

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

JULIANA WOLKMER

FORMAÇÃO EM TEATRO NA UFRGS (1960 – 1973)

Memórias de Tempos de Ousadia e Paixão

Porto Alegre

2017

JULIANA WOLKMER

FORMAÇÃO EM TEATRO NA UFRGS (1960 – 1973)

Memórias de Tempos de Ousadia e Paixão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas

Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Porto Alegre

2017

**CIP - Catalogação na Publicação Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha
Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).**

Wolkmer, Juliana Ribeiro

Formação em Teatro na UFRGS (1960-1973): Memórias de Tempos de
Ousadia e Paixão / Juliana Ribeiro Wolkmer. -- 2017.

163 f.

Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas,
Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Formação em teatro. 2. Memória. 3. História oral. 4. Micro-
história. 5. DAD. I. Santos, Vera Lúcia Bertoni dos, orient. II.
Título.

**Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Juliana Wolkmer

FORMAÇÃO EM TEATRO NA UFRGS (1960 – 1973)

Memórias de Tempos de Ousadia e Paixão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Aprovada em 19 de Julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida (PPGEdu/UFRGS)

Prof. Dr. Clóvis Dias Massa (PPGAC/UFRGS)

Prof. Dr. Sergio Andres Lulkin (FACED/UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Nunca fui muito boa em expressar sentimentos através de palavras, pois é difícil para mim sintetizar o afeto que tenho pelos meus próximos, ainda mais no papel. Prefiro sempre demonstrar os meus sentimentos na partilha do dia a dia, mas sinto aqui a obrigação de escrever, mesmo que de forma singela, um agradecimento especial às pessoas que são insubstituíveis na minha jornada e às pessoas sem as quais eu não poderia ter realizado essa pesquisa.

Agradeço profundamente aos meus pais, Ana Beatriz e Clóvis, pelo exemplo de vida, amor incondicional e incentivo;

Às minhas avós, Zeli e Edvige, por impregnarem a minha existência com o amor especial que só as avós têm;

Ao meu companheiro Ricardo pelo amor, parceria e aventuras;

À Vera Bertoni pela amizade, competência, alegria e generosidade com que orientou o meu trabalho (entraste para o meu rol de musas Vera!);

Aos meus professores do DAD e do PPGAC pelo conhecimento partilhado;

Aos amigos que acompanharam de perto essa caminhada;

Aos entrevistados da pesquisa pela confiança e generosidade ao compartilharem as suas histórias de vida comigo;

E por fim, aos professores da banca examinadora pelas relevantes observações e sugestões na banca de qualificação e pela disponibilidade de leitura atenta do presente trabalho.

Obrigada!

RESUMO

A história do ensino de teatro no Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes (IA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é o tema central da pesquisa, que busca compreender o processo de formação em teatro na referida instituição e suas transformações, tomando por base o período entre os anos de 1960 e 1973. A pesquisa é organizada em torno dos paradigmas da Nova História Cultural, abrangendo os conceitos de micro-história, história oral e memória. Através da metodologia da história oral, a pesquisa investiga a trajetória acadêmica de seis profissionais de teatro formados no CAD/DAD no período mencionado. A partir do registro de memórias e da organização de fontes históricas, como documentos oficiais e fotografias, busca-se refletir sobre o ensino de teatro e suas relações com o tempo, considerando a ação docente atravessada por diversas determinações, macro e micro contextuais de ordem histórica, social, política e cultural. O contexto histórico dos períodos apontados pelos entrevistados é analisado com a finalidade de identificar práticas e teorias que influenciaram os professores de teatro no passado e evidenciar marcas por eles legadas aos profissionais de teatro da atualidade.

Palavras-chave: formação em teatro; memória; história oral; micro-história; DAD.

ABSTRACT

The history of theater teaching in the Department of Dramatic Art (DAD) of the Art Institute (IA) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) is the central theme of this research that seeks to understand the formation processes in theater in that institution and its transformations, from 1960 until 1973. The research is organized around the New Cultural History paradigms, including the concepts of micro-history, oral history and memory. Through the oral history methodology, the research investigates the academic trajectory of six graduated theater professionals at CAD/DAD in this period. From the recording of memories and organization of historical sources like official documents and pictures, it seeks to think about teaching theater and its links with time, considering the teaching action crossed by numerous determinations, macro and micro contextual historical, social, political and cultural order. The historical context of the periods mentioned by respondents is analyzed in order to identify practices and theories that influenced the theater of teachers in the past and show marks they bequeathed to today's theater professionals.

Keywords: Theater training; memory; oral history; micro-history; DAD.

LISTA DE FIGURAS

Capa: fachada do prédio do DAD na Av. Senador Salgado Filho, 340, Porto Alegre – RS. Autor desconhecido.

Página 24: Figura 2 - Mosaico de fotos do meu período de formação no DAD 2011 - 2015 (Acervo pessoal).

Página 42: Figura 3 - Mosaico de fotos dos estudantes do CAD década de 1960 (Acervo Sena).

Página 62: Figura 4 - Mosaico de fotos com os entrevistados. Porto Alegre – RS. Créditos: Juliana Wolkmer.

Página 85: Figura 5 - Distintivo do CAD (Acervo Sena – Foto Juliana Wolkmer) Espetáculos *Egmont* e *Ópera dos Três Vinténs* (Acervo AHIA).

Página 101: Figura 6 - Material de Divulgação Brecht CAD – 1969 (AHIA) / Alba Rosa em *Os fuzis da Senhora Carrar* (Acervo Rosa) / Distintivo da Legalidade (Acervo Sena – Foto Juliana Wolkmer).

Página 132: Figura 7 - Martini em *Homem, variações sobre o tema* (Teatro em Revista - 1968) / Sena em *Jacques ou a submissão* (Acervo Sena)/ Rosa em *O doente imaginário* (Acervo Rosa)/ Graça Nunes em *Agamenon* (Acervo AHIA).

Página 145: Figura 8 - Mosaico de fotos com alunos do CAD e a professora Lúcia Mello-1962 (Acervo Sena), jantar de alunos do CAD 1962 (Acervo Sena), alunos do CAD na Praia da Alegria 1962 (Acervo Sena) e foto de alunos do CAD com a professora Maria Helena Lopes em ensaio do espetáculo *Dona Rosita, a solteira* em 1967 (Acervo AHIA).

SUMÁRIO

Resumo	6
Abstract	7
Lista de figuras	8
SOBRE ALGUNS FIOS QUE TECEM A MINHA HISTÓRIA	12
1. HISTÓRIA E MEMÓRIA, DUAS MUSAS DO TEMPO	26
1.1 A memória: do ponto de vista biológico	26
1.2 A emergência de um novo modo de pensar e fazer história	29
1.2.1 Entre a ciência e a ficção	33
1.2.2 Sob a perspectiva da Micro-história	35
1.3 Quando memória e história caminham juntas	37
2. UMA TRAMA DE FIOS EM DIREÇÃO À HISTÓRIA	44
2.1 A arte de traçar critérios	45
2.2 A construção da ponte	47
2.3 A difícil tarefa de conhecer o outro	51
2.4 A condução das entrevistas	53
2.5 O que fazer com tanto material?	58
3. DO CAD AO DAD: a construção de uma territorialidade	64
3.1 Ensino de teatro na UFRGS: uma necessidade	65
3.2 Caminhos que levam ao teatro	68
3.3 Dois casarões para muito teatro	75
3.4 Metamorfose ambulante: siglas e transformações	78
4. TEATRO E POLÍTICA EM TEMPOS TURBULENTOS	87
4.1 Antes do Golpe de 1964	88
4.2 O ano de 1969 e a poética política da arte teatral	92
4.3 Sobre, censura, perseguições e prisões	96

5. NOTAS SOBRE UMA PEDAGOGIA DO TEATRO	103
5.1 Um rol de intelectuais e muita leitura	104
5.2 Rigor no preparo vocal	106
5.3 Interpretação teatral como arte do desafio	109
5.4 O espetáculo como caminho para a aprendizagem	115
5.5 Relações de permeabilidade	127
5.6 A arte de aprender com os colegas	129
5.7 Especificidades da licenciatura	130
6. TEATRO COMO PROFISSÃO?	134
6.1 Nem tudo que passa é nuvem passageira	138
É DA NATUREZA DOS FIOS ENREDAR	147
Referências	152
Apêndices	158
Anexos	161

O mundo de cada um está nos olhos que tem.

**José Saramago
Memorial do Convento (1982)**

Sobre alguns fios que tecem a minha história

Unindo as minhas paixões pela história, pelo teatro e pela educação, propus uma pesquisa de Mestrado sobre a história do ensino de teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), envolvendo o período compreendido entre 1960 e 1973, tendo por base empírica resquícios do passado, fragmentos, documentos e vozes que ainda ecoam. Realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da mesma Instituição, entre os anos de 2015 e 2017, a investigação possibilitou estabelecer contato com alguns sujeitos dessa história, angariar um amplo material sobre ela e estabelecer relações e considerações relevantes à sua compreensão, que busco apresentar nesta Dissertação.

Ao pensar sobre o surgimento do tema da pesquisa, faço uma retrospectiva histórica da minha trajetória e das pessoas que por ela passaram. O gosto por ouvir histórias vem da minha infância, quando desde muito pequena era fascinada por discos infantis, nos quais eram narradas as mais diversas aventuras, o que despertou em mim uma saudável “obsessão infantil”: dormir somente depois de ouvir alguma história contada pelas minhas avós, que precisavam exercitar a imaginação para compor um repertório extenso e variado de situações a serem narradas.

A curiosidade por ouvir histórias de vida nasceu da convivência intensa com a minha avó materna, pois era ela quem cuidava de mim durante o dia, da infância à adolescência, enquanto os meus pais trabalhavam. Além de cuidar, a minha avó tinha a preocupação de ensinar o que ela sabia e havia aprendido outrora, com a avó dela, desde afazeres domésticos, principalmente culinários, até lições de vida bastante realistas.

Confesso que das lições culinárias, pouco restou, além da receita de um pudim de pão, doce tão raro hoje em dia e que guardo o segredo da receita. Mas as histórias de vida, guardo muitas na memória, como se eu mesma as tivesse vivido: é como se fosse eu a menina que um dia na escola recebeu entusiasmada a visita do presidente Getúlio Vargas; era como se fosse eu a adolescente que viu um grande amor ir para a II Guerra Mundial; ou eu a mulher que morava em frente ao Hotel *Majestic* na Porto Alegre da década de 1940 e esperava ansiosa para ver algum artista que ali se hospedava.

As lembranças da minha avó e da sua generosidade ao compartilhar comigo as suas histórias, para que eu tirasse algum proveito disso, despertam em mim a vontade de um dia ter uma neta para contar a ela as histórias da minha avó e as minhas, mantendo assim uma tradição que atravessaria gerações de mulheres da nossa família.

A paixão pela História enquanto ciência humana surgiu a partir de diversas experiências, mas destaco o convívio com o meu pai, militante de esquerda. Quando, ainda criança, eu ia aos comícios políticos, do alto da garupa dele de, alguma forma, eu já compreendia que eram os homens que faziam a História.

O encantamento pela História como matéria do currículo escolar sempre existiu, mas o seu auge foi na sexta série do Ensino Fundamental, quando conheci uma professora de História no Colégio Nossa Senhora das Dores em Porto Alegre. Lembro que ela disse para esquecermos o livro, pois não precisaríamos dele. E de fato não precisamos. A voz, os gestos e o olhar dela já eram suficientes para marcar a nossa memória povoando-a de histórias que atravessavam tempos e espaços diversos. O nome dela não poderia ser mais apropriado: Simone Paixão. Aos doze anos, decidi que queria ser, assim como ela, professora de História.

Aos dezenove anos, e cheia de expectativas, ingressei na Faculdade de História da UFRGS, porém o curso não era o que eu idealizava, havia uma certa rigidez que incomodava. As leituras difíceis e excessivas não deixavam espaço para a paixão e a poesia que eu esperava encontrar na História. Foi apenas na etapa final do curso que encontrei, enfim, a História que eu idealizava, na voz e na escrita de uma das referências bibliográficas que utilizo na minha pesquisa, a professora e historiadora gaúcha Sandra Pesavento.

Lembro que no primeiro dia de aula com Pesavento existia uma grande expectativa da minha parte, pois ela era admirada por muitos colegas, sendo já reconhecida como uma importante historiadora brasileira, além do fato da disciplina ser totalmente diferente do resto da grade curricular do curso, pois era voltada exclusivamente para a análise de imagens da História do Brasil.

Foi necessária apenas uma aula para a paixão por Pesavento transbordar, pois o sorriso largo no rosto e a aparência impecável daquela pequena mulher de traços indígenas, já eram indicativos do refinamento que ela possuía. Um refinamento que ia para além das roupas que usava, um refinamento associado à

sensibilidade, que fazia dela não só uma grande historiadora, mas também uma grande contadora de histórias.

Assim como a professora Simone Paixão, Pesavento nunca abriu um livro em aula (não que isso seja um demérito, muito pelo contrário), mas baseava suas aulas na conexão que estabelecia com os estudantes através da fala, do gesto e do olhar. Arrisco dizer, que ambas poderiam ter sido grandes atrizes, tal o poder de cativar plateias. A oratória de Pesavento era incrível: apesar do vocabulário extremamente elaborado, ela tinha o mérito de tornar qualquer assunto complexo de fácil compreensão, pois conseguia despertar a imaginação e a sensibilidade dos estudantes para pensar os mais diversos assuntos. Tenho saudades das manhãs que passávamos analisando historicamente imagens de quadros e fotografias com o auxílio do olhar sempre atento e generoso de Pesavento – uma experiência que renovou as minhas expectativas quanto às possibilidades de um trabalho historiográfico sério e sensível.

Marxista de formação, Pesavento dedicou os primeiros anos da sua produção bibliográfica ao estudo da economia e formação de classe no RS, porém, no final da sua carreira tornou-se uma referência nacional e internacional no âmbito da História Cultural, área que atraiu a minha atenção por se afastar da rigidez marxista.

A última vez que vi Pesavento foi dois anos antes do seu falecimento, quando fui ao seu apartamento entregar um trabalho e fiquei encantada com uma estante gigantesca de livros que cobria toda uma parede e encontrava-se atrás de uma grande mesa de trabalho na qual Sandra estava sentada escrevendo. Compreendi que talvez ela não levasse os livros para a aula porque os trazia impregnados ao seu espírito de contadora de histórias.

O fato das minhas memórias com relação às mulheres citadas – minha avó, Paixão e Pesavento – estarem um tanto carregadas de idealização, decorre, talvez, da forma de como eu as enxergo quando volto o olhar para o meu passado, quem sabe pela grande importância que cada uma teve na minha história.

Durante a minha trajetória acadêmica como estudante do curso de Licenciatura em História (2004 – 2008), busquei alguns trabalhos referentes à história da educação, considerando que naquele momento, devido à minha formação técnica de nível médio, no Curso Normal, eu já era professora concursada do Estado e lecionava para as séries iniciais.

O meu interesse por estudar História da Educação partia do pressuposto básico de que o conhecimento dessa história podia colaborar com o meu entendimento sobre a educação, auxiliando assim no meu desenvolvimento enquanto educadora. Por considerar a área da educação uma das bases fundamentais para o desenvolvimento social e cultural humano, pensava que a perspectiva da Nova História Cultural seria pródiga em trabalhos sobre a história do pensamento e da prática educacional. Entretanto, me deparei com poucos trabalhos e passei a questionar os motivos dessa escassez.

Durante o curso de História, iniciei o meu envolvimento com o teatro, que se deu por vários motivos: a pesquisa por textos dramáticos de teor político, que me levava a conhecer o dramaturgo alemão Bertold Brecht¹; o encantamento com a arte teatral através da oportunidade de assistir espetáculos teatrais do *Projeto Solar dos Câmara*²; a curiosidade sobre o mistério de atuar, despertada pelo vislumbre da potência de uma atriz em cena; a leveza de uma oficina de teatro com Zé Adão Barbosa³; uma pesquisa histórica dentro do Hospital Psiquiátrico São Pedro, que me levava a cursar uma oficina de teatro⁴; e a monografia final do curso de história, que explorava uma publicação lançada pelo Teatro de Arena de Porto Alegre entre 1968 e 1969, intitulada *Teatro Em Revista*. Quase sem perceber, a menina tímida, que jamais pensara em fazer teatro, estava atuando e ministrando oficinas de teatro dentro do Hospital Psiquiátrico São Pedro e, posteriormente, na Usina do Gasômetro⁵.

Por acreditar que ser professor é uma das maiores responsabilidades profissionais que se pode ter, quando percebi que o *hobby* estava se tornando

¹Bertholt Brecht (1898- 1956): destacado dramaturgo poeta e encenador alemão do século XX. Seu teatro épico influenciou profundamente o teatro contemporâneo, tornando-o mundialmente conhecido a partir das apresentações de sua companhia, o *Berliner Ensemble*.

²O *Projeto Solar dos Câmara* era patrocinado pelo governo estadual, proporcionando à comunidade porto-alegrense, espetáculos gratuitos de teatro, dança e música, que desenvolviam-se no próprio Solar, nos primeiros anos da década de 2000, na Rua Duque de Caxias, 968, Centro Histórico de Porto Alegre (RS).

