. Encontrei na polêmica e metafórica noção da *Übermarionnette*, do encenador britânico Edward Gordon Craig, elementos para problematizar as questões que atravessam o corpo na formação docente em Pedagogia. A pergunta central da tese indagava, então, sobre as possibilidades para pensar o corpo na formação docente em Pedagogia, tendo a referida noção craiguiana como elemento mobilizador.

O contexto no qual surgiram as inquietações se tornou o próprio contexto da pesquisa: os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, com o recorte da produção de dados ter sido feita no estado do Rio Grande do Sul. Isso significa que o estudo considerou os desafios que são pertinentes a tal realidade: o perfil dos estudantes é predominantemente feminino; geralmente trabalhadores que frequentam a formação no período noturno ou nos cursos em educação a distância. Na sua grande maioria, são oriundos de classes menos abastadas; o que torna o curso sua principal fonte de conhecimento e cultura. Esse fato é uma das justificativas deste estudo, uma vez que este se coloca no intuito de promover práticas com o teatro de formas animadas constituídas por meio de referências da tradição teatral.

Com efeito, iniciei tomando da obra craiguiana a noção de *Übermarionnette* e a importância da marionete para o processo criativo de Craig para dialogar com o contexto de formação docente. Ao aprofundar mais o estudo sobre a obra craiguiana, percebi que a sua contribuição para o exercício de pensamento apresentado neste trabalho é de uma complexidade maior do que havia tomado inicialmente.

Nesse sentido, considero fundamental para a confecção deste trabalho a experiência na França, o acesso aos materiais da Biblioteca Nacional da França, com a orientação de um especialista no assunto, Patrick Le Bœuf, e a participação no *Covegno Per Edward Gordon Craig nel cinquantenario della morte (1966-2016)*. Ter contato com livros do Craig, que são de difícil acesso, bem como fazer um mapeamento das produções de seus comentadores, possibilitou um tipo de produção qualitativamente distinta da que eu teria se houvesse realizado os estudos somente no Brasil. Dessa forma, entendo que não só as referências das estudantes, com quem compartilhei os momentos do curso, foram ampliadas, como, principalmente, as minhas referências se ampliaram sobremaneira.

Ainda na banca de qualificação, fui alertada de que havia uma relação entre as duas maiores propostas de Craig: o Projeto *Scene*, que pensava o espaço como cinético, e a *Übermarionnette*, que resulta no deslocamento da centralidade do ator. A relação do diretor inglês com o teatro de formas animadas estaria, portanto, mais voltada a essa questão cinética do que à marionete propriamente dita. E é exatamente na questão do deslocamento que a sua proposta se torna pedagógica: o ator deve deslocar-se a ponto de promover um exercício sobre si, dominar a si

mesmo. Dessa maneira, espaço cênico e ator são postos em movimento. O ator é aquele que aciona o movimento da matéria cênica. E, mais do que isso, ator e espaço cênico são vistos pelo diretor inglês como uma coisa só. Tal ideia não se associa tanto à questão de unidade, clamada por Wagner e na qual Craig se inspira, mas remete à ideia de espaço como um corpo.

Assim, a relação da obra de Craig com o contexto de formação docente em Pedagogia foi se complexificando ao longo do estudo. Na apresentação da proposta desta tese, explico que tomei a noção da *Übermarionnette* como um conceito operacional. Para a *Übermarionnette*, como conceito operacional, propus três possibilidades: 1) como uma proposta para o teatro de formas animadas com estudantes de Pedagogia; 2) como a forma de compreender e experimentar o corpo em relação ao objeto e reposicioná-lo na vida; 3) como uma alegoria para repensar o que sabemos sobre pedagogia, professor, aluno, espaço pedagógico etc.

A primeira possibilidade toma a noção da *Übermarionnette* como uma proposta para o teatro de formas animadas com estudantes de Pedagogias e articula-se a três dos objetivos específicos da tese: identificar possibilidades para o teatro de formas animadas na Pedagogia; analisar a proposta pedagógica de Edward Gordon Craig em relação à formação docente nesse contexto; realizar experimentos em cursos de Pedagogia com teatro de formas animadas. Tal possibilidade mostrou-se não somente viável, como foi exatamente nos onze cursos, ministrados em oito instituições do Rio Grande do Sul que ofertavam a formação de Licenciatura em Pedagogia, que os dados para este estudo foram produzidos.

Um dos desafios desta tese foi depreender, da obra de Craig, um princípio que melhor servisse às atividades com teatro de formas animadas praticadas na formação docente em Pedagogia. Mais especificamente, entrever na complexidade da obra craiguiana um princípio norteador para a composição das atividades do curso realizado para a produção de dados. Ao perceber que a marionete era o princípio ostensivo do artificial, pois o movimento desse material somente se dá se impulsionado por outro corpo, compreendi que nessa dinâmica estava o princípio da artificialidade intencional.

A relação do movimento acionado pela matéria pareceu ser profícua para o curso e para o pensamento da própria tese por intermédio da ideia de colocar-se em movimento. Meu interesse no início estava no espaço de relação entre a matéria e o corpo orgânico. Era na espessura desse espaço que intencionava observar os

dispositivos que acionariam outras formas de pensar o corpo. Pensei que os corpos das estudantes, em contato com essa matéria, seriam solicitados a criar composições distintas das que são acionadas com o uso cotidiano do corpo. O que percebo, ao final, é que as artificialidades intencionais são ferramentas acionadoras do movimento. Percebo que a matéria e o pensamento que são postos em movimento nesse processo possuem articulações entre si.

Assim, a aplicabilidade desse princípio na pesquisa com futuras pedagogas mobilizou um espaço de descentramento do sujeito em relação ao objeto. Ao mesmo tempo, esse princípio permanece convocando à experimentação de materiais para esse jogo entre corpos vivos e objetos. O jogo inclui a escolha do material (suas diferenças de pesos e texturas) e segue com a confecção e manipulação da marionete. Nesse processo, o princípio da artificialidade intencional ofereceu a possibilidade de pensar diferente, de abrir espaço para a invenção.

Ainda, a proposta de teatro de formas animadas na Pedagogia foi elaborada considerando a dinâmica da obra craiguiana, partindo da referência antropomórfica de corpo para um processo de abstração das formas. Os exercícios, apresentados no capítulo 4, propunham a experimentação de outras formas de outros corpos. Após as experiências terem sido realizadas, entendo que há mais elementos na obra de Craig que dialogam com o teatro de formas animadas contemporâneo e que poderiam ser abordadas como experimentação. A própria questão da dramaturgia, do som e da luz, por exemplo, seriam elementos a explorar.

Do que foi possível ser concretizado neste trabalho, avalio como algo fundamental o exercício de construir a sua própria marionete, conforme sugeria Craig. A marionete é um elemento importante na obra desse diretor, que aproxima as suas ideias mais grandiosas a uma ação fabril, aplicada à concretude da matéria e dada ao elemento do movimento. A partir dos apontamentos de Craig é possível entender como matéria: tanto o corpo em sua ação no espaço quanto o próprio espaço. Nesse sentido, durante todo o processo sempre tive em conta a importância da materialidade da marionete e do objeto. Com efeito, interessava-me saber esses efeitos sobre os corpos e seu possível potencial de transformabilidade.

Penso que o material inerte da marionete e do objeto, como foi visto ao longo do trabalho, é um convite ao movimento, mas também inverte a lógica do discurso instituído no campo educacional “[...] substituindo a fórmula do ‘conhecer para transformar’ por ‘transformar para conhecer’” (DIAS, 2012a, p. 30). Então, o teatro

de formas animadas anima também fórmulas pedagógicas, uma vez que o material inerte convoca primeiro a transformação da inércia para o movimento e depois para as suas possibilidades de composição do movimento no espaço.

Penso com isso que uma das contribuições do trabalho com teatro de formas animadas no processo de formação docente está em proporcionar uma forma de exercício de tais multiplicidades. Pensar esse trabalho para objetivar uma “[...] formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita” (DIAS, 2012a, p. 30). Não se resume, portanto, somente à alteridade que está no outro. Trata-se de lidar com os diversos vetores relacionais que são acionados pelo teatro de formas animadas: eu, meu corpo, meus saberes; eu com o colega e vice-versa; eu com o material da marionete ou do objeto; eu com o espaço; eu com o grupo e vice-versa. Nesse sentido, não se trata de entender a formação como ‘dar forma’ ou moldar a futura pedagoga, mas construir “[...] um território que se compõe de um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação” (DIAS, 2012a, p. 30).

Entendo que a primeira possibilidade para a *Übermarionette* que apresentei – como proposta para o teatro de formas animadas com estudantes de Pedagogia – foi tão somente iniciada neste estudo. Para este momento de conclusão, entendo que tal possibilidade cumpriu a função de engendrar uma proposta de teatro de formas animadas para futuras pedagogas que escapa, ou ao menos se esforçou em escapar, ao senso comum e às práticas caricatas, superficiais ou ilustrativas. A proposta de curso, a qual chamei de itinerário didático, foi criada e experimentada considerando a referência estética da própria área e que oferece um exercício de criação. Os resultados dos cursos, os processos criativos das estudantes mostram que tal possibilidade é profícua nesse aspecto. Vislumbro ainda a possibilidade de continuação, experimentando outros elementos da obra craiguiana, como os referidos acima.

Com relação à segunda e à terceira possibilidade para a *Übermarionette*, entendo que, com base no que foi tratado ao longo deste estudo, é possível avaliá-las conjuntamente. Ambas se relacionam com os outros objetivos específicos desta tese, que são: repensar as relações dos elementos constituintes do que se sabe sobre pedagogia a partir da alegoria da *Übermarionette*; e repensar as noções de

corpo e por conseguinte, de processos de subjetivação no contexto do curso de Pedagogia.

A partir dos dados produzidos, verificou-se que isso ocorreu de duas formas.

A primeira, diz respeito ao jogo de saber-poder que foi identificado no processo. Chamei esses lugares entre saber e não saber, inicialmente, de posições de sujeito. No exercício de pensamento que fiz, relacionei-os a princípio com as formações discursivas relacionadas à profissão (professor e aluno). Mas depois percebi que essas posições de sujeito com relação ao saber e não saber no processo formativo do qual me ocupo são forjadas na mobilidade, nos deslocamentos entre as posições de sujeito. Então busquei outra forma de organizar as narrativas, considerando as categorias das funções que compõem o teatro de formas animadas: o manipulador, o diretor, o espectador e outro aspecto que designei de processo de criação. Assim como os lugares de saber e não saber são processos fluidos, é necessário considerar também a mobilidade que se faz nessas categorias.

Para pensar a questão da mobilidade entre essas funções utilizei a noção de função-autor de Foucault. Derivada da função autor, a função-educador (CARVALHO, 2011), auxilia a diagnosticar as posições-sujeitos e as suas variabilidades nos jogos de saber-poder. Interessou-me, desse modo, ver esses jogos entre as posições que surgiam ao longo da edição dos cursos.

No lugar de manipulador, as manifestações giraram em torno da potencialidade da transformação que esse mesmo lugar oferece. A relação das estudantes com o material concreto da marionete e do objeto confirmavam a potência da proposta craiguiana na relação entre a materialidade e o pensamento. A matéria faz o corpo das estudantes – também matéria – tomarem outras posições. Isso não significa somente colocar o corpo em outra posição, mas considera tudo o que esse corpo reposiciona quando faz isso. Assim, 'dar forma', 'fazer vida' e transformar essa materialidade não está na dimensão do conhecimento tradicional, mas sim nos modos de saber. Ou seja, trata-se do conhecimento que não é externo a mim, mas que parte de mim. O lugar do manipulador convida a transformar e transformar-se para conhecer (DIAS, 2012a).

O lugar do diretor mostrou-se estreitamente relacionado com o lugar do espectador por exigir um exercício maior da atenção, dos detalhes e do movimento. Tal exercício foi tomado pelas participantes do curso como essencialmente

pedagógico e foi verbalizado no sentido de que ‘ver o outro auxilia o meu próprio processo’.

A segunda forma foi desenhada nos momentos de encantamento que tiveram lugar nos cursos. Tais momentos não correspondem necessariamente aos momentos nos quais elas aprendem a técnica da manipulação, ou quando elas experimentam uma forma de construção da marionete. A partir de Gumbrecht (2010), sabemos que esses momentos de intensidade são incontroláveis e são de outra ordem que não somente da técnica e do significado.

Ao retomar alguns elementos da trajetória a partir das duas inquietações iniciais, as três possibilidades pensadas para a *Übermarionette* como conceito operacional e os objetivos específicos, retomo novamente à pergunta da tese: como pensar as possibilidades para o corpo na formação docente em Pedagogia a partir da proposta da *Übermarionette* de Edward Gordon Craig?

É possível listar quatro possibilidades para pensar o corpo em formação docente em Pedagogia e que foram abordadas neste estudo: deslocamento dos lugares fixos como o lugar para a professorinha; as mobilidades de posições-sujeito e seus lugares no jogo saber-poder; o corpo como um lugar; e o lugar-corpo-epifânico relacionados aos efeitos da presença.

As três primeiras estão ligadas à ideia de deslocamento (FOUCAULT, 2010), presente na proposta craiguiana para o teatro. A partir da fricção da imagem da professorinha com a *Übermarionette* foi possível vislumbrar duas vias relacionadas à marionete neste estudo. Uma se refere à ‘professorinha-marionete-desvitalizada’ vista acima. A outra se relaciona com a marionetização do ator da qual nos fala Beltrame (2005): um processo que tem implicação direta sobre o corpo do ator, que, ao desumanizá-lo, o liberta para criar outras formas – inclusive da forma até então conhecida sobre o que é ser humano. São exercícios que nos incitam a desembaraçar-nos do nosso próprio pensamento, olhar outras direções e pensar novamente (NOGUERA-RAMIREZ, 2011).

A última, o lugar-corpo-epifânico, traz a questão da irrupção no corpo em forma de sensação (PEREIRA, 2010). É da ordem da presença e, por se tratar de momentos de suspensão, considere-o como uma das mais potentes contribuições da proposta apresentada nesta tese para a formação docente.

Antes de desenvolver as noções de momentos de intensidade de Gumbrecht e de verificar a relação, de um lado, entre corpo utópico e a *Übermarionette* e, de

outro, a heterotopia e o Projeto *Scene*, eu havia considerado desenvolver dois enfoques neste estudo.

O primeiro seria esmiuçar a proposta pedagógica de Craig para a sua escola em Florença, na qual todos ensinam e todos aprendem. Tal relação por si só traz outra forma de olhar para as práticas pedagógicas, nas quais o professor ainda é a figura centralizadora do saber. As pequenas iniciativas de criação de escolas inovadoras, que buscam romper com essas relações, já mobilizaram o início desse tipo de pesquisa. A discussão de Larrosa (2017) sobre a escola e a sua forma havia suscitado meu interesse no sentido de fazer uma aproximação com a ideia de escola de Craig.

O segundo seria aprofundar a questão do espaço da escola (e não apenas da arquitetura como já abordei anteriormente). Para tanto, pensei em tomar a proposta do projeto *Scene*, na qual as telas se movimentam, para pensar possibilidades para o espaço formativo docente e como ele reverberaria na escola.

Havia encontrado, na obra de Maria Acaso (ACASO, MANZANERA, 2015), uma possibilidade de interlocução com a ideia de mover o espaço da sala de aula como matéria, ou seja, o espaço real como uma forma animada. A autora traz uma ideia de “tallerización del espacio” (ACASO, MANZANERA, 2015, p. 66) que remete ao conceito de trabalhar o espaço de forma artesanal. A ideia motriz é que o espaço pertence à comunidade de aprendizagem que o habita e, portanto, deve ser por esta constituído.

No entanto, compreendi que, muito mais do que pensar possibilidades para a escola, a partir do princípio de que todos ensinam e todos aprendem, ou que mobilizar o espaço físico da sala de aula para recriar a própria ideia do acontecimento pedagógico, a possibilidade de operar na espessura das heterotopias, engendrada pela ideia de que corpo é lugar, pareceu-me muito mais coerente com tudo o que havia desenvolvido até então.

A partir da pesquisa-experiência que traz a ideia da subjetividade do pesquisador, me coloquei e me coloco neste estudo como corpo. Percebo que o processo possibilitou colocar uma lupa na minha cadência cotidiana de professora-de-universidade-buracrata-faz-projeto-entrega-relatório.