³Zé Adão Barbosa: ator, diretor e professor de teatro de Porto Alegre. Fundador do Teatro Escola de Porto Alegre (TEPA) e da Casa de Teatro, importantes centros de formação em teatro na cidade de Porto Alegre.

⁴Entre os anos de 2000 - 2016, vários grupos de artes cênicas ocuparam um dos pavilhões históricos do Hospital Psiquiátrico São Pedro (Av. Bento Gonçalves, 2460 – Partenon, Porto Alegre) formando o “Condomínio Cênico”, que oferecia atividades diversificadas e continuadas a toda comunidade.

⁵O *Projeto Usina das Artes* criado em 2005, consiste na cessão de salas da Usina do Gasômetro (Av. Presidente João Goulart, 551 – Centro, Porto Alegre) para grupos de artes cênicas que tenham um trabalho continuado. O projeto tem como principal objetivo possibilitar o desenvolvimento de linguagem desses grupos, que devem em contrapartida oferecer oficinas e espetáculo à comunidade.

profissão, visto que além de atuar, eu também orientava processos de teatro de outras pessoas, decidi fazer o Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED)⁶.

O curso foi extremamente proveitoso, principalmente em função da qualidade do corpo docente e das diferentes formações e áreas dos discentes, o que proporcionou um intercâmbio de conhecimentos muito rico com professores e artistas de diversas áreas, mas não supriu a minha demanda por uma formação que aprimorasse os meus conhecimentos sobre pedagogia do teatro. Através da temática do meu trabalho de conclusão da pós, busquei pesquisar algo que agregasse à minha formação os conhecimentos que eu desejava. O trabalho intitulado *O ensino de teatro em Porto Alegre: uma teia de histórias a partir de algumas memórias*, orientado pela Professora Doutora Ana Cecília Reckziegel, tratava da história local do ensino de teatro em nossa cidade, em tempos e espaços diferentes, a partir de memórias de quatro artistas de teatro entrevistados, pesquisa que serviu de inspiração para a elaboração futura do projeto de Mestrado.

Concluída a Especialização, resolvi finalmente ingressar na faculdade de Teatro, como forma de adquirir instrumentalização para o meu trabalho prático. Optei pelo curso de Bacharelado em Interpretação Teatral, por querer, de certo modo, um afastamento dos discursos pedagógicos que se repetiam na minha trajetória acadêmica desde o Curso Normal até a Especialização em Pedagogia da Arte, e na atividade como professora.

Eu imaginava que tudo o que eu aprendesse enquanto atriz poderia ser transposto para as oficinas ministradas por mim, o que ocorreu de fato, embora logo no início da faculdade de Teatro eu tenha optado por deixar de ministrar oficinas de teatro, visto que cursar as disciplinas práticas e teóricas da graduação em Teatro demandava tempo e dedicação.

No último ano do curso de Bacharelado em Interpretação, tive a oportunidade de cursar uma disciplina eletiva voltada para o estudo da História do Teatro em Porto Alegre, ministrada pelo professor Clóvis Massa. Essa disciplina foi extremamente importante para a minha formação, pois contribuiu muito para a ampliação do meu conhecimento sobre a história do teatro local e também pelo fato de Massa trabalhar com a metodologia da história oral. A aproximação com a

⁶ Faculdade de Educação, localizada na Av. Paulo Gama, 110 – bairro Farroupilha, Porto Alegre.

história do teatro local, ainda tão pouco registrada e divulgada, serviu de incentivo para repensar um projeto de Mestrado que contemplasse essa história.

Após concluir o Bacharelado em Interpretação, optei por permanecer como estudante de graduação na UFRGS, ingressando no curso de Licenciatura em Teatro, o que me possibilitou adquirir um diploma rapidamente, em função do aproveitamento das disciplinas realizadas na FAGED, comuns à Licenciatura em História, além das disciplinas do Bacharelado em Teatro. No decorrer de um ano concluí o curso de Licenciatura em Teatro, no qual tive a satisfação de aprender muito sobre o ensino de teatro com professores, como: Sergio Lulkin, Mesac Silveira, Gilberto Icle e Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Na disciplina de *Metodologia do Ensino de Teatro* tive contato com a professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, da qual já havia sido aluna no curso de Pós-Graduação em Pedagogia da Arte, da FAGED. Esse segundo contato foi bastante importante, pois a partir dele pude conhecer o trabalho de Santos referente às memórias dos licenciandos em teatro sobre as suas trajetórias artísticas e escolares, que possibilita refletir sobre as mais diversas práticas docentes. Apesar de Santos não utilizar o conceito de história oral na caracterização do seu procedimento didático, as noções de memória, experiência e conhecimento, exploradas na sua sala de aula, permitiam-me relacioná-lo ao tipo de pesquisa que eu pretendia desenvolver no mestrado, algo que contemplasse as áreas do teatro, da história e da educação.

Durante as graduações em Teatro, encontrei poucos registros sobre a história do ensino de teatro e sobre a história do CAD/DAD, especificamente, encontrei material apenas em algumas edições da Revista Cena⁷, muito bem organizadas pelos professores do Departamento, Flávio Trindade Mainieri e Clóvis Dias Massa, num visível esforço de organização e preservação de uma história dispersa.

A escassa produção de estudos sobre a história do ensino de teatro gerou em mim uma preocupação, que conduziu à indagação: por que essa história é tão pouco pesquisada e registrada?

Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida partiu da necessidade de reconhecimento da relevância de pesquisar uma História que nos remete de maneira

⁷ Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, existente desde 2000.

muito legítima à compreensão do ensino processado no CAD/DAD no passado, possibilitando uma análise comparada do ensino atual.

Ao me deparar com a escassez de trabalhos de História da Educação, constato que se trata de um problema historiográfico antigo, bem resumido pelo historiador da educação espanhol Pere Solà:

Passa-se por cima da questão de que a história do fato educativo se inscreve na história da cultura, da transmissão cultural, da formação e reprodução de mentalidades e atitudes coletivas. Esquece-se a vital inserção da história da educação na história da sociedade (SOLÀ, 1995, p. 215).

De modo geral, as pessoas possuem memórias sobre as suas formações nas mais diversas instituições educacionais, mas, ao que parece, essas memórias ficam restritas à vida privada, então o que temos é uma história da educação muito viva, porém dispersa em memórias orais, cadernos, fotografias e documentos infundáveis de naturezas diversas, guardados nos mais diferentes lugares.

Em conversas informais com artistas e professores egressos do DAD em diferentes anos, sobre a formação que tiveram no Departamento, é possível observar que o DAD é um espaço de ensino caracterizado por uma metamorfose constante, que ocorre principalmente em função das mudanças de concepção dos seus cursos, assim como da oscilação do seu corpo docente, devido ao número de professores contratados que ministram aulas⁸ e do perfil dos alunos que se altera no decorrer dos anos. Em função disso, tem-se a impressão de que eu e os meus interlocutores não estamos falando exatamente do mesmo lugar, ou seja, o DAD, assim como tantos outros lugares de convívio social e educacional, constitui um *lugar de memória*, noção elaborada pelo historiador francês Pierre Nora.

Para Nora, os *lugares de memória* são construções históricas e possuem três aspectos importantes: são lugares materiais, nos quais a memória social se alicerça; são lugares funcionais, por se tornarem a base das memórias coletivas; e são lugares simbólicos, nos quais a memória coletiva se revela (NORA, 1993). A noção elaborada por Nora foi apropriada por muitos historiadores que passam a pensar e escrever sobre a temática, como Pesavento:

⁸ Atualmente a UFRGS contrata professores pelo período máximo de dois anos consecutivos.

Os *lugares de memória* de uma cidade são também lugares de história. História e memória são, ambas, narrativas do passado que presentificam uma ausência, reconfigurando uma temporalidade escoada. São representações que dão a ver um “acontecido” que, a rigor, não é mais verificável ou sujeito à repetição. Mas o tempo passado não é irrecuperável, uma vez que, através do imaginário, se faz presente no espírito, dando-se a ler e ver através de discursos e imagens (PESAVENTO, 2007, p.1).

Quando o historiador se aproxima de um *lugar de memória* para estudá-lo, os fragmentos desse lugar possibilitam leituras reveladoras de processos sociais, interesses e conflitos diversos. No caso do lugar estudado, uma instituição de ensino de teatro, cada professor angaria experiências de uma formação e de uma trajetória, que lhe possibilitam práticas de ensino e concepções epistemológicas que influenciam de modo determinante a formação dos estudantes com os quais ele se relaciona, seja por aspectos positivos ou negativos. Pensando sobre essa afirmativa, me ocorrem algumas perguntas: como se deu a formação acadêmica dos artistas e professores de teatro egressos do DAD em diferentes períodos, que atuam hoje em Porto Alegre? Quais as semelhanças e diferenças na formação destes sujeitos, em épocas distintas? Que experiências acadêmicas influenciam a sua atuação profissional?

As respostas a essas questões são bastante amplas e complexas, ainda mais levando em conta a minha intenção primeira, de abarcar a formação processada na instituição num período longo de tempo. Nesse sentido, por sugestão da banca examinadora da Qualificação desta Dissertação, resolvi delimitar a temporalidade de enfoque do meu estudo, que passou a considerar a primeira década de existência do CAD/DAD, mais especificamente os anos entre 1960 e 1973, período de formação dos seis entrevistados que colaboraram com o trabalho de investigação.

Se analisarmos as práticas artísticas e educativas relacionadas ao teatro sem conhecermos suas raízes, estaremos nos aproximando de maneira superficial dessas práticas, que são constantemente atravessadas por múltiplas determinações, macro e micro contextuais, de ordem histórica, social, política e cultural, por isso, parto do princípio que o conhecimento da história do ensino de teatro é imprescindível para observarmos a sua transformação e posteriormente analisarmos os fatores que geram modificações deste ensino.

A escolha por pesquisar o ensino de teatro que se processou no DAD deve-se à relevância desse espaço como instituição formadora de grande parte dos artistas e professores de teatro de Porto Alegre e ao meu respeito e afeto por essa instituição, da qual também sou egressa.

A intenção da pesquisa sobre a qual reflito nesta Dissertação foi organizar informações que possibilitassem evidenciar aspectos da história do CAD/DAD, de modo a compreender o processo de formação em teatro na referida instituição, em anos historicamente turbulentos, nos quais a democracia foi seriamente ameaçada e, de fato, massacrada.

Nessa perspectiva, utiliza-se a metodologia da história oral para entrevistar seis artistas de teatro egressos do CAD/DAD, escolhidos a partir da análise de uma listagem elaborada através da leitura das Atas de Colação de Grau, disponíveis no Arquivo Histórico do Instituto de Artes da UFRGS (AHIA)⁹.

A história oral não pode ser confundida com a simples prática de realizar entrevistas, pois se trata de uma metodologia com especificidades que devem ser respeitadas de forma rigorosa e ética. A realização das entrevistas é apenas um dos procedimentos da pesquisa com história oral, que prossegue com a transformação da fala gravada em escrita, processo que se dá em quatro fases, que serão detalhadamente explicadas no capítulo referente à metodologia, tais sejam: transcrição, textualização, transcrição e análise-interpretação.

O critério de seleção dos entrevistados considerou o ano de formação no CAD/DAD, sendo, cada entrevistado, formado entre a década de 1960 e início da década de 1970; e a continuidade e relevância do trabalho artístico ou pedagógico desenvolvido pelo entrevistado na cidade, levando em conta oficinas, aulas e espetáculos realizados, bem como a quantidade de alunos e espectadores atingidos e o seu reconhecimento junto à comunidade artística.

As entrevistas, realizadas, contaram com um registro audiovisual, para a efetivação de uma análise interpretativa não apenas do discurso oral, mas também das expressões corporais dos entrevistados.

⁹ O AHIA situa-se na Rua Sarmento Leite, 500, sala 114, no Prédio do Instituto de Ciências Básicas da Saúde (ICBS), antigo prédio da Faculdade de Medicina – bairro Centro – Porto Alegre; e tem como responsável a Arquivista Carmen Valenti. A documentação referente à história do CAD/DAD, embora não catalogada, está organizada em algumas caixas que são disponibilizadas para manuseio de forma bastante profissional e cuidadosa, dentro das dependências do AHIA. O arquivo conta com mesas para pesquisa, máscaras para evitar o contato com ácaros e serviço de escaneamento e envio de documentos.

Cada entrevista foi conduzida por um roteiro de perguntas semiestruturadas, elaboradas de modo a organizar o máximo de informações relativas à formação em teatro dentro do CAD/DAD, com margem para que os entrevistados contribuíssem com informações de natureza variável, relativas às suas experiências pessoais.

A análise das entrevistas realizou-se a partir de quadros comparativos, com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças com relação às informações mencionadas pelos entrevistados, de modo a refletir sobre o ensino de teatro e suas transformações.

A pesquisa propõe-se a analisar fragmentos da memória, portanto, não visa uma escrita de caráter enciclopédico sobre a história do ensino de teatro no CAD/DAD entre 1960 e 1973, mas busca pontos de intersecção entre os fragmentos.

Os historiadores diferenciam os conceitos de “memória” e “história”, que são problematizados nesta pesquisa, a fim de explicitar um entendimento maior sobre a construção da escrita na área da história:

A rigor, ele [o historiador] deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas (PESAVENTO, 2004, p. 51).

Diversas experiências conduzem a diversas histórias, que podem evidenciar diferentes verdades, portanto, o trabalho com memórias orais é um caminho profícuo para a pesquisa histórica relacionada ao ensino do teatro. Na perspectiva de Pesavento, a Micro-história:

[...] busca ver no local uma porta de entrada ou janela para resgatar o universal e se propõe, como linha de frente a atacar, exatamente o resgate desta articulação entre o todo e a parte. Entende, basicamente, que é no nível micro que se surpreendem melhor os fenômenos mais gerais (PESAVENTO, 2000, p. 232).

É a partir deste nível “micro”, ao qual se refere Pesavento, que traço algumas linhas dessa história local do ensino de teatro que se processa no CAD/DAD e suas relações em diferentes tempos, a partir de memórias que são ao mesmo tempo individuais e coletivas. Hoje existem várias formas para mantermos vivas as

memórias, e uma delas é a escrita, à qual recorro no presente trabalho, organizado em três capítulos, sobre os quais faço uma breve descrição.

No capítulo 1, “História e Memória, duas musas do tempo”, o enfoque é o debate em torno dos conceitos de memória e história, a partir da visão de diferentes autores do campo da história.

O capítulo 2, “Uma trama de fios em direção à história”, traz aspectos da metodologia utilizada na pesquisa, evidenciando as escolhas e os detalhes de cada momento, desde a formulação do problema, passando pela coleta e exame dos dados, até o arquivamento de informações e a divulgação.

O capítulo 3, “Do CAD ao DAD: a construção de uma territorialidade” contempla um breve histórico sobre a fundação do CAD e a consolidação da sua existência no tempo. Os subcapítulos referem-se à estrutura e à organização do CAD/DAD em termos de espaço físico, organização formal dos cursos com relação às habilitações e currículos oferecidos, assim como a composição do corpo docente e outras informações importantes sobre o caráter dos cursos e de seus estudantes no período delimitado pela pesquisa.

No capítulo 4, “Teatro e política em tempos turbulentos” as memórias são organizadas de forma a compreendermos o período de formação de cada entrevistado no contexto político mais amplo no qual o CAD/DAD estava inserido. Algumas das memórias não são de fatos ocorridos dentro da instituição de ensino pesquisada, mas se revelam importantes para compreendermos o perfil dos seus estudantes, pois assim como o CAD/DAD formava artistas de teatro e professores, ele também era formado e transformado pelos sujeitos que compunham o seu corpo discente.

O capítulo 5, “Notas sobre uma pedagogia do teatro”, reúne fragmentos memoriais que possibilitam conhecermos um pouco do trabalho dos professores que ministravam aulas no CAD/DAD no período estudado, e alguns aspectos das suas metodologias de ensino.

No capítulo 6, “Teatro como profissão?”, são destacados aspectos considerados relevantes pelos entrevistados no que se refere às suas formações dentro do CAD/DAD e à significação dos conhecimentos adquiridos durante as suas trajetórias profissionais na área do teatro.

“É da natureza dos fios enredar” é o título dado às considerações finais do trabalho, que compreendem uma avaliação do desenvolvimento da pesquisa, assim como uma reflexão sobre a potencialidade de futuras investigações referentes ao tema estudado.

DAD 2011-2015 Juliana
Wolkmer



Fig.2

As coisas que parecem ter passado são as que nunca acabam de passaram.

**José Saramago
A Caverna (2000)**

1. HISTÓRIA E MEMÓRIA, DUAS MUSAS DO TEMPO

De acordo com a mitologia grega, Mnemosine, filha de Urano (o Céu) e de Gaia (a Terra) é uma força primitiva da natureza, guardiã da memória. Mnemosine teve nove filhas com Zeus (o deus dos deuses), entre elas, Clio, a musa da história. Assim, a história é filha da memória, parentesco mitológico que nos faz pensar sobre a relação sempre próxima entre os conceitos de memória e história, enfocada no presente capítulo.

Memória e história são dois elementos que nos caracterizam enquanto seres humanos e complexos, capazes de armazenar um considerável acervo pessoal de conhecimento e ao mesmo tempo narrar e registrar a nossa própria trajetória das mais diversas formas. Consistem em formas de organização do passado, portanto possuem aproximações tais como a seletividade, o presentismo, a representação e a busca da verdade.

Com a globalização, a midiatização e a fragmentação das identidades, as concretudes do ser moderno se desfazem cada vez mais, provocando um esvaziamento de referenciais exatos e precisos. Em meio ao caos contemporâneo, a história é muitas vezes convocada a dar respostas às nossas inquietações, assim como a memória passa a despertar o interesse daqueles que julgam necessário pensar historicamente quem somos.

1.1 A memória: do ponto de vista biológico

Desde o nascimento passamos por diversas experiências que nos levam à construção de conceitos sobre tudo que nos cerca, conceitos estes que passam a fazer parte do nosso acervo pessoal de conhecimento: a memória.

A memória é capaz de reter e manipular conhecimentos e informações que adquirimos desde a infância, através de mecanismos de codificação, retenção e recuperação. No entanto, esse fabuloso mecanismo de armazenamento de dados é bastante complexo, considerando que acessamos apenas alguns dados necessários e tendemos a esquecer a maioria deles.

Para o neurocientista Ivan Izquierdo (2004), podemos classificar a memória biológica conforme o seu tempo de duração em três categorias: memória de trabalho, memória de curta duração e memória de longa duração.

A memória de trabalho, ou operacional, “é a que usamos para entender a realidade que nos cerca e poder efetivamente formar ou evocar outras formas de memória” (IZQUIERDO, 2004, p.23). É uma memória que não produz arquivos, pois as informações se perdem em segundos ou minutos.

Já a memória de curta duração, não ultrapassa o tempo de seis horas e serve para mantermos uma informação disponível durante o tempo que requer a memória de longa duração para ser construída.

A memória de longa duração demora horas para ser constituída, mas pode permanecer em nossas mentes por muitos anos, como memórias episódicas ou semânticas. As episódicas relacionam-se a experiências ou acontecimentos associados a um determinado tempo e lugar. As semânticas referem-se aos conhecimentos que temos sobre a linguagem, as palavras, os símbolos e seus significados, relações e regras de uso.

A memória de longo prazo registra informações a partir do processo de repetição e significação ou através da carga afetiva das informações, sendo esta última a que mais interessa no presente trabalho, pois ela armazena conteúdos que afetam a nossa percepção de mundo e fundamentam as nossas escolhas e ações.

Grande parte das nossas memórias de longa duração possui uma carga emocional, pois como aponta Izquierdo (2004), temos uma tendência muito menor a esquecer as memórias de alto conteúdo emocional. Sob essa ótica, a memória e o esquecimento andam lado a lado; e não conseguimos exercer o controle preciso sobre a nossa mente com relação a esses dois aspectos.

Um dos maiores medos que se costuma associar à velhice é a perda da memória, ou seja, a perda da capacidade de organizar os pensamentos, de nomear o mundo e as coisas, de reconhecer a si e aos outros nos múltiplos relacionamentos:

Esquecemos mais do que lembramos e, perdemos memórias que são valiosíssimas para nós. Apesar do esquecimento ser parte da memória, somos aquilo que lembramos e “cada um de nós é quem é porque tem suas próprias memórias (IZQUIERDO, 2004, p. 16).

Vários estudos revelam que a memória humana, tão complexa na sua estrutura e no seu funcionamento, precisa do esquecimento para não se sobrecarregar. Nesse caso, o esquecimento não é considerado um lapso ou um problema, mas um processo natural e necessário para o funcionamento da memória.

Izquierdo (2004) aponta que há quatro formas de esquecimento: a extinção, a repressão, o bloqueio e o esquecimento. A extinção e a repressão tornam as memórias menos acessíveis, mas sem cair no esquecimento de fato; as outras duas formas correspondem a esquecimentos reais, sendo uma por bloqueio e a outra por deterioração e perda de informação: o esquecimento. Muitas memórias são perdidas por desuso, outras desaparecem por morte celular ou por perda dos prolongamentos sinápticos correspondentes.

A extinção, descoberta pelo fisiologista russo Ivan Pavlov (1849 - 1936), relaciona-se à desvinculação de um estímulo condicionado ao estímulo incondicionado com o qual tinha se associado e gerado uma resposta aprendida. O estímulo, explica Izquierdo (2004), passa a ser vinculado com a ausência desse último estímulo. Um exemplo: se vamos todo dia a um lugar receber dinheiro e a partir de certo dia não recebemos mais dinheiro em tal lugar, acabamos associando ele à falta de dinheiro. A extinção acontece quando somos forçados a nos adaptar a uma nova realidade, deixando de repetir determinados comportamentos ou pensamentos.

A repressão de memórias, que está entre os postulados do médico neurologista e criador da psicanálise, Sigmund Freud (1856 – 1939), pode ser voluntária, quando decidimos cancelar a evocação de memórias desagradáveis, ou inconsciente, quando o nosso cérebro faz isso de forma autônoma, seguindo um instinto de autoproteção. Segundo Izquierdo (2004) existem evidências de que as duas formas de repressão representam, na essência, a mesma coisa. Se o cérebro reprime determinadas memórias, é resposta a um estímulo originado em algum lugar da própria memória, de modo voluntário ou não.

Se esquecer é uma necessidade para o nosso próprio desenvolvimento, focaremos a nossa atenção à questão da memória, conceitualmente estudada por várias áreas do conhecimento, mas que nesta pesquisa observaremos sob o ponto de vista histórico.

1.2 A emergência de um novo modo de pensar e fazer história

A partir dos anos de 1970, a expressão *História Cultural* começa a ser utilizada pelos historiadores para definir um modo de compreender a História, que até então era muito pouco utilizado, no qual os aspectos culturais do comportamento humano são observados como centro do conhecimento histórico que passa a ser construído com os mais diversos documentos e não apenas documentos escritos e registros oficiais.

No livro *História e História Cultural*, Pesavento (2004) percorre uma trajetória histórica da História Cultural. Para alguns historiadores, a História Cultural tem suas raízes no fim do século XVIII, quando intelectuais deram início a estudos sobre as classes populares da sociedade e sua cultura, utilizando para isso elementos representativos da cultura popular (como músicas, livretos, vestuário, dentre outros), na tentativa de encontrar um “espírito nacional”.

No século XIX, o cientificismo atingiu as Ciências Humanas e à História, coube a tarefa de organizar dados e analisar os acontecimentos de modo neutro, na pretensão que isso fosse possível.

Na década de 1920, as Ciências Humanas viram emergir um novo modo de pensar o fazer histórico, que não vê sentido em uma produção histórica limitada ao estudo positivista de grandes homens ou nações, fatos políticos ou militares. Como decorrência dessa insatisfação, os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, alinhados em torno da Revista *Annales*, periódico acadêmico francês, lançado em 1929 em Paris, procuraram ampliar as possibilidades do fazer histórico através de um diálogo aproximado com as Ciências Sociais.

O historiador inglês Peter Burke reconstituiu o movimento dos *Annales* a partir de três ideias principais que orientaram a revista e a produção dos historiadores a ela associados:

[...] em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e outras tantas (BURKE, 1997, p. 11-12).

O movimento dos Annales processa-se em três gerações: a primeira é estabelecida entre 1920 e 1945, encabeçada por um pequeno grupo de historiadores com posições radicais e subversivas em relação à história política e à história dos eventos; dentre eles destacam-se Bloch e Febvre. Novos conceitos e ferramentas começam a ser utilizados para o conhecimento mais complexo do homem; e o estudo do tempo breve da história dos acontecimentos passa a ser substituído pelos processos de longa duração.

Após a Segunda Guerra Mundial, os Annales solidificam conceitos próprios como “estrutura” e “conjuntura”, e criam métodos novos, como o quantitativo e a seriação na longa duração. Esse período foi marcado pelo trabalho do historiador Fernand Braudel e pela tentativa de unir a “história-problema” à “história total”, sendo a “história serial” relacionada a fontes que possibilitavam a seriação de dados, objetivando a verificação de padrões e de variações existentes dentro destes, enquanto a história quantitativa estaria voltada para os números, com base em dados estatísticos.

A terceira geração dos Annales, que inicia sua trajetória a partir de 1968, tem como característica a fragmentação. Nenhum pesquisador é considerado guia do movimento, ao contrário das etapas anteriores guiadas por Bloch, Febvre e Braudel (BURKE, 1997); embora se deva destacar o trabalho do historiador Jacques Le Goff. Esse período é conhecido como a Nova História.

Le Goff ressalta a importância da valorização de todo material histórico como documento e não apenas os documentos escritos, assim como considera a história o resultado de uma construção que tem por base documentos e monumentos:

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (LE GOFF, p.535, 1994).

Le Goff desconstrói a dicotomia existente entre documento e monumento ao afirmar que todo documento é monumento, sendo que todo documento é resultado das escolhas e intenções de quem o elaborou, ou seja, é um ponto de vista parcial da história, um produto fabricado por uma determinada sociedade, um montagem consciente ou inconsciente de uma época.

Peter Burke, dentre outros historiadores, considera essa geração de historiadores como uma continuidade do movimento dos Annales, entretanto, autores como François Dosse¹⁰ enfatizam a ruptura entre a Nova História e o Movimento dos Annales de Bloch, Febvre e Braudel (BARROS, 2010, p.77), visto que o princípio de “história total” cultivado pela primeira e segunda gerações dos Annales, é renegado pela chamada terceira geração, em favor de uma perspectiva histórica fragmentada.

A perspectiva da História Cultural amplia a visão sobre os agentes da história, como explica Peter Burke:

[...] a nova história começou a se interessar por toda a atividade humana [...] Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado, como por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, os gestos, o corpo [...] O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural” sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço (BURKE, 2005, p. 11).

A História Cultural, segundo Burke, vincula-se ao que chama de “virada cultural”: guinada historiográfica que abandona o esquema teórico generalizante que destacava os acontecimentos políticos e econômicos, privilegiando os valores de grupos particulares, pessoas comuns, em espaços e tempos específicos.

Assim, conceitos há muito tempo explorados pela historiografia – como “luta de classes”, por exemplo – são substituídos aos poucos por categorias explicativas de caráter regionalizado, nas quais as distinções culturais ganham importância maior que os elementos políticos e econômicos, multiplicando-se assim, os métodos e objetos investigados, considerando “a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p.15).

A perspectiva da Nova História Cultural começa a ser difundida na década de 1980, frente aos desafios de conhecer e entender a cultura em contraposição à ideia de uma teoria cultural vinculada à tradição historiográfica francesa, que enfatizava o estudo das mentalidades, abordagem pouco específica que compreendia a mentalidade como categoria unificada, circunscrita a uma época, e desconsiderava a possibilidade de coexistência entre culturas diferentes, com mentalidades distintas.

¹⁰ Dosse é um dos principais críticos da supremacia da Escola de Annales na produção historiográfica do século XX. No livro *História em Migalhas*, ele destaca as limitações da Escola de Annales.

A Nova História Cultural apresenta mudanças epistemológicas com relação aos conceitos de representação, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidade. Por “representação” entende-se uma imagem do real, construída por um grupo ou sujeito, para explicar a realidade, considerando que “a representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, 2004, p.40). Já o conceito de “sensibilidade” traduz o modo de como percebemos o mundo a partir dos nossos sentimentos e não da racionalidade cartesiana, como bem resume Pesavento: “os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos (PESAVENTO, 2004, p.57). E o conceito de “narrativa” atrela-se à ideia de que a função do historiador é reconstruir o passado através da retórica e da palavra, portanto, através de uma representação construída a partir de um ponto de vista pessoal.

A Nova História Cultural, com suas importantes inovações, aponta um excelente caminho para analisar a história, mas, ao mesmo tempo arrisca-se a visar apenas aspectos culturais, tornando a escrita da história despolitizada e destituída de uma visão crítica da sociedade. Este seria o motivo da não aceitação da Nova História Cultural por muitos historiadores, principalmente os de orientação marxista, que acreditam que o conceito polissêmico de cultura não permite uma definição adequada do termo, o que torna o próprio conceito de História Cultural frágil e sem consistência.

No entanto, é possível a realização de estudos que enfatizem aspectos culturais sem abrir mão da contextualização social e econômica, considerando que as relações sociais e econômicas são campos de produções culturais e o historiador cultural dialoga com várias outras ciências (economia, sociologia, política, antropologia, psicologia, dentre outras), sem por isso deixar de lado a sua função, pois as perguntas que lança ao objeto de estudo são a partir da perspectiva histórica.

1.2.1 Entre a ciência e a ficção

O estatuto científico do conhecimento histórico e sua aproximação com textos de ficção tem sido um tema bastante discutido nas últimas décadas, o que denota a complexidade do ofício do historiador.

No início dos anos 1970, o historiador francês Paul Veyne fez uma afirmação categórica bastante polêmica:

A história não é uma ciência e não tem muito a esperar das ciências; ela não explica e não tem método; melhor ainda, a história, da qual muito se tem falado nesses dois últimos séculos, não existe. [...] os historiadores narram fatos reais que têm o homem como ator; a história é um romance real (VEYNE, 1982, p.7-8).

A partir da concepção de Veyne, a história pertenceria ao campo das narrativas (como o romance), com a peculiaridade de constituir um “romance real”, no qual o historiador desenvolve práticas muito próximas às do ofício do escritor.

Veyne questiona o caráter científico da história, na medida em que compreende a ciência como uma forma de conhecimento capaz de explicar os fenômenos de modo a possibilitar uma “intervenção” e “previsão” na esfera do real. Sob essa ótica, ele argumenta: na história, “não existe uma ordem de fatos que, sempre a mesma, comande os outros fatos e considere; a história e a sociologia estão condenadas a permanecer descrições compreensivas” (VEYNE, 1982, p.135).

Segundo ele, a inexistência de um modelo que estabeleça causas e consequências, e que sirva para explicar todos os fatos, aparta a história da condição de ciência.

Cada um sabe que, abrindo um livro de história, compreende-o como um romance ou algo parecido; por outras palavras, explicar, da parte do historiador, quer dizer “mostrar o desenvolvimento da trama, fazer compreendê-lo”. Assim é a explicação histórica: sublinear e nunca científica; nós lhe reservamos o nome de compreensão (VEYNE, 1982, p.51-52).

Para Veyne, uma “explicação” possui caráter científico na medida em que se propõe a elucidar as causas e consequências dos fatos, determinados por leis gerais, de modo que, quando a explicação sobre algum evento é narrada pelo

historiador, ela assume um caráter “familiar”, e não científico. A explicação de natureza histórica é definida como “compreensão”, visto que a história deve narrar os fatos de forma compreensível, através da elaboração de uma trama.

Todos os acontecimentos, dos mais diversos âmbitos (político, cultural, social, dentre outros), são objetos da história e podem ser narrados pelo historiador a partir de recortes e escolhas pessoais, justificando assim a noção de “trama”, na qual os fatos não estão isolados e podem aparecer fora da ordem cronológica,

A trama pode se apresentar como um corte transversal dos diferentes ritmos temporais, como uma análise espectral: ela será sempre trama porque será humana, porque não será um fragmento de determinismo.[...] Quais são, pois, os fatos dignos de suscitar a atenção do historiador? Tudo depende da trama escolhida, um fato não é nem interessante, nem o deixa de ser (VEYNE, 1982, p.28).

Veyne (1982, p. 12) considera que o historiador não apreende o passado de forma direta, mas sim através dos documentos, por isso o conhecimento que produz, marcado pela sua própria subjetividade, é lacunar; mas nem por isso o conhecimento histórico é menos legítimo, posto que “a ciência não é todo o conhecimento” (VEYNE, 1982, p.120).

O historiador francês Roger Chartier discute “a crise da inteligibilidade histórica” na sua obra *À Beira da Falésia* (1945) – título que insinua, de forma metafórica, os caminhos imprecisos percorridos pelos historiadores para exercerem o seu ofício logo após a euforia gerada pelo movimento da Nova História. Com o abandono dos objetos clássicos, das noções e dos modelos de interpretação, como o estruturalismo e o marxismo, começa um período de insegurança, no qual as incertezas e inquietudes emergem. Segundo Chartier: “Todas as grandes tradições historiográficas perderam sua unidade, todas se fragmentaram em propostas diversas, frequentemente contraditórias, que multiplicaram os objetos, os métodos, as histórias” (CHARTIER, 2002, p.7).