Considero ter experienciado um processo de pesquisa que, com este tema e nestes moldes foi sem dúvida um privilégio. Trata-se de um espaço de abertura, de questionar a minha própria prática docente: estou criando ou estou sendo

marionetizada? Estou, a partir de agora, mais atenta aos momentos de intensidade? Saberei identificá-los nas suas nuances quando se instaurarem? Esta tese que apresento, defende que o exercício com o teatro de formas animadas pode ser uma forma de desmarionetizar a formação docente ou, ainda, uma forma de tomar para si a operação da própria materialidade. E o que seria operar a própria materialidade senão pôr-se em movimento como professora da nossa época e da nossa geografia?

REFERÊNCIAS

A NOITE. **Jornal A Noite**, Rio de Janeiro, Edição 13615, 1950. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=348970_05&pagfis=4169&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 30 maio 2017.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRACE. Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ACASO, María. **Manzanera, Paloma**. Esto no es una clase, investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales. Madrid: Editora Ariel, 2015.

ALANIZ, Leela. O mimo corpóreo de Étienne Decroux e a busca de expressividade segundo a perspectiva de artificialidade grotowskiana. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 23, p. 194-204, set./dez. 2017.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Org.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010. p. 21-31.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 149-164.

ALVARADO, Ana. La vida de los objetos en el teatro para niños. **Titeresante Revista de títeres, sombras y marionetas**, España, 12 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.titeresante.es/2012/07/la-vida-de-los-objetos-en-el-teatro-para-ninos/>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

ALVARENGA, Valéria Metroski de. O projeto de lei 7.032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: será o fim da polivalência? **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, set./dez. 2013.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos**. 3.ed. São Paulo: Edusp, 1996.

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

AMARAL, Ana Maria. O Inverso das Coisas. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 1, v. 1, n. 01, p. 12-24, jul. 2005.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de animação**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

AMARAL, Ana Maria. O teatro de animação no Dept. de Artes Cênicas da ECA/USP. In: BELTRAME, Valmor Níni; QUINT, Izabela (Org.). **O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 58-71.

ANDRADE, Marcelo. A Pedagogia da Arte na arte de Robert Wilson. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte Entre-lugares da Escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 309-320.

AQUINO, Julio Groppa. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ART Institute of Chicago. Kazimir Malevich. Painterly Realism of Football Player. *Kazimir Malevich, 1915. Óleo sobre tela (70,2 X 44,1 cm)*. Cedido ao Art Institute de Chicago por Charles H. e Mary F.S. Worcester Collection. Disponível em: <<http://www.artic.edu/blog/2011/02/01/recent-acquisition-kazimir-malevich>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

ASLAN, Odete. **O Ator no Século XX**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

ASTLES, Cariad. Pesquisa sobre teatro de formas animadas: entre mundos. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 12, n. 16, p. 54-69, nov. 2016.

BABLET, Denis. **Edward Gordon Craig**. Paris: L'Arche, 1962.

BAITELLO, Norval. **A Era da Iconofagia**. São Paulo: Hacker, 2005.

BALARDIM, Paulo. **Relações de vida e morte no teatro de formas animadas**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2004.

BALARDIM, Paulo. Craig: a marionetização como mimesis do humano aperfeiçoado. In: BELTRAME, Valmor Nini (Org.). **Teatro de Bonecos: Distintos Olhares sobre Teoria e Prática**. Florianópolis: UDESC, 2008. p. 41-51.

BALARDIM, Paulo. Teatro de bonecos ou teatro de animação? **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 25, p. 165-175, dez. 2015.

BANU, Georges. Les penseurs de l'enseignement. In: LECUQ, Evelyne (Org.). **Pédagogie et formation**. Paris: Éditions Theatrales, 2003.

BARAITSER, Marion. Theatre of animation contemporary adult puppet plays in context. **Contemporary Theatre Review an international Journal**, London, v. 9, part 04, 1999.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). História da Arte-Educação. A experiência de Brasília. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ARTE-EDUCAÇÃO, ECA/USP, 1, 1989, São Paulo. **Evento...** São Paulo: Max Limonad, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache et al. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 131-140.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo. O teatro e os bebês: trajetórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. **Revista Espaços da Escola**, Ijuí, Editora Uniljuí, ano 21, n. 69, p. 29-38, jan./jun. 2011. p.29-38.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva et al. (Org.). **História e formação de professores no Mercosul/Conesul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 43-118.

BEAUCHAMP, Hélène; GARCIN-MARROU, Flore (et al.) (Org.). **Les Scènes Philosophiques de la Marionette**. Montpellier: Éditions Entretemps, 2016.

BELL, John. Death and Performing Objects. **Revista P-Form**: performance art news, New York, n. 41 fall, 1996. Disponível em:<<http://www.nyu.edu/classes/bkg/death.txt>>. Acesso em: 01 maio 2016.

BELL, Julian. **Uma Nova História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BELLEI, Ricardo José. **A questão da interioridade no *Itinerarium Mentis in Deum* de São Boaventura**. Porto Alegre: PUCRS, 2006. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BELLONI, Arthur Eduardo Araújo. Automatismo Divino: Teatralidade e anti-teatralidade na poética cênica de Edward Gordon Craig. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 10, 2011.

BELTRAME, Valmor Níni. A animação do inanimado na dramaturgia de Maiakóvski. **Periódico Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 2, n. 2, jul./dez. 2002.

BELTRAME, Valmor Níni. O trabalho do ator-bonequeiro. **Revista NUPEART**, Núcleo Pedagógico de Educação e Arte, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 33-52, set. 2003.

BELTRAME, Valmor Níni. A Marionetização do Ator. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, Ano 1, n. 1, p. 53-78, 2005.

BELTRAME, Valmor Níni. Princípios técnicos do trabalho do ator-animador. In: BELTRAME, Valmor Níni (Org.). **Teatro de Bonecos**: distintos olhares sobre teoria e prática. Florianópolis, 2008. p. 25-40.

BELTRAME, Valmor Níni; QUINT, Izabela (Org.). **O Teatro de animação nas Universidades Brasileiras**. Florianópolis: UDESC, 2012.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BERTOLA, Isabelle. La part d'inconnu proposée par l'artiste. In: LECUCQ, Evelyne. **Pédagogie et formation**. Paris: THEMMA éditions Theatrales, 2004.

BLAISE, Pierre. Un théâtre d'art de marionnettistes. In: LECUCQ, Evelyne (Dir.). **Les fondamentaux de la manipulation**: Convergences. Paris: Éd. Théâtrales, 2003. p. 58.

BONFITTO, Matteo. A cinética do invisível. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 82-88, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57079>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BORIE, Monique. Corps vivant et corps objet: une approche anthropologique. In: GUIDICELLI, Carole (Org.). **Surmarionnettes et mannequins** – Craig, Kantor et leurs heritages contemporains. Lavérune: L'Entretemps, 2013. p. 137-145.

BORIE, Monique; BANU, Georges. L'Horizon du théâtre. In: CRAIG, Edward Gordon. **De l'Art du Théâtre**. Belval: Circé, 2013.

BRAGA, Humberto. Aspectos da história recente do Teatro de Animação no Brasil. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 3, v. 4, p. 234-274, 2007.

BRAGA, Sílvia M. (Coord.). **Contadores de Histórias**. Paraty: Programa Monumenta, 2008. (Série Preservação e Desenvolvimento).

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2008. p. 1.

BRASIL. Lei Nº 13.278, de 2 de Maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 maio 2016b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Censo 2013 Professor de Artes. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1AnpoxjnjZoV9coEsoYWODqhhDAI5dEAI/view>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituições de educação superior e cursos cadastrados. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2ª versão. Brasília: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-versao.revista.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Censo da Educação Superior 2016, principais resultados. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Formação de Professor**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Portal e-Mec. Pesquisa Instituições de Educação Superior Cursos Cadastrados: Pedagogia. 2018. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Ed. civilização brasileira, 1967.

BROCHADO, Izabela. O mamulengo e as tradições africanas do teatro de bonecos. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 2, v. 2, 2006. p. 138-155.

BUCKLEY, Jennifer. Symbols in Silence: Edward Gordon Craig and the Engraving of Wordless Drama. **Theatre Survey**, Cambridge, v. 54, n. 2, p. 207-230, 2013.