Inspirado no pensamento do historiador francês Michel de Certeau (1925 - 1986) sobre o ofício do historiador, Chartier afirma que é a prática do historiador que outorga o caráter científico ao conhecimento histórico que produz:

[...] não é mais possível pensar o saber histórico, instalado na ordem do verdadeiro, nas categorias do “paradigma galileano”, matemático

e dedutivo. [...] Em um texto ao qual se deve sempre retornar, Michel de Certeau formulara essa tensão fundamental da história. Ela é uma prática “científica”, produtora de conhecimentos, mas uma prática cujas modalidades dependem das variações de seus procedimentos técnicos, das restrições que lhe impõem o lugar social e a instituição de saber onde é exercida, ou ainda, das regras que necessariamente comandam sua escritura. O que pode igualmente ser enunciado ao inverso: a história é um discurso que coloca em ação construções, composições, figuras que são aquelas de toda escritura narrativa, logo, também da fábula, mas que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados “científicos”, se entendermos por isso “a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitem ‘controlar’ operações proporcionais à produção de objetos determinados” (CHARTIER, 2002, p.99-100).

Chartier argumenta que, se a história produz o mesmo conhecimento gerado pela ficção, não há sentido no levantamento de documentos, no controle de dados e na construção de hipóteses e interpretações:

Se realmente o discurso histórico assemelha-se à ficção narrativa, e até mesmo converge com ela, tanto pelas estratégias que emprega para atribuir um sentido aos acontecimentos quanto pelo tipo de verdade com o qual lida, se a realidade dos fatos tramados não importa à natureza do saber produzido, a “operação historiográfica” não seria tempo e pena perdidos (CHARTIER, 2002, p. 112)?

A busca pela verdade é a base do trabalho historiográfico, que deve ser verificado e controlado, visto que o abandono da intenção de verdade estimula as falsificações (CHARTIER, 2002, p. 100). A partir das referências teóricas levantadas sobre o caráter do conhecimento histórico, é possível concluir que o que diferencia o historiador de um ficcionista literário é o uso de fontes que legitimam a sua sistematização elaborada do passado. Ou seja, o historiador cria uma espécie de ficção controlada por métodos historiográficos e uso de fontes.

1.2.2 Sob a perspectiva da Micro-história

É no contexto de propagação da Nova História Cultural, na década de 1980, que emerge a chamada Micro-história – gênero historiográfico que se confunde com a História das Mentalidades, por prezar a narrativa, ter afinidades temáticas e relação com a antropologia, sociologia e outras disciplinas, mas que se diferencia

pela capacidade de diminuir a escala do objeto de estudo para apreendê-lo de modo detalhado, oficializando discursos de personagens anônimos, ou deslegitimados nas “grandes” narrativas.

Carlo Ginzburg, historiador italiano precursor da Micro-história, adota o conceito de “cultura”, em detrimento do conceito de “mentalidades”, definindo cultura como "o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas em um certo período histórico" (GINZBURG, 1986, p. 16).

O historiador Giovanni Levi, também pioneiro no gênero da Micro-história, salienta que: “o princípio unificador de toda a pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará a fatores previamente não observáveis” (LEVI, 1992, p. 139).

Por meio da narrativa de pequenos casos, a Micro-história expõe a história abordando o estudo de culturas diferentes e suas respectivas mentalidades, renunciando a história geral, as contextualizações sistemáticas e as explicações totalizantes. Com uma escala de observação reduzida, o historiador pode realizar a exploração exaustiva das fontes e uma detalhada descrição etnográfica. O principal objetivo dos micro-historiadores é, de acordo com Pesavento (2000, p. 214), “analisar situações, especificar ações individuais, acontecimentos precisos, redes capilares de relações, mas sem perder de vista a realidade mais global”.

A Micro-história dedica-se ao que é deixado de lado pela Macro-história. Ao reduzir a escala de análise, a partir do estudo detalhado de determinado fenômeno, o historiador busca compreender a sociedade como um todo, num entrecruzamento máximo de relações (PESAVENTO, 2000, p. 223).

Para Giovanni Levi, a Micro-história não responde a todas as inquietações que podem surgir no caminho do historiador, por outro lado, argumenta ele, a adoção exclusiva da Macro-história tende a levar o pesquisador a interpretações equivocadas:

Não considero que todo o problema histórico ganhe em ser tratado num nível microanalítico. [...] escolher uma escala de observação significa escolher um instrumento analítico que não é neutro, e de que a escala dos fenômenos não está inscrita na realidade. A escala não é um dado preestabelecido, mas resulta de uma escolha estratégica que envolve a própria significação da pesquisa. [...] obter (e fornecer) a visão global de um problema passa necessariamente por simplificações que podem dar origem a verdadeiras ilusões de

óptica e a interpretações inconscientemente errôneas (LEVI, 1998, p. 203).

Levi acredita que é nas diferenças regionais, locais e individuais que se demonstram as raízes históricas. Apesar das vantagens apontadas, a Micro-história não escapa a críticas em relação ao isolamento dos fenômenos estudados e à pessoalidade e parcialidade das interpretações acerca deles:

Movido pela suspeita, pelas perguntas que levanta sobre o passado, o historiador reúne dados, organiza-os, compara-os, classifica-os a partir das pistas, dos indícios que esses dados lhe apresentam. São pormenores, particularidades, silêncios, falas, contextos que formam um conjunto de significados expostos à sensibilidade e intuição do historiador, pois “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1989, p. 177).

Através da pesquisa de fontes históricas, vislumbramos nuances do passado e, através delas, tentamos compreender aquilo que já foi vivido. A intuição traça um paradigma indiciário desejado, segundo Ginzburg (1989), para um conhecimento mais ligado ao cotidiano, como é o caso do conhecimento histórico. A intuição auxilia o historiador a desvendar um quebra-cabeça a partir das peças encontradas, que são registros do passado capazes de produzir sentido se inseridos dentro de um contexto.

Considerando isso, este trabalho parte de uma perspectiva local, mas que de maneira alguma se aparta de um contexto político-econômico nacional e internacional, pois vivemos em tempos de globalização, nos quais seria ingênuo analisar qualquer acontecimento ou documento de modo isolado.

1.3 Quando memória e história caminham juntas

Apenas recentemente a memória passou a ter uma relação estreita com os historiadores, pois os registros escritos com base na memória, devido à sua carga subjetiva, demoraram muito tempo até alcançar o *status* de documento histórico reconhecido.

Foi após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que os relatos dos sobreviventes dos inúmeros conflitos bélicos aproximou os historiadores da questão da memória. Ganha destaque o trabalho do sociólogo francês Maurice Halbwachs (1877-1945), que recusa a ideia de que a memória seria o resultado da impressão da realidade na mente humana e defende que os homens constroem suas memórias a partir das interações com outros indivíduos, o que confere à memória individual um caráter coletivo.

Considerando que os indivíduos pertencem a vários grupos, nos quais vivenciam múltiplas relações sociais, as diferenças individuais de cada memória seriam o resultado da trajetória de cada indivíduo. A memória individual revelaria, assim, a complexidade das interações sociais, pois o indivíduo relembra o passado através de construções coletivas, como a linguagem, por exemplo.

Halbwachs afirma que o indivíduo nunca está só e reitera a tese do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917): da preponderância da consciência coletiva sobre o indivíduo:

Consideremos agora a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças do outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio. Não é menos verdade que não nos lembramos senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, isto é, que nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela é limitada muito estreitamente no espaço e no tempo. A memória coletiva o é também: mas esses limites não são os mesmos. Eles podem ser mais restritos, bem mais remotos também. Durante o curso de minha vida, o grupo nacional de que eu fazia parte foi o teatro de um certo número de acontecimentos, dos quais digo que me lembro, mas que não conheci a não ser pelos jornais ou pelos depoimentos daqueles que deles participaram diretamente (HALBWACHS, 1990, p. 54).

A memória autobiográfica liga-se à memória histórica que adquirimos através de lembranças e relatos alheios, e constitui uma memória em constante renovação, influenciada por uma mentalidade, uma atmosfera social ou psicológica. Assim, podemos dizer que, segundo Halbwachs, a memória coletiva e a individual interagem constantemente.

Apesar da importância da obra de Halbwachs acerca das relações entre memória e história, é apenas no final da década de 1970 que a historiografia começa a trabalhar com a noção de memória, principalmente através da história oral, tendo como um dos seus pensadores mais significativos o historiador francês Pierre Nora, que, na década de 1980, estabelece uma importante distinção entre “história” e “memória”.

Segundo Nora, sofremos com a problemática da mundialização, processo pelo qual o mundo se torna um só e os meios de comunicação de massa exercem papel preponderante. O autor faz menção a um movimento de alteração do tempo, que torna a história mais dinâmica, visto que a duração do fato corresponde, por assim dizer, à duração da notícia. Nora chama de “aceleração da história”, o momento em que o passado cede lugar para a ideia de “eterno presente”, momento em que se faz necessário preservar traços e vestígios do passado para frear o efeito devastador e desintegrador da rapidez contemporânea.

“Memória” e “história” são termos que evocam o passado, mas de formas distintas. De acordo com Nora, a história começa exatamente onde a memória acaba; e a memória acaba quando perde o seu suporte, ou seja, o indivíduo. A memória seria o processo vivido, conduzido por grupos vivos, portanto, em evolução e suscetível a manipulações; e a história constituiria o registro, o distanciamento, a problematização, a crítica e a reflexão:

A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, censo, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 09).

O debate sobre as relações entre memória e história ganha uma nova perspectiva a partir da obra *A memória, a história e o esquecimento*, do pensador francês Paul Ricoeur (2007), na qual a memória é colocada como matriz da história, que desacomoda e inquieta ao colocar questões a serem problematizadas.

A memória, apesar do seu alto teor de subjetividade, é defendida por Ricoeur como o único caminho possível para unir o presente e o passado:

[...] ela é o nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo de que declaramos nos lembrar. [...] Para falar sem rodeio, não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela (RICOEUR, 2007, p. 40).

O conceito de memória coletiva de Halbwachs é retomado por Ricoeur, que questiona se não haveria “um plano intermediário de referência no qual se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos” (RICOEUR, 2007, p. 141).

Ricoeur apresenta uma perspectiva inovadora, ao pensar sobre esse plano intermediário, que seria o da relação com os próximos, a quem temos o direito de atribuir uma memória de um tipo distinto. Os próximos são as pessoas importantes para nós e para as quais significamos, são pessoas situadas numa faixa de variação das distâncias na relação entre o si e os outros, são os intermediários entre uma zona privada e a esfera pública. O critério para identificar o nosso próximo é simples, segundo Ricoeur: é aquele que nos considera insubstituível.

Existe uma partilha de memória entre nós e os nossos próximos, um partilha mútua de recordações, que faz com que nós sejamos ditos pelos outros e não apenas por nós mesmos. Ser recitado pelos outros é também aceitar ser uma parte da sua memória, isto é, da sua identidade.

Ricoeur indaga em qual trajeto de atribuição da memória se situam esses próximos. Para ele, a ligação com os próximos “corta transversal e eletivamente tanto as relações de filiação e de conjugabilidade, quanto as relações sociais dispersas, segundo as formas múltiplas de pertencimento ou as ordens respectivas de grandezas” (RICOEUR, 2007, p. 141).

A partir da obra de Ricoeur é possível pensar os textos memoriais como propulsores de novas zonas de comunicabilidade entre grupos aparentemente

desconexos, assim como um material rico para a investigação das zonas de interdependência entre o público e o privado.

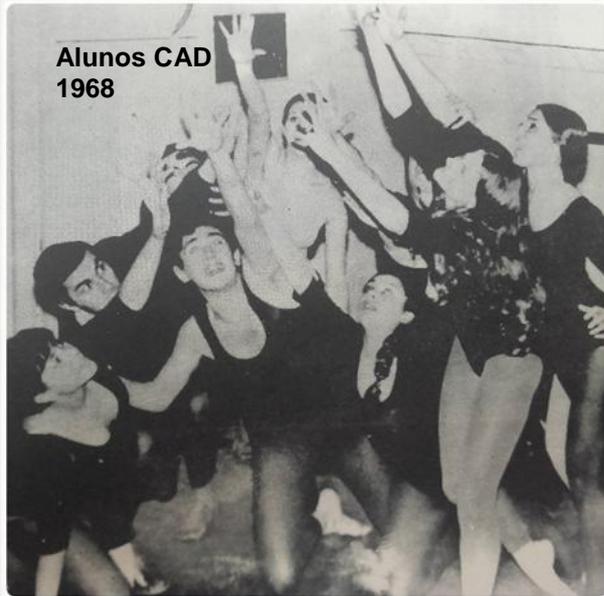
É indispensável ao historiador desconfiar da imparcialidade das narrativas orais dos entrevistados, afinal tudo que é dito é dito em caráter de verdade, mas uma verdade que nasce de uma visão particular dos fatos, que, se analisados atentamente, podem revelar interessantes pistas sobre o passado, como considera a historiadora Dóris Bittencourt Almeida (2009, p. 215):

É necessária uma compreensão mais fecunda acerca dos sentidos da memória, concebendo-a como algo muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados. De acordo com o senso comum, pode-se pensar que as memórias referem-se àquilo que lembramos. Sim, a memória também é isso, mas é muito mais, as lembranças podem se apresentar como a ponta de um *iceberg*.

Há um processo de interação entre os atos de lembrar e de esquecer. Ao historiador cabe considerar a parcialidade das “verdades” trazidas pela memória pelos seus interlocutores, confrontando-as com os fatos, que podem ser verificados a partir dos mais variados documentos, assim como pela memória de outros personagens que participaram, direta ou indiretamente, dos mesmos fatos.

Considera-se que as noções de história como registro fiel do passado e de memória como simples reconstrução seletiva do passado são ultrapassadas, visto que o processo de reconstrução do passado não possui caráter natural e espontâneo. A historiografia contemporânea relacionada aos campos da história do tempo presente e da história oral busca construir um espaço no interior da narrativa histórica, de valorização da subjetividade, dos sentimentos e da experiência, de modo destacar àqueles que não aparecem no registro documental tradicional.

A pesquisa sobre a história dos grupos em pequena escala é fundamental para a compreensão de qualquer sociedade e um dos principais objetivos do presente trabalho consiste na criação e reunião de documentos sobre a história do ensino de teatro no CAD/DAD entre 1960 e 1973, viabilizando uma reflexão que envolva os conceitos esboçados neste capítulo.



Alunos CAD
1968



Alunos CAD
1962

Sena

Rosa



Alunos CAD
1962

Prof.
Lúcia
Mello

Sena

Fig.3

A história foi vida real, no tempo em que não era história.

**José Saramago
História do Cerco de Lisboa (1989)**

2. UMA TRAMA DE FIOS EM DIREÇÃO À HISTÓRIA

A história oral é uma metodologia que possibilita a criação das nossas próprias fontes históricas, uma criação dialógica que nasce do contato com o outro e nos contempla com narrativas de vida. Através dela podemos escrever a história do tempo presente, uma história viva cujo protagonista é o entrevistado, que narra as suas experiências recorrendo à memória.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a história oral emerge nos EUA, associada à necessidade de registrar os relatos orais dos sobreviventes da guerra e aos avanços da tecnologia, como o gravador. Para o historiador francês Phillippe Joutard (2006), a primeira geração de historiadores orais tem por objetivo principal a coleta de material para historiadores futuros, porém os entrevistados eram pessoas notáveis e da elite, e não havia uma reflexão sobre a história oral como metodologia.

A segunda geração desses historiadores associa-se à ebulição dos movimentos sociais de 1968, motivada pela preocupação de registrar vozes marginalizadas pela sociedade, apresentando assim um caráter mais militante. Uma terceira geração configura-se em meados da década de 1970, a partir de importantes colóquios internacionais que reúnem historiadores orais da Itália, França e América Latina. E uma quarta geração tem seu marco na década de 1990, com a valorização das sensibilidades e subjetividades associadas à Nova História Cultural.

No Brasil, em 1973, foi criado o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV) com o objetivo de pensar o país a partir dos relatos orais, principalmente em um período de redemocratização da nação.

Jose Carlos Sebe Meihy, pioneiro nos estudos de história oral no Brasil, e Fabíola Holanda, pesquisadora associada do Núcleo de Estudos em História Oral da USP, definem a metodologia da História Oral como “um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas (MEIHY & HOLANDA, 2007, p. 15).

Para os autores, um projeto de trabalho relacionado a essa metodologia prevê:

[...] planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a

publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY & HOLANDA, 2007, p. 15).

Considerando tais procedimentos da história oral, elaborei a metodologia do meu projeto investigativo, no qual explicito os objetivos de identificar práticas e teorias que influenciaram os professores de teatro no passado e de refletir sobre o ensino de teatro e suas relações com o tempo. A hipótese relacionada ao tema da pesquisa desenvolvida coloca o contexto histórico como um fator relevante nas transformações ocorridas no ensino de teatro no CAD/DAD, no período compreendido entre os anos de 1960 e 1973.

2.1 A arte de traçar critérios

A opção por selecionar seis artistas professores como sujeitos da pesquisa deu-se em função do desejo de realizar uma análise detalhada das memórias coletadas, levando em conta o tempo disponível para a elaboração e conclusão de cada etapa da investigação. A escolha por realizar entrevistas com profissionais egressos do CAD/DAD entre 1960 e os primeiros anos da década de 1970 considerou a importância da consolidação do curso na sua primeira década de existência e o fato de tratar-se de um período correspondente a uma parte turbulenta da história brasileira, com a instalação da ditadura civil-militar, a partir de 1964.