CABANIS, Anne-Françoise. Editorial. **Théâtre Aujourd'hui**, Les arts de la marionnette, Champagne-Ardenne, n. 12, 2011

CABANIS, Anne-Françoise; ADOLPHE, Jean-Marc. Les voies d'une marionnette émancipée. **Cahier Special Mouvement, L'Indisciplinaire des arts vivants**. Paris: éditons du Mouvement, 2009.

CAIXA do Elefante. Fotografia do espetáculo Prólogo Primeiro. Companhia Caixa do Elefante. Direção de Paulo Balardim. Projeto Caixa do Elefante 25 anos. Patrocínio Petrobrás. Material de divulgação do espetáculo por meio eletrônico. Porto Alegre, 2016.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 501-520, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0501.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. Miguel Hidalgo: Editorial Grijalbo, 1990.

CANGUILHEM, Georges. Morte do homem ou exaustão do cogito? In: GUTTING, Gary (Org.). **Foucault**. São Paulo: Idéias & Letras, 2016. p. 71-100.

CAP CONCOURS. Programme du concours de CRPE. Arrêté du 19 avril 2013. Disponível em: <https://www.cap-concours.fr/enseignement/preparer-les-concours/les-epreuves-du-crpe/le-programme-arrete-du-19-avril-2013-a_crpe_prog#/page3>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CAPPELLETTO, Chiara. The puppet's paradox: An organic prosthesis. **Res: Anthropology and aesthetics**, Chicago, v. 59-60, p. 325-336, Spring-Autumn 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1086/RESvn1ms23647798>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CARA, Anna; CARA, Robert. **100 mots pour comprendre les arts de la marionette**. Reims: Scérén CRDP Champagne-Ardenne, 2011.

CARDOSO, Fernando Henrique. Entrevista. **Revista Veja**, São Paulo, p. 32, 05 dez. 2001.

CARTAXO, Carlos. A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade? In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL - CONFAEB: Concepções contemporâneas, 19. **Anais...** Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72302>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividade ativas. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault, transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CASTRO, Magali de. Formação superior da escola básica no Brasil e na França: uma aproximação possível. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 399-412, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19656/11455>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CAVALCANTE, Edy. **Tangram original china puzzle**. Edywood, 1989.

CAVALLINI, Stefano. Il Teatro di Figura in Italia. In: SCHIAVETTI, Alessandro (Cura). **Burattini & Marionette**. Il meraviglioso mondo del teatro di figura – Catalogo della mostra. Pontedera: Bandecchi e Vivaldi Editore, 2012.

CENTRE POMPIDOU. Imagem da marionete de Paul Klee. Bande de l'annonce de l'exposition. 2016. Disponível em: <https://www.centrepompidou.fr/cpv/ressource.action?param.id=FR_R-a89d8718d9d98680aead918dc155396a¶m.idSource=FR_E-a05e58dc-e-+2e1-40e7-9625-3270f9ce5ddf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

CHABAUD, Christian. La marionnette à l'IUFM. In: LECUCQ, Evelyne. **Pédagogie et formation**. Paris: THEMMA éditionsTheatrales, 2004.

CHOULET, Philippe. La marionette dans L'histoire des arts. **Théâtre Aujourd'hui**, Les arts de la marionnette, Champagne-Ardenne, n. 12, 2011a.

CHOULET, Philippe. La marionnette notre véritable art contemporain. In: ASSOCIATION THEMMA ET LE THÉÂTRE DE LA MARIONNETTE À PARIS (Org.). **La marionnette vue par**. Montreuil: Éd. de l'Oeil, DL 2011b.

CINTRA, Wagner. Reflexões acerca do ensino do teatro de formas animadas no curso de Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da Unesp. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE TEATRO DE FORMAS ANIMADAS, 9., 2012, Jaraguá do Sul. **O teatro de animação nas universidades brasileiras**. Florianópolis: CEART-UDESC, 2012. v. 1. p. 8-22.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo de arte contemporânea**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2006.

COCKIN, Katharine. **Edith Craig and the Theatres of Art**. London: Bloomsbury, 2017. 328 p.

CONDETTE, Jean-François. Enraciner la République: un corps enseignant pour l'école primaire dans le département de la Seine (1870-1920). In: KROP, Jerome. **Les fondateurs de l'école républicaine**: la première génération des instituteurs sous la III^e République. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2016.

CORVIN, Michel. **Dictionnaire Encyclopédique du Théâtre**. Paris: Bordas, 1991.

COSTA, Felisberto. O objeto e o teatro contemporâneo. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, ano 3, n. 4, p. 109-124, 2007.

COURTNEY, Richard. **Jogo teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CRAIG, Edward Gordon. [1899] **Gordon Craig's Book of Penny Toys**. London: Published at the Sign of the Rose, 1899. Disponível em: <<https://archive.org/details/gordoncraigsbook00crai>> Acesso em: 01 jan. 2016.

CRAIG, Edward Gordon. [1905] **Uber-Marions**. Manuscrito inédito em dois volumes. Paris: Bibliothèque Nationale de France, 1905-1906. (Craig Collection, EGC-Ms-A-23).

CRAIG, Edward Gordon (Yorick). [1913] A history of puppets: puppets in Italy. **The Mask**, v. 5, n. 3, p. 248-266, jan. 1913a.

CRAIG, Edward Gordon. [1913] **A Living Theatre**. The Gordon Craig School. The Arena Goldoni. The Mask. Florence, 1913b.

CRAIG, Edward Gordon. [1914] The Fit and the unfit: a note on training. **The Mask**, v. 5, n. 3 January, 1914. Disponível em: <<http://bluemountain.princeton.edu/bluemtn/cgi-bin/bluemtn?a=q&hs=1&r=1&results=1&txq=The+Fit+And+The+Unfit%3A+A+Note+on+Training&txf=txIN&ssnip=txt&o=20&dafdq=&dafmq=&dafyq=&datdq=&datmq=&datyq=&puq=&e=-----en-20--1--txt-txIN>>. Acesso em 13 de maio de 2017.

CRAIG, Edward Gordon. **Puppets and Poets**. London: The Poetry bookshop, 1921.

CRAIG, Edward Gordon. [1920] **Le Théâtre en marche**. Paris: Gallimard, 1964.

CRAIG, Edward Gordon. **Le Théâtre des Fous/The drama for fools**. (edição bilíngue). Charleville-Mézières: L'Entretemps, 2012.

CRAIG, Edward Gordon. [1911] **De l'Art du Théâtre**. Belval: Circé, 2013.

CRAIG, Edward Gordon. [1911] O ator e o Über-marionette. In: RIBEIRO, Almir. **Gordon Craig**, a pedagogia do Über-marionette. São Paulo: Giostri, 2016.

CRAIG, Edward Gordon. [1913] **Rumo a um novo teatro & Cena**. Tradução: Luiz Fernando Ramos. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CRISTINI, Monica. Le théâtre et les marionnettes dans les lettres d'Edward Gordon Craig a Danilo Lebrecht. In: GUIDICELLI, Carole (Org.). **Surmarionnettes et mannequins** – Craig, Kantor et leurs heritage contemporains. Lavérune: L'Entretemps, 2013. p. 63-76.

CRUCIANI, Fabrizio. **Registi Pedagoghi e comunita'teatriali nel novecento: e scritti inediti**. Roma: Editori & Associati, 1995.

DALY, Clorys. Associação Brasileira de Teatro de Bonecos. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, ano 11, v. 13, jul. 2015.

DEALRY. Castelet (Imagem). 2018. Disponível em: <<https://www.dealry.fr/src/th%C3%A9atre+guignol>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

DESGRANGES, Flavio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DEVENIR ENSEIGNANT. France: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de Recherche, 2017. Disponível em: <<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33983/enseigner-maternelle-elementaire-crpe.html>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

DIAS, Rosimeri. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Revista Informática na Educação: Teoria e prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174,

jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313/7259>>. Acesso em: 15 maio 2016.

DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012a.

DIAS, Rosimeri. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. spe., p. 67-75, 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/11.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade?. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2018.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; SCHEINVAR, Estela. Posfácio. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIDEROT, Denis. Paradoxo sobre o Comediante. In: DIDEROT, Denis. **Textos escolhidos**. Tradução e notas de Marilena Souza Chauí, J. Guinsburg. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DIRCKS, Phyllis T. **American Puppetry: collections, history and performance**. North Carolina: Theatre Library Association, 2004.

DOMINGOS, José Contreras. El saber de la experiencia en la formación del profesorado. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, Zaragoza, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013.

DORT, Bernand. **La représentation émancipée**. Paris: Actes Sud, 1988.

DORT, Bernard. A representação emancipada. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-55, 2013.

DOSSIÊ CESF/CNEC. Relato das aulas e da conversa final. Arquivo confidencial não publicado. 33 f. 2016

DOSSIÊ São Judas tadeu. Relato das aulas e da conversa final. Arquivo confidencial não publicado. 36f. 2016.

DOSSIÊ UFRGS A terças-feiras. Relato das aulas e da conversa final. Arquivo confidencial não publicado. 23f. 2016.

DOSSIÊ UFRGS B quintas-feiras. Relato das aulas e da conversa final. Arquivo confidencial não publicado. 23f. 2016.

DOSSIÊ UFSM. Relato das aulas e da conversa final. Arquivo confidencial não publicado. 42f. 2016.

DOSSIÊ UniRitter A noite. Relato das aulas e da conversa final. Arquivo confidencial não publicado. 27f. 2016.

DOSSIÊ UniRitter B manhã. Relato das aulas e da conversa final. Arquivo confidencial não publicado. 27f. 2016.

DOSSIÊ UNISINOS. Relato das aulas e da conversa final. Arquivo confidencial não publicado. 41 f. 2016

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DROSTE, Magdalena. **Bauhaus**. Hohenzollernring: Taschen, 2006.

DUBATTI, Jorge. Títeres en la Argentina: cambios conceptuales en la postdictadura. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, v. 2, n. 4, p. 173-188, 2007.

DUFRENE, Thierry; HUTHWOHL, Joël (Org.). **La marionnette**: objet d'histoire, œuvre d'art, objet de civilisation. Lavèrune: L'Entretemps, 2014.

DUGNANI, Patrício. **Beleléu**. Curitiba: Paulinas, 2012.

DUNCAN, Isadora. **The Art of Dance**. New York: Theatre Art Books, 1969.

DUVILLIER, Marc. Le versant obscur des conceptions de Gordon Craig. **Revue d'histoire du théâtre**, Paris, n. 248, p. 441-461, octobre-décembre, 2010.

DUVILLIER, Marc. Recalling beautiful things from the imaginary world: the literary sources and ghosts in *The Drama For Fools* by Edward Gordon Craig In: GUIDICELLI, Carole (Org.). **Über-marionettes and Mannequins**: Craig, Kantor and their contemporary legacies. Charleville-Mézières/Lavèrune: Institut International de la Marionnette/L'Entretemps, 2013.

EDMUNDO, Luís. **O Rio de Janeiro no tempo dos Vice-Reis – 1763-1808**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

EDWARDS, Glyn. Punch & Judy. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, v. 1, n. 2, p. 84-93, 2006.

ELGER, Dietmar. **Dadaísmo**. São Paulo: Taschen, 2010.

ERULI, Brunella. O ator desencarnado. Marionete e Vanguarda. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 1, n. 5, p. 11-25, 2008.

EYNAT-CONFINO, Irène. **Beyond the Mask: Gordon Craig, Movement, and the Actor**. Carbondale; Edwards-ville: Southern Illinois University Press, 1987. p. 88-92.

FALCON, Francisco José Calazans. **Tempos modernos, ensaios de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

FANTOCHE. In: **Dicionário de Etimologia Origem da Palavra**. 2017. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/site/?s=fantoche>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

FAYOLLE, Caroline. Professores republicanos (1793-1799). **Annales Historiques de la Révolution Française**, Paris, n. 368, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/ahrf/12307>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FERNANDES, Susana Beatriz. Como uma empirista cega: pesquisa-experiência. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2364>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

FERREIRA, Diego. Formação continuada de professores no Brasil e na França: políticas e efeitos. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21022_9859.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FERREIRA, Marcos Felipe. **O curso de Pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social**. Brasília: UnB, 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2014.

FISCHER, Beatriz Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FISCHER, Beatriz Daudt. **Professoras: histórias e discussões de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FITA. Festival Internacional de Teatro de Animação. Programação. Espetáculo In Suspension. Direção: Stephen Mottram. Técnica de boneco de fios. (70 min). Classificação 12 anos. Cía. Stephen Mottram's Animata. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://fitafloripa.com.br/2015/in-suspension>>. Acesso em: 01 maio 2016.

FLEURY, Raphaële. La mémoire de la technique et du mouvement. In: DUFRÊNE, Thierry; HUTHWOHL, Joël (Ed.). **La Marionnette**: objet d'histoire, œuvre d'art, objet de civilisation. Lavérune: L'Entretiens, 2014.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOUCAULT, Michel. [1977] **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel.[1975] **Vigiar e Punir**: nascimento e prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. [1966] **As palavras e as coisas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FOUCAULT, Michel.[1984] O Cuidado com a verdade. In: MOTTA, Manoel de Barros (Org.). **Coleção Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Tradução de E. Monteiro e I. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 240-251.

FOUCAULT, Michel. [1971] Nietzsche, genealogia e história. In: MOTTA, Manoel de Barros (Org.). **Coleção Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. [1971] **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. [1969] O que é um autor? In: MOTTA, Manoel de Barros (Org.). **Coleção Ditos e escritos III**: estética, literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no College de France, 1979-1980 (excertos). Tradução, transcrição e apresentação de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. [1966] **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FREITAS, Alexandre. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. **Carta Capital**, São Paulo, 11 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

FUSARI, Maria F. Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores? In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 74-83

GARCÍA, Teresa García-Abad. El teatro dei piccoli de Vittorio Podrecca o la ruptura de los límites estéticos. **Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies**, v. 11, art. 7 p. 135-153, 1997. Disponível em: <<https://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=1117&context=teatro>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina M. R. (Org.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC; DPE, 2009.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete. O Curso de Licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012.

GATTI, Bernardete. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, ago. 2017a. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Como deve ser o curso de Pedagogia no século XXI?** Entrevista realizada em 08 de maio de 2017b, durante o Seminário do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. (vídeo). Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/graduacao/galerias/2608>>. Acesso em: 17 ago. 2017b.

GENTY, Philippe. **Paysages Intérieurs**. Paris: Actes Sud, 2013.

GHIRALDELLI, Paulo. Pedagogia é curso de pobre. **Blog Filosofia como crítica cultural**, 29 jul. 2017. Disponível em: <<http://ghiraldelli.pro.br/educacao/pedagogia-e-curso-de-pobre.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

GOEBBELS, Heiner. **Aesthetics of absence**: texts on Theatre. New York: Routledge, 2015.

GOÉS, Maria Cecília R. de. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0713t.PDF>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

GRAZIOLI, Cristina. Pontos críticos e equilíbrios dinâmicos: estudar a história do teatro de figuras. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 2, n. 16, nov. 2016.

GROS, Frédéric. De Borges a Margritte. In: ARTIÈRES, Philippe et al. **Michel Foucault, a literatura e as artes**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2014. p. 19-26.

GUIDICELLI, Carole (Org.). **Surmarionnettes et mannequins** – Craig, Kantor et leurs heritage contemporains. Lavérune: L'Entretemps, 2013.

GUIDICELLI, Carole; PLASSARD, Didier. Introduction. In: GUIDICELLI, Carole (Org.). **Surmarionnettes et mannequins** – Craig, Kantor et leurs heritage contemporains. Lavérune: L'Entretemps, 2013.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Elogio da Beleza Atlética**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **A Produção da Presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2010.

HEGEN, Claire. MARC, Yves. **Théâtre du mouvement**. Montpellier: Deuxième Époque, 2017.

HERRERA, Aurora. Paralipómenos sobre Edward Gordon Craig. In: HERRERA, Aurora (Org.). **Edward Gordon Craig**: el espacio como espectáculo. Madrid: La Casa Encendida, 2009. p. 38-333.

HISTOIRE de Guignol. **Théâtre la Maison de Guignol**. Lyon, 2014. Disponível em: <<http://www.lamaisondeguignol.fr/pages/theatre/histoire-de-guignol.html>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos Pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ICLE, Gilberto. **O ator como Xamã**: configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como Cuidado de Si**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

ICLE, Gilberto. O que é Pedagogia da Arte? In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte Entre-Lugares da Escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 11-22.