A relevância do espaço dessa escola de teatro como instituição formadora de grande parte dos artistas e professores de teatro atuantes em Porto Alegre foi um dado importante, que determinou o recorte espacial da pesquisa, que optou por entrevistar sujeitos graduados em diferentes habilitações, visando estabelecer semelhanças e diferenças relacionadas à época de formação, mas também relativas ao próprio caráter instrumental dos cursos.

Num primeiro momento, cheguei a cogitar a possibilidade de complementar os dados obtidos nas entrevistas com os egressos do CAD/DAD, realizando entrevistas com os professores mencionados nos seus depoimentos, o que, por certo, muito acrescentaria à reflexão sobre os aspectos que eu buscava analisar. Mas em função dos necessários ajustes de foco do trabalho, e também por constatar que muitos dos professores referenciados eram falecidos, ou não possuíam condições ou disposição de participar da pesquisa, resolvi centrar a atenção nos

depoimentos dos estudantes, passando a enfatizar o protagonismo dos sujeitos da aprendizagem na análise da formação processada no CAD/DAD. Até mesmo porque, supondo que todos os professores citados pudessem ser entrevistados, dificilmente seria possível, nos limites de tempo da pesquisa, dar conta de analisar satisfatoriamente os dados trazidos por eles.

Para a historiadora Selva Guimarães Fonseca:

As narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Aqui, ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. A história oral de vida constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas (FONSECA, 1997, p. 39).

À minha pesquisa interessaram resquícios, pistas de um passado que não vivi, mas que ousou visitar. Ou seja, me propus a investigar o que resta: fragmentos, trechos de histórias, imagens que se encontram vagando nas memórias e surgem como fagulhas de um tempo que se foi, e ativam uma energia potencial para reflexão sobre o presente e transformação da visão do futuro.

A escolha dos entrevistados foi feita através da análise de listagens dos formados nos cursos do CAD e do DAD, elaborada a partir da leitura das atas de colação de grau encontradas no Arquivo Histórico do Instituto de Artes da UFRGS (AHIA). Os seis entrevistados foram escolhidos levando em conta os seguintes critérios: a formação nos cursos de Teatro da UFRGS; a década de formação de cada um deles (1960 ou início de 1970); a relevância e continuidade do trabalho profissional artístico e educacional desenvolvido; o gênero, na medida em que se considera importante contar com entrevistados homens e mulheres; a capacidade de expor ideias, demonstrada pelos sujeitos durante contatos anteriores à pesquisa; a disponibilidade de receber a pesquisadora e participar da pesquisa e a relação formal do entrevistado com o CAD/DAD ser, preferencialmente, limitada ao seu período de formação no Curso de Teatro.

Esse último critério de escolha dos entrevistados deu-se pela compreensão de que os egressos do Curso de Teatro que voltam a atuar no Departamento como

professores, adquirem memórias com relação ao referido espaço de ensino, relacionadas a mais de um papel social, tendendo a uma fusão de memórias de tempos e experiências diferentes com relação ao mesmo espaço, o que levantaria dados interessantes, por certo, porém, para uma pesquisa com outros objetivos. Apenas uma das entrevistadas retornou ao DAD como professora, e a sua entrevista serviu para atestar a hipótese levantada sobre a “mistura de memórias”, muito comum quando um indivíduo frequenta um mesmo lugar em tempos diferentes.

Cabe destacar que os entrevistados não são considerados meros informantes da pesquisa e sim seus colaboradores, portanto, os critérios para a escolha foram pensados visando os objetivos da pesquisa.

A primeira parte do trabalho de campo tratou de estabelecer contatos preliminares com os entrevistados, momento em que eles foram esclarecidos dos propósitos da pesquisa e em que foram marcadas as datas das entrevistas, de modo a contemplar interesses de ambas as partes.

A tarefa de encontrar egressos do CAD na década de 1960 para entrevistar foi bastante árdua, visto que em toda a década se formaram apenas 40 pessoas, das quais muitas não seguiram carreira na área, ou, pela década longínqua de formação, não estão vivas ou se encontram com estado de saúde debilitado.

2.2 A construção da ponte

Forneço, então, alguns dados preliminares acerca dos entrevistados, buscando caracterizar os sujeitos da pesquisa e justificar a escolha deles para a realização do trabalho de campo.

A primeira entrevistada, a atriz e professora Alba Rosa dos Santos (Rosa), nasceu em 1936 na cidade de Passo Fundo (RS) e ingressou no Curso de Arte Dramática (nível técnico) no ano de 1961, formando-se em 1964. Dentre os motivos que motivaram a escolha dela como colaboradora da pesquisa destacam-se: o ano de ingresso no curso; a relevância da sua trajetória após a sua formação no CAD, sendo ela uma das fundadoras do Teatro de Arena de Porto Alegre (TAPA)¹¹; e a

¹¹ O Teatro de Arena foi fundado no dia dezessete de outubro de 1967 pelos integrantes do Grupo de Teatro Independente (GTI), liderado por Jairo de Andrade e do qual Rosa fazia parte, já no prédio situado nos altos do viaduto da Avenida Borges de Medeiros, no Centro de Porto Alegre, onde desenvolve suas atividades até hoje.

longa carreira profissional dedicada à educação e ao teatro na Rede Pública de Ensino Estadual (RS) e Municipal (Viamão).

O contato preliminar com Rosa foi realizado por telefone (contato indicado pelo também entrevistado Hamilton Braga, ex-colega de trabalho e amigo de Rosa). Fiquei um pouco receosa de ligar para Rosa, por ter sido alertada do seu problema de audição, mas superei o medo, motivada pela possibilidade de entrevistar a atriz que interpretou a *Senhora Carrar* na lendária montagem de 1968 do TAPA, do texto de Bertold Brecht *Os fuzis da Senhora Carrar* (1937). Ao ligar para a casa de Rosa e me apresentar, fiquei logo aliviada, pois ela não só ouviu sem problemas a proposta de entrevistá-la para a pesquisa, como a aceitou prontamente, sugerindo que o encontro fosse realizado no café de uma livraria¹² em Porto Alegre, numa data que a sua sobrinha pudesse levá-la.

O segundo entrevistado, também formado na década de 1960, é Antônio Carlos Cardoso de Sena (Sena), nascido em Porto Alegre, em 1941, e que foi aluno do CAD entre 1960 e 1962. Dentre os motivos da escolha de Sena como colaborador da pesquisa, destacam-se: o fato de ser egresso da segunda turma de alunos formados pelo CAD; a sua longa trajetória como bonequeiro importante da cidade, com destaque nacional na história do Teatro de Bonecos e pelo fato de ser o primeiro diretor a montar um texto do dramaturgo gaúcho Qorpo Santo¹³ no Brasil.

O encontro com Sena foi agendado por telefone, numa conversa com sua esposa e parceira de trabalho, a senhora Reneide Sena, que avisou de antemão que o marido se encontrava com a saúde frágil, mas que mesmo assim poderia conceder a entrevista, que foi realizada na residência do casal (situada no Bairro Jardim Medianeira, em Porto Alegre).

A terceira entrevistada formada na década de 1960 é a atriz, professora e historiadora Maria Luiza Filipozzi Martini (Martini), nascida em Porto Alegre, em 1945, e que foi aluna do CAD/DAD de 1966 até 1969, quando concluiu o Curso de Formação de Atores. A escolha de Martini para compor o grupo de entrevistados considerou a sua participação em trabalhos relevantes para a história do curso,

¹²Livraria Cultura, localizada no Bourbon Shopping Country – Av. Túlio de Rose, 80 – bairro Passo d'Areia, Porto Alegre – RS.

¹³O espetáculo estreou em agosto de 1966, no Clube de Cultura, em Porto Alegre, e contemplava três textos de Qorpo Santo: *As Relações Naturais*, *Eu Sou Vida Eu Não Sou Morte* e *Mateus e Mateusa*. Dois anos depois, uma remontagem do espetáculo foi apresentada no Rio de Janeiro, tornando Qorpo Santo conhecido em nível nacional.

como a montagem da *Ópera dos Três Vinténs* (1928) dos alemães Bertolt Brecht e Kurt Weill, e a sua atuação junto ao grupo de teatro *Província*, um dos mais importantes da história do teatro gaúcho. E levou em conta, também, o ano em que ela concluiu a sua formação: um ano bastante conturbado politicamente, no decorrer do qual vários professores do curso foram expurgados devido à ditadura civil-militar.

O contato inicial com Martini foi realizado por *e-mail*, ao qual ela respondeu de forma imprecisa, dando impressão de não se interessar pela pesquisa. Cerca de um mês depois, Martini, logo após conversar com uma amiga em comum da área da história e receber boas recomendações sobre o meu trabalho, responde de forma afirmativa ao convite para participar da pesquisa. Realizamos a entrevista no seu apartamento (localizado no Centro Histórico de Porto Alegre).

A quarta entrevista foi concedida pelo professor e agente cultural Hamilton Dias Braga (Braga), primeiro entrevistado formado na década de 1970. Nascido em 1941, na cidade de Bagé (RS), Braga ingressou no DAD no ano de 1970, formando-se no curso de Direção Teatral em 1972, e no curso de Licenciatura em Arte Dramática em 1973.

Dentre os fatores, que motivaram a escolha dele como colaborador da pesquisa, podemos destacar: o ano de ingresso no curso; a trajetória de vida anterior à entrada no CAD, sendo Braga um dos fundadores do Teatro de Arena de Porto Alegre; e a longa e projetada carreira profissional dedicada ao ensino de teatro, em diversos âmbitos, seja como professor ou como agente ligado a órgãos públicos de natureza cultural.

O primeiro contato com Braga foi feito por telefone e, desde o primeiro momento, ele mostrou-se muito atencioso e disponível, dando a entender o seu interesse e empatia pela pesquisa.

A quinta entrevista foi concedida pela atriz e professora de teatro, Suzana Saldanha (Saldanha), segunda entrevistada formada na década de 1970. Ingressante no CAD no ano de 1968, Saldanha formou-se no curso de Direção Teatral em 1970, e concluiu o curso de Licenciatura em Arte Dramática em 1972.

Saldanha também foi integrante do grupo de teatro *Província* e teve relevante trajetória docente e artística em Porto Alegre e no Rio de Janeiro, onde se radicou nas últimas três décadas, ligada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e à Faculdade Angel Vianna, e desenvolveu importantes projetos como atriz.

O contato com a entrevistada foi feito através de uma rede social (*internet*) e posteriormente por telefone, Saldanha mostrou-se disponível para a entrevista que foi realizada na sala três do DAD.

O sexto e último entrevistado, terceiro sujeito formado no DAD na década de 1970, é Léo Vitor da Rosa Ferlauto (Ferlauto), ator e músico, nascido em Porto Alegre no ano de 1946, que estudou no Curso de Formação de Atores entre 1970 e 1972. Ferlauto é bastante citado pela sua participação na *Ópera dos Três Vinténs* (1928), encenada em 1969, e destaca-se na cena local pelo importante trabalho como músico e ator, tendo participado de trabalhos como instrumentista, cantor, compositor, ator e diretor musical. O contato inicial com ele também se deu através de uma rede social (*internet*); e o encontro para a entrevista foi realizado na sua casa (no Bairro Floresta em Porto Alegre).

Pode-se dizer que, ao entrar em contato com os entrevistados, o historiador estabelece “pontes interpessoais”, mesmo que o primeiro contato seja por telefone ou *e-mail*. A “ponte” que se cria entre o historiador e cada entrevistado é fundamental. Segundo Almeida (2009, p. 255):

É no primeiro diálogo que se estabelece que se operam as primeiras aproximações. A partir daí, a forma como a pessoa recebe o entrevistador, a sua preparação para aquele momento, o grau de disponibilidade para falar, tudo isso contribui e consolida as possibilidades de interação. A metáfora da ponte pode valer para lembrar da importância da relação de interação e de confiança que deve ser o objetivo do entrevistador a cada novo encontro com os sujeitos de sua pesquisa.

A proposta inicial de realizar a entrevista nas dependências do DAD, mais especificamente nas salas do prédio antigo, considerava a possibilidade de estímulo da memória afetiva dos entrevistados com relação ao passado ali vivido, mesmo que isso só fosse possível com os entrevistados que ingressaram no DAD a partir de 1970, visto que o casarão que abrigou o curso até 1969 não existe mais.

A dificuldade de deslocamento de alguns entrevistados, muito em função da idade, tornou a entrevista na própria residência de três dos entrevistados mais cômoda. Se, por um lado, não foi possível usar o espaço físico de formação dos entrevistados como um dispositivo para um estímulo emocional das suas memórias, por outro, a realização da entrevista na residência desses sujeitos favoreceu o

estabelecimento de relações diferenciadas, de mais intimidade, possibilitando ampliar o conhecimento de parte do universo pessoal de cada um deles e compreender melhor o sentido das suas falas.

2.3 A difícil tarefa de conhecer o outro

No livro *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*, o sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann, destaca a figura do “artesão intelectual” (2013, p. 33), ou seja, aquele pesquisador que busca a compreensão da realidade dos entrevistados, afastando-se da formalização científica que muitas vezes torna o momento da entrevista frio e vazio. Realizar algumas entrevistas nas casas dos entrevistados colaborou para a minha compreensão sobre a entrevista compreensiva, mencionada por Kaufmann.

Conhecer a casa de Sena foi uma experiência mágica, que poderia por si só render uma pesquisa. O grande casarão colonial localizado no final de uma rua sem saída, em um bairro muito bonito e arborizado de Porto Alegre, sobre o qual eu não tinha qualquer conhecimento, onde vive o casal Sena, abriga dois museus pessoais e um pequeno cinema.

Logo após a entrevista, Sena e sua esposa Reneide, entusiasmados e orgulhosos, guiam a minha caminhada até uma porta localizada no fundo de um corredor da casa. Como num passe de mágica, uma placa luminosa com a indicação “cine-teatro”, acende. A porta abre e tenho diante de mim um pequeno cinema, composto por dez cadeiras do antigo cinema Cacique¹⁴, uma tela de tamanho relativamente grande para a sala e um antigo sinalizador, que era tocado antes do início de cada filme nas antigas sessões dos cinemas de calçada. A partir da sala de cinema, duas portas dão acesso a museus diferentes: à esquerda fica o pequeno Museu de Teatro de Bonecos, onde estão expostos os setenta bonecos produzidos pela família durante a longa trajetória do Teatro Infantil de Marionetes (TIM); e à direita, o chamado Museu Qorpo Santo, que guarda os figurinos e objetos da primeira montagem de Qorpo Santo no Brasil, dirigida por Sena.

Fiquei bastante emocionada ao conhecer a casa de Sena e Reneide e o acervo artístico que mantêm. Percebi estar diante de artistas sonhadores, criadores

¹⁴Inaugurado em 1957, na Rua dos Andradas, 933, no Centro de Porto Alegre, o Cacique era considerado o cinema mais luxuoso da cidade. No ano de 1994, já sucateado, deixa de funcionar.

e mantenedores sensíveis dos seus próprios sonhos e histórias. Sena é o único entrevistado que preservou documentos históricos relacionados ao seu período de formação no CAD de forma organizada: muitas fotografias (todas identificadas com datas e nomes) e reportagens de jornais da época, catalogadas em uma pasta (material que, em parte, é apresentado nas páginas deste trabalho). Ao receber os meus cumprimentos e elogios, a esposa de Sena comenta sobre a preocupação do marido com a preservação da história da família, o que fica explícito na manutenção dos dois pequenos museus domiciliares.

Que bela experiência eu teria perdido se não tivesse entrevistado Sena na sua residência e conhecido Reneide, com quem ele compartilha uma trajetória na vida e na arte. Logo após deixar a casa dos dois, refleti sobre os ganhos da entrevista em função da presença de Reneide, que complementava as falas do marido e muitas vezes o ajudava, devido ao seu frágil estado de saúde, constituindo uma segunda voz da narrativa. Quando Sena não lembrava de algo, Reneide lhe dava pistas para reativação da memória, às vezes era só uma palavra, ou um nome, e logo uma história vinha à tona. Foi muito bonito ver no casal a cumplicidade de toda uma vida. Em alguns momentos, ele tentava narrar uma história vivida apenas por ele, mas que, de tanto ouvir, ela assimilara como sua, e sabia muito bem completar, outras vezes, uma história pertencente a ambos, afirmava o quanto a memória é coletiva e individual ao mesmo tempo.

Ferlauto também foi entrevistado na sua residência. Quando cheguei, ele varria a calçada e me recebeu de forma muito cordial. Sentamos no pátio do antigo casarão onde mora, no bairro Floresta, e realizamos a entrevista no meio das árvores, num clima agradável de um dia ensolarado, com a companhia do seu gato, que muito simpatizou comigo, e só não foi correspondido por eu ser bastante alérgica.