IDEIA FIXA. O maravilhoso mundo visual do circo. 2015. Disponível em: <<https://www.ideafixa.com/oldbutgold/o-maravilhoso-mundo-visual-circo>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

ILROSSETTI. I Piccoli di Podrecca: L'arte Del marionettista. Fondazione Il Rossetti, 2015. Publicado em 03 mar. 2015. Disponível em: <<https://piccolidipodrecca.wordpress.com/2015/03/03/larte-del-marionettista/>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

INFANZIA e città in scena Le 'Storie do Pulcinella' di Bruno Leone. **Report Cult**, Pistoia, 10 Ottobre 2017. Disponível em: <<http://www.reportcult.it/teatro/item/1427-infanzia-e-citta-in-scena-le-storie-di-pulcinella-di-bruno-leone.html>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

INNES, Christopher. **Edward Gordon Craig, a vision of a theatre**. London: Routledge, 1998.

INSTITUTO Arte Na Escola. Ensino da arte: pedagogo ou especialista? **Boletim Arte na Escola**, ed. 75, mar./abr. 2015. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=74785>>. Acesso em: 13 maio 2016.

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico Brasileiro). **Teatro de bonecos popular do nordeste**. Março, 2015. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/508/>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ITINERÁRIO. In: CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005. p. 450.

IVAN, Aurélia; ENJALBERT, Cédric. Les objets obligent Le sujet à se positioner, entretien avec Aurélia Ivan. In: DUFRÊNE, Thierry; HUTHWOHL, Joël (Org.). **La**

marionette: objet d'histoire, œuvre d'art, objet de civilisation. Lavèrune: L'Entretemps, 2014.

JOTHA, Leila S.; PELUSO, Marilena dos Reis; CARDOSO, Roseny Jussara T. Abrindo-se para outras possibilidades entre escola básica e universidade. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

JURKOWSKI, Henryk. **Métamorphoses, La merionnette au XX^e siècle**. Charleville-Mézières: L'Entretemps, 2008.

JURKOWSKI, Henryk. **Aspects of Puppet Theatre**. London: Penny Francis, 2013.

KANDINSKY, Wassily. Imagem corporal abstrata 1. 2017a. Disponível em: <<http://cwestgate1.workflow.arts.ac.uk/u7-practitioner-wassily-kandinsky>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

KANDINSKY, Wassily. Imagem corporal abstrata 2. 2017b. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/707417053938078753/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

KANTOR, Tadeusz. **O Teatro da Morte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

KLEIST, Heinrich von. **Sobre o Teatro de Marionetes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

KOUDELA, Ingrid. Prefácio. In: SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e Formação de Professores**. São Luís: EDUFMA, 2000. p. 01-04.

KRALJ, Lado. Le théâtre d'Androïdes. **Babel. Littératures plurielles**, Toulon, Université de Toulon, n. 6, p. 243-263, 2002, nov. 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/babel/1977>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

KRUGLI, Ilo. Fantoche em novas dimensões. **Cadernos de Teatro**, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura (IBECC), n. 34, abr./jun. 1966.

LAMPE, Angela. L'ironie à l'oeuvre. **Code Couler**, Paris, n. 25, p. 10-15, mai-août 2016. Disponível em: <https://www.centrepompidou.fr/cpv/ressource.action?param.id=FR_R-f76ceb5151f9c6d5658caa1c2c2d15¶m.idSource=FR_E-a05e58dc-e2e1-40e7-9625-3270f9ce5ddf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2018.

LARROSA, Jorge. Las Imágenes de la vida y la vida de las imágenes. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 07-28, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6647/3964>>. Acesso em: 22 maio 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. O ofício de professor, abecedário de Educação. In: FRESQUET, Adriana (Dir.). **CINEAD LECAV**, Publicado em 10 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

LE BŒUF, Patrick et al. (Ed.). **Craig et la Marionnette**. Avignon: Actes Sud et Bibliothèque nationale de France, 2009.

LE BŒUF, Patrick. On the Nature of Edward Gordon Craig's Über-marionette. **New Theatre Quarterly**, Cambridge, Cambridge University Press, p. 102-114, 2010.

LE BŒUF, Patrick. La surmarionnette, source de féconds malentendus. In: GUIDICELLI, Carole (Org.). **Surmarionnettes et mannequins** – Craig, Kantor et leurs heritage contemporains. L'Entretemps, 2013a. p. 45-54.

LE BŒUF, Patrick. The Über-marionette: facts and (felicitous) misunderstandings. In: GUIDICELLI, Carole (Org.). **Über-marionettes and Mannequins**: Craig, Kantor and their contemporary legacies. Charleville-Mézières/Lavérune: Institut International de la Marionnette/L'Entretemps, 2013b. p. 54-62.

LE BŒUF, Patrick. As Contradições em Gordon Craig. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 401-424, ago. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/49595>>. Acesso em: 22 maio 2016.

LEABHART, Thomas. Edward Gordon Craig's übermarionette and Étienne Decroux's 'Actor made of wood'. **Mime Journal**, Claremont, v. 26, p. 34-42, Feb. 2017. Disponível em: <<http://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=mimejournal>>. Acesso em: 15 set. 2017.

LECUCQ, Evelyne (Org). **Pédagogie et Formation**. Paris: THEMAA, Éditions Theatrales, 2004.

LEENHARDT, Pierre. **A Criança e a Expressão Dramática**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

LEFORT, Stéphanie. **Marionnettes: le corps à l'ouvrage**. Bernin: À La Croisée, 2007.

LEVY, Tatiana Salem. **A Experiência do Fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

LIBÂNEO José C. **Pedagogia e Pedagogos, para Quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Sobre o teatro no curso de Pedagogia. Inquietações e esperanças. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2015.

LOPONTE, Luciana Grupelli. **Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPONTE, Luciana. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 148-164, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/loponte.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

LOREFICE, Tito. Reflexões sobre a formação e o vínculo entre Professor e Aluno, Mestre e Aprendiz Tito Lorefice, 71. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 11, v. 14, out. 2015.

LUZURIAGA Lorenzo. **Pedagogia**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

MACHADO, Adriana Marcondes. Prefácio. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 07-09.

MAETERLINCK, Maurice; MOLER, Lara Biasoli. Um teatro de Androides. **Pitágoras 500**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 88-92, abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8634738>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MANGO, Lorenzo. The manuscripts of the Art of the Theatre. **AAR Acting Archives Essays**, Napoli, Supplement 7, April, 2011.

MANGO, Lorenzo. L'officina teorica di Edward Gordon Craig. Pisa: Trivillus Mostre Editoria, 2015.

MANNES, João. **Presenza e Ulteriorità di Dio nell'Itinerarium di San Bonaventura**. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Facultas Philosophiae, Pontificium Athenae um Antonianum, Roma, 1995.

MARIONETTE. In: PIANIGIANI, Ottorino. **Vocabolario etimológico della lingua italiana 2**. Firenze: Editrice Dante Aleghieri, 1907.

MARTIN, Sylvia. **Futurismo**. Madrid: Taschen, 2005.

MARTINS, Miriam Celeste. Artes Visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia? **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2015.

MARTINS, Miriam Celeste; LOMBARDI, Lucia. A arte na pedagogia e a formação do professor Para educação infantil e anos iniciais: Inquietações e esperanças. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

MAYEUR, Françoise. **Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France**. Paris: Perrin, 2004. (tome III, De la Révolution à l'École républicaine, 1789-1930).

MAZZAGLIA, Rossella. Fantômes réels et corps illusoires: la trilogie de Virgilio Sieni d'après De rerum natura de Lucrèce. In: GUIDICELLI, Carole (Org.). **Surmarionnettes et mannequins** – Craig, Kantor et leurs heritage contemporains. Lavérune: L'Entretiens, 2013. p. 343-353.

MCCORMICK, John. O teatro de bonecos na Itália. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, Ano 2, v. 1, n. 2, p. 30-52, 2006.

MELÃO, Gabriela. Encenador alemão Heiner Goebbels cria peça sem atores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 mar. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/03/1600478-encenador-alemao-heiner-goebbels-cria-peca-sem-atores.shtml>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MEN. Ministère de L'Éducation Nationale. Devenir enseignant. France, 2018. Disponível em: <<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33983/enseigner-maternelle-elementaire-crpe.html>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

MIKLASZEWSKI, Krzysztof. Uma classe morta de Tadeus Kantor ou o novo tratado de bonecos no Teatro Cricot2 de Cracóvia. In: KANTOR, Tadeusz. **O Teatro da Morte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MILLINGTON, Barry. **Wagner**: um compêndio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MOLER, Lara Biasoli. Maurice Maeterlinck e a ressurreição do ator. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 72-77, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57077>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

MORETTI, Maria de Fátima de Souza. O ator no teatro de Tadeusz Kantor. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, Ano 1, v. 1, n. 1, p. 147-166, 2005.

MOSTAÇO, Edélcio. Em torno da alma – a animação. In: AMARAL, Ana Maria. **Teatro de animação**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

MOUZE, Létitia. Um prodige divin, L'être humain comme animal esthétique dans les lois de Platon. In: BEAUCHAMP, Hélène; GARCIN-MARROU, Flore; NOGUES, Joëlle; VAN HAESEBROECK, Elise. **Les Scènes Philosophiques de la Marionnette**. Montpellier: Éditions L'Entretemps, 2016. p. 164-178.

NARDI, Catin. Visualidades: construção de bonecos e objetos para teatro, das tradições às linguagens contemporâneas. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 10, v. 12, p. 144-160, out. 2014.

NEGRONI, María. La felicidad de um mundo impreciso. **La Nation**, New York, 2009. Disponível em: <https://documentop.com/la-felicidad-de-un-mundo-impreciso_5a1bd8561723ddb25c8048a3.html>. Acesso em: 24 fev. 2017.

NEWMAN, Lindsay Mary. **Gordon Craig Archives**. London: The Malkin Press, 1976.

NEWMAN, Lindsay Mary. **The correspondence of Edward Gordon Craig and Count Herry Kessler, 1903-1937**. Londres: W.S. Maney & Son Ltd, 1995.

NICOLIELO, Bruna. Magistério 2020 é o prazo final. **Nova Escola**, São Paulo, 07 mar. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/150/magisterio-2020-prazo-final>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NÓVOA, António. **Professores, Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OBRY, Olga. **O Teatro na Escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

OPHRAT, Hadas. O boneco e o teatro visual. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 03, v. 2, n. 4, p. 91-102, 2007.

ORENSTEIN, Claudia. Our puppets, our selves: puppetry's changing paradigms. **Mime Journal**, Claremont, v. 26, Action, Scene and Voice, p. 91-110, 2017. Disponível em: <<http://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=mimejournal>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

ORLANDI, Luiz B. L. O gato entre Alice e Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 147-154.

PALAZZOLO, Claudia. Danser avec la mort. Marionnettes macabre sur la scène chorégraphique. In: BEAUCHAMP, Hélène; NOGUÈS, Joëlle; VAN HAESBROECK, Élise (Org.). **Marionnette, corps-frontière**. Paris: Artois Presses Université, 2016. p. 45-56.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso da palavra e experiência estética. In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte**: entre-lugares de criação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A Pedagogia da Arte na arte de Robert Wilson. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte Entre-lugares da Escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 309-320.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PICON-VALLIN, Béatrice. **A Arte do Teatro entre Tradição e Vanguarda**: Meyerhold e a cena contemporânea. Organização de Fátima Saadi. Tradução de Fátima Saadi et al. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto: Letra e Imagem, 2013.

PLANCHARD, Émile. **Introdução à Pedagogia**. Coimbra: Coimbra editora, 1962.

PLASSARD, Didier. Polichinelle et les peintres. **Puck: Les Plasticiens et les Marionnettistes**, Lavérune, Éditions Entretemps, n. 2, 1989.

PLASSARD, Didier. **L'Acteur en Effigie**: figures de l'homme artificiel dans le théâtre des avant-gardes historiques: Allemagne, France, Italie. Lausanne: L'Âge d'homme, 1992.

PLASSARD, Didier. The stage is out of joint, or A breach in the reign of the visible. In: GUIDICELLI, Carole (Org.). **Surmarionnettes et mannequins** – Craig, Kantor et leurs heritage contemporains. Lavérune: L'Entretemps, 2013.

PLASSARD, Didier. Edward Gordon Craig e o Teatro para Bobos: retrato de um encenador como autor cômico. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 425-442, ago. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/49259>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

PLASSARD, Didier. Edward Gordon Craig and the 'smallest drama in the world'. **SKENÈ Journal of Theatre and Drama Studies**, Verona, v. 1, n. 2, 2015.

PLATÃO. **As Leis**. São Paulo: Edipro, 1999.

PLATÃO. A Alegoria da Caverna: A Republica, 514a-517c. Tradução de Lucy Magalhães. In: MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia**: dos Pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

PONTBRIAND, Chantal. A manifesto for PER/FORM. In: PONTBRIAND, Chantal. **PER/FORM, How to do things with (out) words**. Madrid: Sternberg Press, 2014. p. 10-34.

PORTAIL DES IUFM. France, 2017. Disponível em: <<http://www.iufm.education.fr>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

PRESTON, Carrie J. Modernism's Dancing Marionettes: Oskar Schlemmer, Michel Fokine, and Ito Michio. **Journal Modernist Cultures**, Edinburg, Edinburg University Press, v. 9, n. 1, p. 115-133, May 2014.

PUCHNER, Martin. **Stage Fright: Modernism, Anti-Theatricality & Drama**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2002.

PUCHNER, Martin; YOSHITAKE, José. Pânico de Palco: Modernismo, Antiteatralidade e Drama. **Sala Preta**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 13-46, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57529/68219>>. Acesso em: 13 maio 2018.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2005.

RACINE, Bruno. Préface. In: LE BŒUF, Patrick. **Craig et la Marionnette**. Paris: Actes Sud/Bibliothèque Nationale de France, 2009. p. 07-08.

RAMALHO, Betania Leite. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 183-185, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200600010013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 mar. 2018.

RAMOS, Luiz Fernando. Territórios e fronteiras da teatralidade contemporânea. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 4, v. 1, n. 5, p. 36-50, 2008.

RAMOS, Luiz Fernando. Projeto Scene de Gordon Craig: uma história aberta à revisão. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 443-462, jul. 2014a. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/49083>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

RAMOS, Luiz Fernando. O indizível e as obras imaginárias de Klein e Craig. **ARJ - Art Research Journal**, [S.l.], ABRACE, ANPAP, ANPPOM, v. 1, n. 1, p. 35-47, maio 2014b. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5260>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

RAMOS, Luiz Fernando. Toward a new theatre; forty designs for stage scenes, 1913. Edward Gordon Craig. A obra de Edward Gordon Craig na visão de Luiz Fernando Ramos. **Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo** (notícias), São Paulo, 2014c. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/noticias/luiz-fernando-ramos-aprofunda-estudos-sobre-edward-gordon-craig-0>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

RAMOS, Luiz Fernando. Gordon Craig: o inventor da cena moderna. In: CRAIG, Edward Gordon. **Rumo a um novo teatro e cena**. São Paulo: Perspectiva, 2017a.

RAMOS, Luiz Fernando. A relação entre atores e screens no teatro de Gordon Craig: um legado à contemporaneidade. In: TAVARES, Enéias Farias; BIANCALANA, Gisela Reis; MAGNO, Mariane (Org.). **Discursos do Corpo na Arte**, v. II. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2017b. p. 115-142.

RANCIÈRE, Jacques. As imagens querem realmente viver? In: ALLLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 191-201.

REEVE, Martin John. **Contemporary Punch and Judy in Performance: an Ethnography of Traditional British Glove Puppet Theatre**. 2014. PhD Diss., Royal Holloway College, University of London, Egham, 1 April 2014.

RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault, transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

REVEL, Judith. O nascimento literário da biopolítica. In: ARTIERES, Philippe (Org.). **Michel Foucault, a literatura e as artes**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2014.

RIBEIRO, Almir. Uma pedagogia teatral velada: a Über-marionnette de Gordon Craig. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 12, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cena/article/view/35379>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

RIBEIRO, Almir. Um Diálogo às Margens do Ganges: Gordon Craig e Ananda Coomaraswamy. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 463-485, maio 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/45461>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

RIBEIRO, Almir. **Gordon Craig, a pedagogia do Über-marionnette**. São Paulo: Giostri, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Cartografias Minoritárias do Enclausuramento: sobre Michel Foucault e Charles Fourier In: ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 149-164.

RUFFINI, Franco. Stanislavski e o teatro laboratório. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, Fundação Municipal de Artes de Montenegro, v. IV, n. 8, jul./dez. 2004.