A entrevista de Martini ocorreu no seu aconchegante apartamento no centro da cidade, cercada de livros e objetos de arte, reveladores da sua personalidade. Nossa conversa iniciou-se timidamente, entre gentilezas e reservas de quem tem pouca intimidade, mas, com o passar da conversa, a contida senhora do início da entrevista foi se transformando, em meio a risos e choros, tornando-me uma confidente em vários momentos. Quando fui embora, senti pesar a responsabilidade de ter remexido em um passado repleto de emoções e sensações.

Uma curiosidade chamou a minha atenção nas residências dos entrevistados que visitei: o fato das residências possuírem uma atmosfera de arte, de acervo, coleção. Não são residências comuns, pois, de algum modo, inspiram arte, seja pelas cores das paredes, pelos objetos, fotografias ou livros expostos em grande quantidade. Eu diria que existe uma energia nesses locais, que os identifica com o espírito artístico dos seus moradores. Tive essa sensação ao conhecer as residências dos entrevistados: lugares carregados de história e arte, nos quais as paredes, mesmo em silêncio, muito falam de seus moradores. E se a partir dessas constatações tenho muito a lamentar o fato de não ter conhecido as moradias dos demais entrevistados, tenho também o conforto de ter proporcionado aos sujeitos da pesquisa a escolha do local mais adequado à sua rotina e às suas possibilidades.

A percepção de que Martini havia ficado sensibilizada com a entrevista se confirma uma semana depois da nossa conversa, quando recebo um telefonema dela, dizendo-se preocupada por não ter mencionado questões importantes da sua formação durante a entrevista. Com certeza, o fato de Martini ser historiadora justifica a sua preocupação de proporcionar o máximo de informações para a pesquisa, pois o seu senso sobre a importância do trabalho histórico é muito presente. Ao telefone, Martini enfatiza e complementa alguns assuntos abordados durante a entrevista, que tento anotar, até perceber a dificuldade de registrar tudo a contento. Pergunto a ela sobre a possibilidade da realização de uma nova entrevista, que ela aceita de imediato.

Na segunda visita sou recebida por Martini como uma amiga, num clima descontraído que envolveu a nova conversa sobre o seu período de formação, mas, dessa vez, sem um roteiro pré-estabelecido, ao sabor das suas narrativas, que por ora repetiam-se e em outros momentos completavam-se.

2.4 A condução das entrevistas

As entrevistas realizadas foram pautadas por um roteiro de questões semi-estruturadas, de modo a direcionar as falas dos entrevistados para o assunto em estudo, porém, com margem para que eles contribuíssem com informações de natureza variável, relativas às suas experiências pessoais.

As perguntas do roteiro foram elaboradas de modo a coletar o máximo de informações dos entrevistados, abordando a temática pesquisada de modo encadeado, propiciando uma “conversa” processada em dois momentos: o primeiro relativo a dados mais objetivos; e o segundo referente a questões específicas, relativas ao período de formação dentro do CAD/DAD (Apêndice 1).

A segunda entrevista com Martini proporciona uma reflexão sobre a entrevista compreensiva sugerida por Kaufmann (2013), que considera a entrevista um momento de compartilhamento, uma “conversa” entre duas pessoas que desejam dividir informações sobre um determinado assunto. Segundo o autor, “o informante se surpreende por ser ouvido profundamente e se sente elevado a um papel central. Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem.” (KAUFMANN, 2013, p. 80).

Kaufmann (2013, p.81) sugere que o entrevistador dispense a elaboração de muitas perguntas e conduza “a conversa” a partir dos objetivos principais que deseja alcançar, pois as melhores perguntas surgirão de forma espontânea, estimulando o pesquisador a lançar mão de meios que deixem o informante mais livre. Uma dessas instruções é a abertura ao humor e à descontração, haja vista que “eles permitem quebrar o espírito de seriedade sem deixar de trabalhar seriamente” (KAUFMANN, 2013, p. 101).

Senti que a entrevista sem um roteiro de perguntas colabora para um clima mais descontraído para ambas as partes, entrevistado e entrevistador, e que esse tipo de condução favorece a narrativa de histórias interessantes e até mesmo mais aprofundadas do que as relatadas em uma entrevista guiada por um roteiro de questões semi-estruturadas. No entanto, optei pelo roteiro semi-estruturado por considerá-lo mais seguro, em função da minha pouca experiência na condução de entrevistas. Temia que, sem um roteiro para conduzir os entrevistados, pudesse deixar assuntos relevantes para a pesquisa de fora, o que tornaria mais difícil a comparação dos relatos, visto que não estariam padronizados a partir dos temas organizados no roteiro.

Braga e Saldanha escolheram conceder suas entrevistas no prédio do DAD, pois, para ambos, ficaria mais fácil realizar o encontro no Centro da cidade. Conversei com eles em datas distintas, mas no mesmo espaço: a Sala 3, escolhida por sua localização, no antigo casarão da Rua Salgado Filho, que abrigava o DAD

no período de formação dos entrevistados; e também pelas condições físicas do espaço, de dimensões reduzidas e com possibilidade de iluminação natural, características que considerei potenciais à criação de um ambiente aconchegante para a entrevista.

Os dois entrevistados mostraram-se muito disponíveis e forneceram informações importantes sobre a sua trajetória estudantil, entretanto, ao contrário do que eu supunha, o espaço do DAD, vivenciado por Braga e Saldanha nos tempos estudantis, não pareceu influenciar emocionalmente os seus depoimentos. Talvez o fato de estarmos num espaço institucional tenha contribuído para que as entrevistas assumissem um tom mais formal, muito diferente daquele clima descontraído que envolveu as entrevistas realizadas no ambiente privado.

Nesse sentido, o encontro com Rosa, realizado no espaço público de uma cafeteria, ficou no meio termo em relação aos demais, pois não teve o caráter formal que o prédio institucional pode trazer aos eventos nele ocorridos, nem o aconchego do lar. Porém, o local reservado sem muitas pessoas, assim como o ritual sagrado de compartilhar um bom café, tornou a conversa extremamente agradável e com mais proximidade.

A atmosfera informal das entrevistas colabora para o rendimento das narrativas. Durante a condução das gravações, os entrevistados têm prioridade nas falas, pois se considera que o entrevistador deva realizar as perguntas e evitar ao máximo comentários e análises que possam induzir ou limitar os entrevistados. A ideia é estimular o entrevistado com gestos e olhares, respeitando os momentos de emoção e realizando intervenções pontuais, apenas nos momentos em que o entrevistado se distancia das questões propostas.

É importante para o historiador estar atento as suas reais motivações enquanto pesquisador, pois o ato de revelar um pouco sobre nós mesmos facilita a criação de uma ponte que nos conecta aos narradores através de um vínculo emocional que desperta o sentimento de confiança (ERRANTE, 2000, p.153).

Durante a pesquisa, percebi o quanto o primeiro contato com os entrevistados deve ser feito de forma delicada e cuidadosa, observando que alguns fatores de ligação ou identificação podem aproximar o entrevistado do pesquisador antes mesmo do início da entrevista. Um amigo em comum ou a recomendação de alguém próximo ao entrevistado podem ser elementos fundamentais para a criação de uma

relação de confiança entre pesquisador e entrevistado, assim como o diálogo aberto sobre a finalidade da pesquisa e até mesmo sobre a vida do pesquisador (ERRANTE, 2000, p.154). A “ponte” deve ser fortalecida durante o próprio evento da entrevista, através de uma escuta generosa:

Com cada memória íntima, pessoalmente importante, que os narradores me ofereciam, eles revelavam sua humanidade. Isso estabelecia ressonância com a minha própria humanidade. Eu parava de escutar o que eu podia extrair da narrativa e começava a ouvir a pessoa toda. Não há uma forma fácil para transformar isso em metodologia; não é uma atitude que você pode fingir; mas o resultado é que narradores sentem que eles têm um público respeitador e apreciador. Ao mesmo tempo, minhas vulnerabilidades - minha inexperiência, minha juventude, minhas perguntas bobas - tudo revelava minha própria humanidade e desmistificava noções que os narradores podiam ter tido sobre meu poder e posição como uma acadêmica estrangeira branca (ERRANTE, 2000, p.153).

Também sobre o momento da entrevista, Almeida tece importantes considerações, a partir da sua larga experiência com o uso da metodologia da história oral, em diálogo com a concepção de entrevista compreensiva de Kaufmann:

Notei que as pessoas comumente se preocuparam excessivamente com a precisão de datas e de fatos. Vale a sugestão que o pesquisador não se fixe tanto nessas questões cronológicas que possam inibir outras lembranças, talvez mais relevantes. Então, entendi que a entrevista devia se aproximar do que seria um debate, uma conversa acerca do tema da pesquisa, procurando envolver ao máximo o narrador na trama da história. A entrevista compreensiva busca a objetivação, exige o engajamento do/da pesquisador/a, e é seu dever, de alguma forma, sinalizar ao entrevistado onde deseja chegar com suas perguntas (ALMEIDA, 2009, p. 222).

Nesse sentido, faço uma analogia entre o momento da entrevista e o momento teatral. O entrevistado age como protagonista da cena e o entrevistador age, simultaneamente, como produtor, roteirista, diretor e espectador. Roteirista, pelo fato de lançar perguntas previamente elaboradas; produtor, pela responsabilidade de proporcionar todas as condições para que o encontro transcorra bem, o que inclui a sala silenciosa e o equipamento de gravação adequado; diretor, por orquestrar a entrevista, desafiando o “ator” com novas perguntas que surgem, encaminhando tudo para que a coleta de informações se concretize de modo

eficiente; e, finalmente, espectador, porque o entrevistador é constantemente surpreendido, não sabendo o que está por ouvir ou ver.

É preciso estar atento e dispor-se a ouvir os entrevistados da forma mais completa e complexa possível, relacionando o que nos é oferecido para além das palavras: risos, choros, expressões, posturas corporais; por isso a opção por filmar as entrevistas e não apenas gravar as vozes dos entrevistados.

No início da pesquisa tive um pouco de receio com relação à filmagem das entrevistas, por considerar o constrangimento que uma câmera pode causar, colocando em risco o andar natural de uma conversa. Optei por usar a câmera de um *notebook*, de modo que a filmagem das entrevistas foi realizada de modo bastante estratégico e discreto, o que levou os entrevistados a “esquecerem” a presença da câmera, na minha percepção. Antes do início das entrevistas, solicitei o consentimento para a filmagem, explicando aos entrevistados que ela não viria a público, e serviria apenas para qualificar o meu trabalho de transcrição das falas, que também foram registradas por um gravador de voz. Percebi que o fato de informar aos entrevistados que as filmagens não seriam divulgadas, propiciou um clima bastante favorável para o estabelecimento de uma entrevista descontraída e menos formal.

A memória tem uma força avassaladora que extrapola as palavras, ela exala pelos poros dos entrevistados, pelos músculos, pelo brilho no olhar, pelo riso desenfreado, pelo choro, pela pausa. A memória não consegue se esconder e quando menos esperamos, temos diante de nós histórias incríveis e nos tornamos testemunhas de fatos, que, talvez, apenas as pessoas mais íntimas dos entrevistados tenham conhecimento.

A experiência narrada pela historiadora Antoinette Errante suscita certo conforto à tarefa de pesquisar a partir da história oral:

Eu percebi que meu trabalho de identidade através dos eventos de história oral não é diferente dos meus narradores: quanto mais eu participava da evocação das lembranças e do recontar, mais eu também estava tentando comunicar alguns aspectos de mim mesma. E, assim, se as histórias orais não pareciam “captar” as experiências que eu pensava que elas podiam, era, em parte, porque eu estava esperando que os outros narrassem algo que eu estava vivenciando (ERRANTE, 2000, p.165).

“Toda lembrança vive em estado latente, potencial” (BOSI, 1995, p. 51), sendo assim, o historiador provoca as memórias dos entrevistados, mas eles é que organizam de forma autônoma as suas narrativas. Ao historiador cabe estar atento, pois “interessa o que os entrevistados escolhem dizer” (ERRANTE, 2000, p.149). Todos os entrevistados comentaram em algum momento da entrevista algo como: “isso tu não escreve”, o que denota o fluxo da memória, que faz com que os entrevistados percam em alguns momentos o controle sobre as suas próprias falas, assim como a relação de confiança que é estabelecida entre entrevistador e entrevistado.

Além do difícil exercício da escuta, o historiador deve respeitar o estado de vulnerabilidade dos narradores e lidar com a sua própria fragilidade, que pode surgir quando algo inesperado é partilhado ou quando, sem que percebamos, as memórias dos entrevistados se transformam indiretamente nas nossas (ERRANTE, 2000, p. 165).

2.5 O que fazer com tanto material?

Após a realização das entrevistas, a pesquisa prossegue com a transposição da fala gravada para a escrita, processo que se dá em quatro fases: transcrição, textualização, transcrição e análise-interpretação. Almeida menciona a relevância para o trabalho do historiador na produção das suas fontes:

É importante considerar que não houve uma simples coleta de dados para a pesquisa. Produzi intencionalmente os documentos, procurando articulá-los à problemática da pesquisa, tendo como mediadores minha própria subjetividade, os referenciais teóricos que escolhi, a cultura na qual fui constituída. Uma atividade de pesquisa que acredita apenas no recolhimento de uma documentação, acredita que esta coleta conduza a um "encontro com a verdade", que estaria como que "aguardando" ser descoberta, desvelada, coerente aos princípios positivistas. Pelo contrário, entende-se que quem pesquisa produz, cria e dá vida à documentação, em um processo interativo com os indícios e os sujeitos de sua investigação (ALMEIDA, 2009, p. 223).

A transcrição consiste na escrita literal de todas as falas gravadas, com possíveis inadequações linguísticas, repetições e vícios de linguagem evidenciados nas narrativas.

Considerada fundamental numa pesquisa que se propõe a analisar o conteúdo das falas (e menos a sua forma), a etapa de textualização envolve uma correção da redação do texto transcrito. Como defende o historiador Thompson: "por lógico não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm [...] vícios de linguagem, erros de gramática, palavras repetidas devem ser corrigidos" (THOMPSON, 1992, p. 58).

Kaufmann (2013) questiona a necessidade de transcrição completa da entrevista para posterior análise. O autor não condena propriamente esse método, mas valoriza mais a escuta das gravações, que deve ser feita várias vezes para a realização de uma interpretação sensível das falas e dos silêncios dos entrevistados: "é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase" (KAUFMANN, 2013, p. 115).

Quando entrei em contato com a obra de Kaufmann, já tinha realizado a transcrição completa de todas as entrevistas, mas voltei a assistir as gravações e, com algum distanciamento de tempo da primeira vez que assisti, renovei as minhas atenções, de modo observar pontos que antes passaram em branco. Certamente, a cada novo contato com as filmagens, o pesquisador está sujeito a novas descobertas e constatações, pois, sendo a sua própria identidade constantemente formada e reformada, a relação que se estabelece com o que ouve e vê será sempre diferente.

A transcrição do material coletado é organizada com o máximo de cuidado, a fim de evitar a modificação do teor original da entrevista: trechos essenciais para a pesquisa foram destacados e a ordem dos parágrafos alterada.

A transcrição é um conceito extremamente importante para a concretização da história oral, visto que constitui:

[...] a fase final do trabalho dos discursos [...] Teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra [...] tem como fito trazer ao leitor a aura do momento da gravação [...] O fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e, sem constrangimento, se aceita esta

condição no lugar de uma cientificidade que seria mais postíça. Com isso valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo preñado de sugestões [...] Neste procedimento uma atitude se torna vital: a legitimação das entrevistas por parte dos depoentes (MEIHY, 1991, p. 30-31).

Na fase da análise e interpretação, as observações realizadas durante as entrevistas são somadas e os discursos produzidos são tratados de modo qualitativo. Para Kaufmann (2013, p. 171), “o ideal seria poder redigir uma pesquisa como um romance clássico, cujo fio não seria uma história, mas a sequência dos argumentos, perfeitamente interligada e cheia de surpresas e sobressaltos”.

O desejo de Kaufmann pode parecer inusitado se relacionado às prescrições acadêmicas sobre a produção do conhecimento, mas está de acordo com a sua proposta de tornar o conhecimento menos técnico e mais compreensivo e próximo da realidade, sem descuidar da metodologia.

Ao ouvir as histórias dos entrevistados fiquei emocionada com muitas das suas vivências e percebi a grande responsabilidade inerente ao trabalho de organização das narrativas de vidas. O material narrativo coletado na pesquisa é extremamente rico em conteúdo e sensibilidade, o que trouxe para mim o desafio de narrar ao meu modo, que é um tanto quanto objetivo, parte das histórias dos entrevistados. Diante da minha falta de aptidão artístico-literária, escolhi apresentar de forma direta os trechos dos entrevistados que mais me sensibilizaram, e que considero difíceis de transpor noutras palavras, convidando o leitor do meu trabalho a envolver-se sensivelmente com os discursos dos sujeitos da pesquisa.

As etapas finais da pesquisa consistem no arquivamento das entrevistas filmadas e transcritas, pois elas constituem fontes históricas a serem consultadas, assim como a apresentação e publicação do material escrito.