RUFFINI, Franco. **Craig, Grotowski, Artaud**, teatro in stato d'invenzione. Roma: Editori Laterza, 2009.

SAMPAIO, Jurema. **O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais à Distância?** São Paulo: USP, 2014. 330 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SÁNCHEZ, José A. **La escena moderna manifiestos y textos sobre teatro de la época de vanguardias**. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

SANCHEZ, José. **Cuerpos Ajenos**. Segovia: Ediciones La una Rota, 2017.

SAND, Maurice. **Masques et Bouffons**. Comédie italienne. Texte et dessins par Maurice Sand. Gravures par A. Manceau. Préface par George Sand. Paris, 1860. Maurice SAND, pseud. [i.e. Maurice Dudevant.]. Disponível em: <<https://www.bl.uk/collection-items/commedia-dell-arte-figures-by-maurice-sand>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Michel Foucault e os paradoxos do corpo e da história. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. **Mamulengo**: um povo em forma de bonecos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. Mamulengo: o teatro de bonecos popular no Brasil. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 3, v. 1, n. 3, p. 16-35, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br>>. Acesso em: 27 maio 2017.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHIAVETTI, Alessandro (Cura). **Burattini & Marionette**. Il meraviglioso mondo del teatro di figura – Catalogo della mostra. 72 f. Pontedera: Bandecchi e Vivaldi Editore, 2012.

SCHINO, Mirella. **Alquimistas do Palco**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SCHLEMMER, Oskar. **Imagem do Ballet Triádico**. 2017. Disponível em: <<https://i.pinimg.com/originals/03/f9/3a/03f93adfb72e079c20991594e35e46eb.jpg>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SESIBONECOS. Mestres Mamulengueiros. **Sesi Bonecos do Mundo**, 2013. Disponível em: <http://www.sesibonecos.com.br/2013/grupos/mestres_mamulengueiro>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 649-669, set./dez. 2017.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Ademilson de Souza. A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 443-464, abr./jun. 2014.

SOCKS STUDIO. Desenho de Craig sobre Hamlet. 2014. Disponível em: <<http://socks-studio.com/2014/02/15/to-transcend-reality-and-function-as-symbol-stage-design-of-edward-gordon-craig/>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**. São Paulo: perspectiva, 2007.

STEVENAGE MUSEUM. **Time line of Edward Gordon Craig**. United Kingdom, 2016.

SÜSSEKIND, Pedro. O mundo em forma de anel. In: KLEIST, Heinrich von. **Sobre o Teatro de Marionetes**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013. p. 44-50.

TADEU, Tomaz; HARAWAY, Donna. **Antropologia do ciborgue, as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

TAXIDOU, Olga. **The Mask: a periodical performance by Edward Gordon Craig**. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1998.

TAYLOR, James P. The shadow puppets of Elsinore: Edward Gordon Craig and the Cranach Press Hamlet. **Mime Journal**, Claremont, p. 34-42, Feb. 2017. Disponível em: <<http://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=mimejournal>>. Acesso em: 15 set. 2017.

TEATRO DELLA PERGOLA, 2017. *Convegno Internazionale di Studi Per Edward Gordon Craig nel cinquantenario della morte (1966-2016)*. Firenze: l'Università degli Studi di Firenze, 2017.

TENENTE, Luiza. 35% dos professores de educação infantil não têm diploma; entenda a importância da formação em pedagogia. **G1**. Guia Carreiras. Publicação de 22 junho 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/35-dos-professores-de-educacao-infantil-nao-tem-diploma-entenda-a-importancia-da-formacao-em-pedagogia.ghtml>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

TITERETEIRO. In: **Dicionário de Etimologia Origem da Palavra**. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/titeriteiro/>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

TPE. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 51,7% dos professores do EM não têm licenciatura na disciplina que lecionam. 14 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30096/483-dos-professores-ensino-medio-tem-licenciatura-na-disciplina-que-ministram/>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

UBU REI. Imagem do espetáculo Ubu Rei. 2017. Disponível em: <<http://i12bent.tumblr.com/post/31140623896/its-alfred-jarrys-birthday-sept-8-1873>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

UMARŁA klasa. Direção: Tadeusz Kantor. Produção: Andrzej Wajda. Fabricante: Equipe Film X. 1976. Vídeo (01h12min). Companhia Cricot 2. Disponível em: <<http://ninateka.pl/kolekcja-teatralna/material/umarla-klasa-tadeusz-kantor>>. Acesso em: 01 maio 2016.

VARELA, Julia. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

VARGAS, Sandra. O teatro de objetos: história, idéias e reflexões. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 6, v. 1, n. 7, p. 27-43, 2010.

VELLINHO, Miguel. Festivais de Teatro de animação no Brasil (2000-2009). **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 6, v. 1, n. 07, p. 208-222, 2010.

VIDAL, Denis. **Aux Frontières de l'Humain**. Paris: Alma editeur, 2016.

VIGARELLO, Georges. **O sentimento de si**. Petrópolis: Vozes, 2016.

VINCK, Carl de; HENNIN, Michel. Institutrice républicaine. Hennin, 11819. Images de la Révolution française: catalogue du vidéodisque, 1990, 9955-9956 = Vidéodisque, 9955-9956. Paris: Bibliothèque Nationale de France, 1792. Département Estampes et Photographie, RESERVE QB-370 (25)-FT4. Disponível em: <<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40249931k>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

VIOLEAU, Jean-Louis. Do panoptismo às redes. Foucault e os arquitetos. In: ARTIERES, Philippe (Org.). **Michel Foucault, a literatura e as artes**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**. México: Hispánicas, 1987.

WARNET, Jean-Manuel. L'École de l'Arena Goldoni, ou la difficile invention d'un laboratoire. **L'Annuaire Théâtral**, Montréal, n. 37, p. 45-64, 2005.

WIERUSZESKI, Lucie. **Les institutrices au XIXe siècle**: témoins et militantes de la condition féminine?. Education. France, 2012. Disponível em: <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735125/document>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

WILD, Katharina. **Schönheit**: die Schauspieltheorie Edward Gordon Craig. Berlin: Theater der Zeit, 2011.

WHITMAN, Walt. **Folhas de Relva**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

ZURBACH, Christine. Presença(s) do teatro de marionetas em Portugal hoje. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 2, v. 1, n. 2, p. 111-124, 2006.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM PESSOAL E CONSENTIMENTO

O objetivo principal do projeto de pesquisa *Experiência do uso de elementos da proposta pedagógica de Gordon Craig em práticas performáticas com estudantes do curso de Pedagogia* centra-se na exploração dos elementos da proposta de Craig: a) formas, b) espaço, c) movimento e d) matéria e visualidade como mobilizadores da noção de presença e suas implicações no contexto da Educação. A pesquisa visa a discutir o estatuto pedagógico da criação teatral a partir da descrição e análise dos procedimentos de criação de atividades propostas em cursos de Pedagogia.

Pela questão da visualidade ser um dos elementos a serem pesquisados, será necessário o registro filmico e fotográfico dos participantes. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, participando pessoalmente do contexto de realização e registro das atividades. Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso algum participante ou familiar não deseje participar deste trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob procedimento ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. Com relação ao uso das imagens registradas, a presente autorização não permite a modificação, ou qualquer mudança, que altere o sentido das mesmas, ou ainda que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei nº 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa observada. Se no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisadora responsável por esta pesquisa me comprometo a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente pelo e-mail rossanadellacosta@gmail.com.

_____, _____ de _____ de _____.

Prof. Ms. Rossana Della Costa

pesquisadora responsável

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, Eu, _____, RG nº _____, CPF nº _____, declaro que concordo em participar e que cedo os direitos de minha imagem pessoal para ser utilizada integralmente ou em parte em publicações que estiverem exclusivamente relacionadas a esta pesquisa nas condições originais da captação das imagens, sem restrição de prazos, desde a presente data e em caráter gratuito. Esta autorização se refere a fotos ou imagens em vídeo, com ou sem captação de som, produzidas durante as atividades da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Dados do pesquisador: Rossana Della Costa - graduada em teatro, mestre e doutoranda em educação pela UFRGS. Professora no Centro Universitário Metodista do IPA e responde pela área de Arte e Educação nas disciplinas do curso de Pedagogia. E-mail: rossanadellacosta@gmail.com