Os entrevistados assinam um Termo de Consentimento livre e esclarecido (Anexo 1) de autorização para o uso das informações coletadas, o arquivamento e a publicação dos resultados. Assim como o compromisso ético de fidelidade com relação ao uso do conteúdo das falas dos entrevistados também é firmado.

A análise das entrevistas é feita com base num quadro comparativo criado a partir da leitura geral das entrevistas transcritas e da relação com as informações encontradas nos documentos do AHIA. O quadro tem por objetivo identificar aproximações e afastamentos entre o conteúdo das falas dos entrevistados, com

vistas a refletir sobre o ensino de teatro no CAD/DAD e suas transformações em cada década levando em conta as relações e práticas de sala de aula e as posturas pedagógicas dos professores. A fim de facilitar a contextualização das falas dos entrevistados, foi elaborada uma linha de tempo com as transformações ocorridas em relação ao caráter dos cursos oferecidos no CAD/DAD desde a sua fundação até o final da década de 1970 (Anexo 2).

A história sempre foi, e sempre será, uma busca pela verdade e por respostas. Mesmo que se faça um recorte, a história procura verdades, que sempre serão provisórias, datadas, temporais, parciais, porque são construídas pelos seres humanos ao longo do tempo. Ao historiador, cabe desconstruir a verdade e reconstruir outras tantas, apropriando-se de teorias, metodologias e fontes diversas que levarão a novos conhecimentos e investigações.

O envolvimento afetivo com a pesquisa e com os entrevistados é enriquecedor para mim, pois é de extrema generosidade o ato dos entrevistados de compartilharem fragmentos de memórias das suas vidas. As entrevistas realizadas trouxeram à tona vários fios da história do CAD/DAD, alguns já conhecidos, outros nem tanto, uns curtos, outros longos. Alguns fios, podemos facilmente amarrar aos seus pares para assim estabelecermos um enredo, mas muitos se encontram dispersos e solitários, como que aguardando uma próxima descoberta para aumentar a potencialidade da sua trama.

Um dos objetivos principais deste trabalho é a busca por informações sobre a pedagogia do teatro no CAD/DAD no período entre 1960 e 1973, tarefa difícil, visto que o processo de ensino-aprendizagem é algo bastante complexo e que, na maioria das vezes, se dá de forma muito natural e espontânea.

Das falas de cada entrevistado, extraí pistas, que, organizadas e comparadas, proporcionam o vislumbre de pedagogias do teatro que marcaram uma época de “ousadia e paixão”, na qual fazer um curso de teatro era uma aposta bastante arriscada.

ENTREVISTADOS



Suzana Saldanha



Léo Ferlauto



Antônio Carlos de Sena



Maria Luiza Martini



Alba Rosa



Hamilton Braga

Fig. 4

O que sabemos dos lugares é coincidirmos com eles durante um certo tempo no espaço que eles são. O lugar estava ali, a pessoa apareceu, depois a pessoa partiu, o lugar continuou, o lugar tinha feito a pessoa, a pessoa havia transformado o lugar, o tempo vem sempre depois do tempo.

**José Saramago
Palavras para uma cidade (2008)**

3. DO CAD AO DAD: A CONSTRUÇÃO DE UMA TERRITORIALIDADE

Um espaço que se pretenda de formação e de convívio é fatalmente investido de valores materiais, educacionais, éticos, simbólicos e afetivos. E as relações sociais nele travadas produzem territorialidades, que, por conseguinte, engendram novas relações sociais, num ciclo de modificações e constantes variáveis. Sendo assim, os espaços de formação acadêmica são constituídos a partir da diversidade de valores emergentes das inúmeras conexões estabelecidas entre os sujeitos, principalmente docentes e discentes, que tornam único, e repleto de especificidades, o espaço de ensino no qual convivem.

De acordo com o historiador teatral Jorge Dubatti, o estudo aprofundado de fenômenos relacionados ao teatro leva a considerar a territorialidade como um aspecto fundamental a ser investigado:

Entende-se por territorialidade a consideração do teatro em contextos geográfico-histórico-culturais de relação e diferença quando contrastados a outros contextos [...] A territorialidade do comparatismo vincula-se ao pensamento da “geografia humana”, iniciado por Paul Vidal de La Blache. A territorialidade é construída através das práticas culturais do homem, sendo uma delas o teatro. O fato de considerar o teatro em contextos culturais não o exclui de ser parte deles: o teatro mesmo é gerador e construtor das variáveis desses contextos (DUBATTI, 2008, p. 15, tradução nossa¹⁵).

Para Dubatti, o conceito de territorialidade, não pode ser visto como um fenômeno *a priori*, pois “[...] não existe comparatismo quando a territorialidade se dá por sentada, como um fenômeno dado *a priori*, ou quando ela é ignorada sem problematização” (Dubatti, 2008, p. 16, tradução nossa¹⁶). Essas considerações de Dubatti suscitam algumas questões aqui exploradas, tais como: a real demanda existente em Porto Alegre, no final da década de 1950, que viesse a justificar a abertura de um Curso de Teatro dentro da universidade; os perfis e as motivações

¹⁵Se entiende por territorialidad a consideración del teatro en contextos geográfico-histórico-culturales de relación y diferencia cuando se los contrasta con otros contextos [...]. La territorialidad del comparatismo se vincula con el pensamiento de la “geografía humana”, iniciado por Paul Vidal de La Blache. La territorialidad se construye através de las prácticas culturales del hombre, una de las cuales es el mismo teatro. El hecho de considerar al teatro en contextos culturales no lo excluye de ser parte de ellos: el teatro mismo es generador y constructor de las variables de esos contextos (DUBATTI, 2008, p. 15).

¹⁶[...] no hay comparatismo cuando la territorialidad se da por sentada, como un fenómeno dado o a priori, o cuando se la ignora sin problematización (DUBATTI, 2008, p. 16).

dos sujeitos que lutaram pela existência do referido Curso; e o desenrolar das etapas da construção do espaço que hoje se denomina DAD. Evidentemente não se pretende aqui fornecer respostas acabadas a esses questionamentos, mas sim partir deles como disparadores para a investigação de fatos da história do antigo CAD, atual DAD, que permitem refletir sobre a noção de territorialidade desse espaço de formação acadêmica de profissionais de teatro.

O comparatismo surge na problematização da territorialidade a partir de alguns aspectos, que podem ser diacrônicos – quando envolvem fenômenos de sucessão, permanência ou transformação, ou sincrônicos – relativos a fenômenos simultâneos (DUBATTI, 2008). A pensar a partir de Dubatti, que o reconhecimento da territorialidade passa pelo exercício comparativo, e a considerar que a territorialidade do DAD é um tema quase inexplorado, entende-se que a comparação da sua territorialidade com a territorialidade de qualquer outra instituição de ensino superior dedicada ao Teatro implique, necessariamente, o desafio de colher e organizar informações que possibilitem reconstruir a história que alicerça a constituição do DAD e, assim, problematizar a sua territorialidade, tornando possível o exercício comparativo.

3.1 Ensino de teatro na URGs: uma necessidade

A consolidação do ensino de teatro na URGs¹⁷ partiu de uma necessidade da comunidade cultural de Porto Alegre, que viu crescer o movimento teatral nos anos 1940 e 1950, configurando-se um fenômeno histórico diacrônico de transformação, num momento em que artistas como Walmor Chagas, Paulo José, José Lewgoy, Antônio Abujamra, Lilian Lemmert e Paulo César Pereio ganhavam destaque na cena gaúcha. Os jovens artistas, que então despontavam na cena local, almejavam uma maior qualidade das suas encenações e interpretações, assim como a ampla divulgação de textos teatrais consagrados (HEEMANN, 2000, p. 29).

A inspiração para a renovação do movimento teatral porto-alegrense emanava do Rio de Janeiro (com a companhia *Os comediantes*, por exemplo) e de São Paulo (com Teatro Brasileiro de Comédia – TBC), onde encenadores

¹⁷Em dezembro de 1950 a universidade foi federalizada e, em 1968, passou a ser denominada Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Portanto, antes de 1968, a sigla utilizada era URGs (Universidade do Rio Grande do Sul).

estrangeiros eram convidados a colaborar, qualificando e profissionalizando a cena teatral (HEEMANN, 2000, p. 29). O sentimento que movia os jovens artistas de teatro de Porto Alegre encontrava eco nos acontecimentos teatrais do chamado “eixo Rio – São Paulo”, caracterizando um fenômeno histórico sincrônico (DUBATTI, 2008), no qual os “teatros” da capital gaúcha também se engajavam na luta pela renovação e profissionalização da arte teatral.

Artistas pertencentes ao Teatro do Estudante, ao Clube do Teatro, ao Teatro Universitário, ao Teatro de Equipe, à Comédia da Província, à Sociedade Teatro do Sul, dentre outros grupos locais, que eram, em sua maioria, compostos por alunos de vários cursos da UFRGS, especialmente do curso de Filosofia, reuniam-se no bar da faculdade e no centro acadêmico¹⁸, onde, dentre outros assuntos, discutiam os rumos do teatro porto-alegrense. Esses jovens idealizavam concepções inovadoras de teatro, diferentes do teatro comercial e meramente recreativo: desejavam um espaço dentro da universidade para aprofundar a pesquisa das práticas artísticas que fervilhavam pela cidade graças a iniciativas particulares (HEEMANN, 2000, p. 28).

No dia 30 de dezembro de 1957, após reiterados esforços e pressões junto às instâncias competentes da universidade, foi fundado o Curso de Arte Dramática (CAD), que iniciaria suas atividades a partir do ano de 1958, ligado à Faculdade de Filosofia da UFRGS, com o objetivo de formar atores a nível técnico. Os interessados pela arte teatral, como o crítico teatral, ator, diretor e pesquisador Cláudio Heemann (1933 - 1999), puderam, enfim, dar vazão ao desejo de estudar teatro em âmbito acadêmico:

Nos anos 50, nós que havíamos lutado pela criação do curso ficamos surpresos e encantados com a prontidão da universidade em atender a sugestão do nosso movimento. Por uma questão de coerência fizemos todos a inscrição para o vestibular prático-teórico, entrando felizes para a universidade, como num sonho. Vamos estudar o objeto de nossa paixão, Teatro (HEEMANN, 2000, p. 31).

O diretor de teatro, ator, crítico e autor teatral italiano Ruggero Jacobbi (1920 - 1981), que colaborava com o movimento de renovação do teatro¹⁹ em São Paulo e

¹⁸Situado no Campus Central da UFRGS, o centro acadêmico do curso de Filosofia era uma espécie de sede não oficial do movimento que reivindicava um Curso de Teatro dentro da universidade.

¹⁹Com o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o teatro na Itália se encontrava totalmente enfraquecido, fato que trouxe ao Brasil uma série de profissionais extremamente qualificados como Ruggero Jacobbi, Gianni Ratto, Adolfo Celi, entre outros italianos.

no Rio de Janeiro, foi convidado para assumir a direção do CAD, tendo como assessores o diretor de teatro, ator e escritor Fernando Peixoto (1937 - 2012) e o ator, escritor e tradutor Linneu Dias (1928 - 2002). Intelectual de nível extraordinário, Jacobbi dirigiu o CAD de modo humanístico e libertário durante os dois primeiros anos de existência do curso. Os trechos do seu discurso, proferido na aula inaugural do Curso de Teatro, ministrada no dia 10 de abril de 1958, revelam as nobres aspirações que moveram a criação do CAD:

Queremos ser os herdeiros e os conservadores de uma tradição, e ao mesmo tempo queremos nos libertar da obrigação de dependermos unicamente dessa tradição. Queremos ressaltar nosso direito de escolhermos livremente, sobretudo dentro das formas novas [...] A nossa época é uma época de inquietações, de provações, mas sobretudo, uma época de procura. Estamos procurando, com a mesma ansiedade, um estilo de representação que convenha ao nosso tipo de homem histórico, e uma categoria de situação, isto é, um drama, um repertório capaz de identificar-nos [...] A única atitude respeitável para o teatro de hoje consiste em pôr a prova, até o extremo limite de nossas energias, tudo o que sentimos vibrar de vida humana, de protesto, de revolta. Qualquer tentativa de acorrentar essa exigência de liberdade a teses e programas rígidos deve ser considerada uma ameaça grave. Até mesmo a ambiguidade é importante e necessária (JACOBBI, 2000, p. 6).

No discurso de Jacobbi evidencia-se o objetivo do Curso de Teatro de desenvolver a prática artística na universidade, não para limitá-la aos moldes de um curso acadêmico ou circunscrevê-la a padrões estéticos, mas para aprofundar os estudos e conhecimentos acerca do fazer teatral. O CAD nasce, portanto, como lugar de oportunidade, experimentação, descoberta, criação, questionamento e liberdade artística.

No seu primeiro ano de existência (1958), o CAD contava com os seguintes professores no seu quadro docente²⁰: Ângelo Ricci (História da Literatura Teatral), Guilhermino César (História do Teatro Português e Brasileiro), Madeleine Ruffier (Técnica Vocal), Tony Petzhold (Mímica e Dança), Ruggero Jabobbi (Teoria Geral do Teatro e Interpretação Teatral) e Gerd Bornheim (Teoria Geral do Teatro e Dramaturgia).

²⁰ Informações extraídas da documentação sobre a organização do CAD, encontrada no AHIA.

Além das aulas regulares dos Cursos, várias e importantes atividades foram promovidas no primeiro ano de existência do CAD, conforme documentação²¹ do AHIA, dentre elas: uma conferência sobre interpretação teatral proferida pelo ator e diretor polonês (radicado no Brasil) Ziembinsky; um recital de poemas brasileiros e estrangeiros; a distribuição de textos mimeografados de peças a grupos amadores; a criação do acervo da biblioteca de teatro; a preparação de um programa de rádio-teatro para a rádio da universidade; e propostas de exercícios de crítica teatral de espetáculos da cidade. Três montagens teatrais foram realizadas com fins didáticos e culturais²²: *Egmont* (1775) do dramaturgo alemão Goethe (1749 – 1832), *O novo teatro* do italiano Rossodi San Secondo (1887 – 1956) e *As casadas solteiras* (1845) do dramaturgo brasileiro Martins Pena (1815 – 1848).

Todas as atividades mencionadas colaboraram para a consolidação do CAD como um território dedicado à arte teatral, pautado pelo convívio e pela prática artística. A experiência do convívio teatral tende a resultar novas maneiras de compreender o mundo e estar nele enquanto sujeito participante de um coletivo. Nos primórdios da sua existência, o CAD pode ser entendido como um coletivo artístico e educacional institucional que produziu diferentes subjetividades no espaço da universidade, até então pouco acostumada a comportamentos e relações dessa ordem.

3.2 Caminhos que levam ao teatro

A valorização do saber advindo da experiência nos leva a refletir sobre a importância de captar as memórias pessoais dos indivíduos sobre o seu passado e sua trajetória, pois estas abrem portas para as mais infinitas informações, que de outras maneiras, em pesquisas bibliográficas ou documentais, por exemplo, dificilmente encontraríamos:

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembremos não são representações exatas de

²¹ Documento do AHIA: Atividades -1958.

²² Documento do AHIA: Programa de 1958: Exames Públicos do Curso de Arte Dramática – Alunos do Primeiro Ano – Cadeira de Interpretação – 1958.

nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências, quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são passados importantes que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes (THOMSON, 1997, p. 57).

Para Thomson, o historiador deve ter sensibilidade não apenas ao organizar memórias orais, mas também ao analisá-las, pois o passado é mutável e a história pode ser reconstituída constantemente. Os relatos em que se ocultam ou se sintetizam informações costumam oferecer interpretações do passado talvez mais significativas que as palavras ditas pelos entrevistados.

Com base nessa ideia, considera-se a recomposição das reminiscências um processo pessoal que possibilita ao entrevistado selecionar e organizar seus pontos de referência, e ao historiador, analisar como os entrevistados estabelecem marcos, como periodizam, que representações constroem que dialogam com a história local, nacional ou mundial, dentre outros aspectos.

Algumas questões são fundamentais para o trabalho investigativo na análise de qualquer documento histórico, assim como na perspectiva da história oral, tais como: “Quem fala?”, “De onde fala?” e “Para quem fala?”. As respostas a essas perguntas permitem ao pesquisador construir uma narrativa histórica a partir das memórias dos entrevistados. Ao escrever sobre a memória dos outros, o historiador faz um somatório de representações, visto que também efetua escolhas ao selecionar e organizar as narrativas coletadas. Talvez a atitude mais íntegra que o historiador pode ter “é proporcionar ao leitor confiança em sua competência metodológica” (PRINS, 1992, p.198), através do esclarecimento das etapas da pesquisa, para que assim o leitor possa compreender a construção desse conhecimento tão atrelado a ricos processos investigativos, que na maioria das vezes, passam despercebidos.

Acredito ser relevante o conhecimento sobre as relações que cada entrevistado estabelecia com o teatro antes de entrar no CAD/DAD, e de que forma se deu o contato com o curso de teatro, pois assim podemos conhecer melhor a personalidade de cada entrevistado e compreender a elaboração e o sentido dos seus discursos.

Alba Rosa, apesar de não ter mencionado experiências específicas com teatro na infância, lembrou da sua participação em algumas exitosas experiências com peças infantis apresentadas para crianças no final do ano escolar, uma delas no antigo cinema Cacique. Ela disse não recordar como e com quem se deu o processo de criação dessas peças, no entanto lembra com orgulho de um Coelhoinho que representava e fazia grande sucesso entre a criançada.

Rosa chegou até o CAD no ano de 1961, aos 25 anos, por indicação de uma colega de trabalho que a considerava muito engraçada. A entrevistada viera para a capital com o desejo de fugir da “vidinha do interior”, como ela mesmo fala, e ser professora alfabetizadora. Rosa considera ter ingressado no CAD pelas artimanhas do acaso:

[...] Ela [colega de trabalho] me viu o endereço, que era na Venâncio Aires e eu resolvi, não sei por que cargas d'água, ir lá me informar. Eu cheguei lá e encontrei de cara umas pessoas que tipo, eu gosto ou eu não gosto, e eu gostei (ROSA, 2016, p. 1).

O ambiente escolar também é citado por Antônio Carlos de Sena para contextualizar as suas primeiras experiências relacionadas ao teatro. No entanto, foi o ambiente familiar que mais o estimulou, pois sua mãe, uma das primeiras mulheres formadas no Instituto de Artes da URGs, era professora de Artes do grupo escolar Duque de Caxias²³. Foi num curso de formação para professores, que Odila Cardoso de Sena²⁴ aprendeu a construir bonecos para teatro – atividade que envolveu toda a família, que passa a dedicar-se à arte de fabricar bonecos e funda o Teatro Infantil de Marionetes (TIM), no ano de 1954. Assim como a colega Rosa, Sena ingressou no CAD por insistência de um amigo que fazia teatro, cujo nome ele não lembra.

Já a entrevistada Maria Luiza Martini relata que desde muito cedo demonstrou aptidão para o “fazer artístico”. Ela conta que o seu pai foi proprietário da primeira churrascaria do Rio Grande do Sul, chamada *Cabana dos Santos*, localizada em

²³ Localizado no bairro Azenha em Porto Alegre.

²⁴ Odila Cardoso de Sena (1913 - 2007) foi artista plástica e professora de teatro, fundou em Porto Alegre o TIM (Teatro Infantil de Marionetes) em 1954, criou e confeccionou todos os 70 bonecos do grupo (Fonte: Folder de divulgação do grupo).

Porto Alegre, no Bairro IAPI²⁵; e lembra que dois garçons da churrascaria foram os seus primeiros incentivadores artísticos:

[...] A farra deles era me colocar em cima de uma mesa cantando um sucesso do Pedro Raimundo²⁶ [Entoa] ‘Quando eu chego num baile sapateio na entrada! Se não me dão atenção, a peleia tá formada’ [risos] Eu tinha uns quatro anos! Era sucesso garantido, já sapateava em cima da mesa e os meus mentores e diretores eram o Zanata e o Nazareno [muitos risos] (MARTINI, 2017, p. 6).

Martini, que costumava ser convocada pelos familiares a apresentar-se, para diversão de todos, também mostrava desenvoltura na leitura oral, realizada principalmente nas cerimônias religiosas do colégio de freiras em que estudava. O desejo de expressão artística de Martini fez com que ela passasse a organizar apresentações para as festas do colégio, nas quais adaptava textos, dirigia as colegas e atuava.

Foi através dos espetáculos do CAD abertos ao público que Martini tomou conhecimento da existência do curso de Teatro. A sua memória desse episódio é marcada pelo (já citado) espetáculo *Egmont* (1958), que ela não pode assistir por ser menor de idade. Esse fato é revelador da importância da função didática dos espetáculos elaborados dentro do CAD, tanto para os estudantes, como para a formação de uma plateia local, na qual poderiam surgir possíveis interessados no curso de Teatro.

Suzana Saldanha começou a fazer teatro na infância em Porto Alegre, mais especificamente na Igreja São Geraldo, e sua lembrança mais presente é sobre um esquecimento ocorrido na primeira vez que entrou em cena, quando precisava declamar um poema e conheceu o famoso “branco”. Suzana, que sempre ouvia elogios pela sua desenvoltura, também foi influenciada por uma amiga que lhe informou da existência do CAD e da possibilidade de prestar exame vestibular para o curso de Teatro.

Rosa, Sena e Saldanha dizem não lembrar os nomes dos amigos que de alguma maneira influenciaram a escolha de cursar Teatro no CAD. É interessante

²⁵A Vila do IAPI (Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários) está localizada no bairro Passo d'Areia e foi criada pela Lei Municipal nº 2022, de 7 de dezembro de 1959. Trata-se de uma área de interesse cultural para a cidade de Porto Alegre, por seu valor arquitetônico e histórico.

²⁶ Pedro Raymundo (1906 - 1973) foi um acordeonista, compositor e cantor regionalista.

pensar nessas inúmeras pessoas “sem nome” que vagam em nossas memórias e protagonizam muitos fatos que guardamos. Onde se encontrarão os seus nomes? Somos sujeitos atrelados a territorialidades, circulamos em determinados espaços que passam a nos pertencer e, no decorrer da vida, entramos e saímos de diversos territórios. Muitas vezes somos levados a novos territórios por outros sujeitos, com os quais nos relacionamos. No caso dos sujeitos da pesquisa, a maioria deles considerou ter ingressado no CAD/DAD por influência de algum amigo ou conhecido; e é visível o descontentamento gerado pelo sentimento de perda desses entrevistados, ao perceberem que não lembram os nomes de pessoas que foram de alguma maneira, importantes nas suas trajetórias.

Para Ricoeur, o esquecimento, que pode ser visto como uma derrota, considerando que representa a perda de algo que algum dia foi conhecido, é também o propulsor de pequenas vitórias, cada vez que conseguimos resgatar alguma lembrança aparentemente perdida:

De um lado, o esquecimento nos amedronta. Não estamos condenados a esquecer tudo? De outro, saudamos com uma pequena felicidade o retorno de um fragmento do passado arrancado, como se diz, ao esquecimento. As duas leituras prosseguem no decorrer de nossa vida – com a permissão do cérebro (RICOEUR, 2007, p. 427).

Ao considerar que, na condição de humanos, nunca dispomos de uma memória plena, a construção da nossa memória deriva da potencialidade do esquecimento. O esquecimento temporário de alguma coisa, as lacunas a serem preenchidas, é que possibilitam a rememoração:

É essa hipótese da preservação por si, constitutiva da própria duração, que tentarei estender a outros fenômenos de latência, até o ponto em que essa latência possa ser considerada como uma figura positiva do esquecimento que denomino esquecimento de reserva. Efetivamente, é a esse tesouro do esquecimento que recorro quando tenho o prazer de me lembrar do que, certa vez, vi, ouvi, experimentei, aprendi, adquiri (RICOEUR, 2007, p. 427).

O envolvimento de Hamilton Braga com o teatro começou na adolescência e foi estimulado a partir do seu gosto pela poesia, que culminou com a participação em um grupo de teatro de uma Escola Estadual da cidade de Bagé (RS). A decisão

de Braga também é influenciada por um amigo, mas este tem o seu nome muito presente na memória do entrevistado: é Gerd Bornheim, diretor do CAD na época, com quem mantinha contato através do Teatro de Arena, do qual Braga era integrante. Bornheim foi uma pessoa importante na trajetória de Braga, assim como na trajetória de outros estudantes do CAD, o que torna a sua figura marcante e muito presente na memória de todos os entrevistados. Para eles, é difícil esquecer o seu nome, visto que ele está impregnado na memória coletiva atrelada ao espaço do CAD.

Léo Ferlauto teve sua primeira experiência com teatro na adolescência, quando participou de um Congresso Estudantil na cidade de Passo Fundo (RS), um pouco antes do Golpe de 1964, ao atuar em um espetáculo, segundo ele, “panfletário”, do qual participara por influência da irmã mais velha, que o levou ao evento. Ferlauto conheceu o CAD através de uma namorada; e ainda não era estudante do curso de teatro quando foi convidado a participar do espetáculo a *Ópera dos Três Vinténs* (1928). O processo de ensaios e a beleza do texto encenado e do trabalho realizado pelo grupo de estudantes despertam a sua paixão pelo teatro. No ano seguinte, 1970, Ferlauto, que jamais pensara em seguir o teatro como profissão, ingressa no Curso de Formação de Atores (de nível técnico).

A maioria dos entrevistados, ao serem questionados sobre quando o teatro passou a fazer parte das suas vidas, remontam a memórias da infância ou da adolescência, nas quais os primeiros “palcos” surgem no meio familiar, escolar ou religioso, o que denota a importância dos referidos ambientes na formação dos sujeitos e nas suas escolhas futuras, como sintetiza Santos:

[...] a gênese do gosto pela arte e pela beleza e a experiência estética de qualidade não se processam atreladas a padrões e tampouco se limitam a regras exteriores, pois se compreendem genuinamente vinculadas ao desenvolvimento da inteligência dos sujeitos e às manifestações culturais da comunidade na qual eles interagem (SANTOS, 2005, p.178).

As memórias de cada indivíduo estão conectadas aos grupos sociais aos quais pertencem ou pertenceram; e os seus relatos são carregados de reflexões e ressignificações, não só do plano da memória pessoal, mas também da memória coletiva:

E, portanto, antes de nós decidirmos se deveríamos pesquisar memórias com questionários, ou com redes de borboleta, precisamos primeiro compreender o que determinadas memórias significam para as pessoas e os grupos que as têm em determinados momentos (ERRANTE, 2000, p.169).

Através da documentação do Arquivo Histórico do IA²⁷, sabemos que o Curso de Arte Dramática, voltado à formação de atores profissionais, admitia alunos por meio de uma seleção composta por quatro etapas: exame de cultura geral; apresentação de um texto memorizado, de livre escolha do candidato; leitura de um texto sorteado pela banca examinadora; e teste de improvisação.

No entanto, cada entrevistado lembra apenas de algumas das etapas dessa seleção, talvez por se tratarem de momentos passageiros das suas trajetórias e, ao mesmo tempo, de tensão, por envolverem exposição e sujeição a julgamentos.

Rosa lembra ter realizado uma prova teórica; já seu colega Sena conta ter feito uma prova de interpretação simples para ingressar no curso, e comenta não lembrar da existência da prova teórica; ao passo que Ferlauto menciona ter recebido um pequeno texto para decorar ou improvisar.

Saldanha e Martini são as entrevistadas que trouxeram mais detalhes sobre o processo seletivo. Saldanha recorda de ter se preparado para o exame específico com a ajuda de Delmar Mancuso, professor de teatro e ator da época. A cena apresentada por ela à banca foi um excerto do texto de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina* (1955), que escolheu com a ajuda de um tio que “entendia de literatura”.

Já Martini lembra ter apresentado um trecho da tragédia de Sófocles, *Antígona* (442 a.c), e menciona que o diretor do curso, o professor Gerd Bornheim, fazia parte da banca de seleção.

As bancas, pelo que se depreende das narrativas dos entrevistados, contavam com uma plateia de interessados ligados ao curso. Martini relata ter apreciado os exames de alguns dos seus futuros colegas; e Reneide Sena (que no início da década de 1960 era namorada de Sena), relata que, mesmo não sendo estudante do CAD, acompanhou algumas provas de seleção.

²⁷ Documento do AHIA: Curso de Arte Dramática (Duração 3 anos) – Condições para prestar exame vestibular.

3.3 Dois casarões para muito teatro

A sede provisória do recém criado CAD²⁸ era um casarão antigo amarelo, que antes abrigara um açougue, e localizava-se no bairro Santana, na Avenida Venâncio Aires, número 646, esquina com a Rua Santana, bem próximo ao Parque Farroupilha (Parque da Redenção). As condições físicas e materiais precárias para o desenvolvimento do Curso, tais como o espaço restrito e pouco adequado, que poderiam desestimular os estudantes e professores, pareciam servir de inspiração para ativar a potência libertadora e transformadora da arte teatral, conforme consta no discurso de Jacobbi (1958) na aula inaugural:

Hoje, a anarquia dos valores é um fato. Como poderia nosso mundo dilacerado possuir uma estrutura cênica adequada? A indecisão, a confusão e a multiplicidade não passam de uma consequência lógica [...] Que nos importa o esqualido teatro de hoje em dia, e sua péssima arquitetura, se de qualquer maneira apagamos as luzes, antes de começarmos a representar? Não é um belo sintoma de vitalidade e da necessidade da arte teatral o fato de que ela se sirva de matérias usadas, de resíduos, de ruínas, para transformá-los em uma nova substância vitoriosa (JACOBBI, 2000, p. 8).

Todos os entrevistados mencionam que o espaço que abrigou o CAD durante uma década, entre 1959 e 1969, era pequeno para as atividades do Curso. Rosa relata que os alunos precisavam afastar as cadeiras das salas para a realização de aulas práticas, além de não contarem com um espaço para as apresentações. Sobre o “casarão da Venâncio”, Sena relata:

Era uma casa, um lugar pequeno na Venâncio, um sobrado. Mas o curso era só no andar de baixo, no andar de cima era uma família que morava lá, a casa era alugada. Tinha uns corredores compridos, com salas não muito grandes, a secretaria, um tablado com espaço adaptado para apresentar, para estudar, para fazer trabalhos do curso (SENA, 2016, p.1).

O depoimento de Sena traz uma informação contraditória em relação ao de Rosa, que não menciona a existência desse espaço adaptado às apresentações.

²⁸No ano de 1958 o Curso funcionou junto ao prédio da Faculdade de Filosofia, em 1959 passa a funcionar com sede própria na Avenida Venâncio Aires (Fonte: Documento do Arquivo Histórico do Instituto de Artes: Relatório 1958).

Nesse sentido, presumo que Rosa não considere o tablado referido por Sena, por se tratar de um espaço improvisado, não condizente com os moldes tradicionais de um teatro (com palco à italiana, por exemplo).

O depoimento de Martini revela uma curiosidade sobre a relação entre a comunidade do CAD e os moradores do andar de cima do casarão. Segundo ela, a moradora vizinha ao CAD era “Dona Chiquinha”, costureira responsável por confeccionar figurinos tanto para as apresentações dos estudantes do Curso, como para trabalhos dos mais importantes figurinistas de teatro da cidade na época. Ao ser questionada sobre a presença dos estudantes do CAD na casa de Dona Chiquinha, Martini responde: “Nós íamos porque tinha figurinos na casa dela. O figurino de “Dona Rosita²⁹” foi todo feito por Dona Chiquinha, e era primoroso!” (MARTINI, 2017, p.3).

Outro aspecto focado nos depoimentos dos entrevistados, observado também nos documentos do AHIA, refere-se à quantidade crescente de estudantes do CAD por turma. Segundo eles, as turmas do Curso eram compostas por um número reduzido de alunos. No início da década de 1960, período de formação de Rosa e Sena, verifica-se uma média de seis estudantes por turma; já no final da mesma década e início da década de 1970, período em que se formam Martini, Saldanha, Ferlauto e Braga, observam-se turmas com aproximadamente dez estudantes.

Em 1969, o CAD tem a sua sede transferida para o casarão antigo, de dois andares, localizado na Avenida Senador Salgado Filho, número 340, no Centro de Porto Alegre, onde está até hoje³⁰. Nesse prédio eram desenvolvidas as disciplinas especificamente teatrais de caráter mais prático do Curso; já as disciplinas de caráter mais teórico, bem como os componentes curriculares ligados às artes plásticas ou à música, desenvolviam-se em espaços do prédio do Instituto de Artes³¹; e as disciplinas relacionadas à didática e práticas de ensino eram cursadas na Faculdade de Educação (FACED). Sobre o referido espaço, na época em que se deu a transferência, Braga relata:

²⁹ *Dona Rosita, a solteira*, obra de Federico Garcia Lorca (1927), montada com os estudantes do CAD em 1967, sob direção da Professora Maria Helena Lopes (Fonte: Arquivo AHIA).

³⁰ Desde o final da década de 1980, o prédio da UFRGS localizado na Rua General Vitorino, número 255 - atrás do casarão histórico da Avenida Senador Salgado Filho, foi anexado ao DAD, que hoje mantém o seu funcionamento nos dois referidos prédios.

³¹ Localizado na Rua Senhor dos Passos, número 248 – Centro de Porto Alegre.

Era só esta casa [referindo-se ao local onde a entrevista se realiza], era precária, a gente tinha dificuldades. Tinha uma sala dessas grandes aqui na frente, que era o guarda-roupa. Tinha um guarda-roupa muito bom, que já se perdeu várias vezes. Teve uma inundação, entrou água pelo telhado e se perderam coisas. As instalações eram suficientes para o funcionamento do curso, mas com dificuldades e problemas, principalmente em termos de equipamentos. Não tinha praticamente nada, mas o espaço físico contemplava o número de pessoas, a aula de expressão corporal que era com um grupo maior, era naquela sala grande [referindo-se à atual Sala 1], funcionava bem (BRAGA, 2016, p. 2).

As memórias de Braga, assim como as dos demais entrevistados, denotam algumas carências físicas do CAD/DAD – problema que parece atravessar a história do Curso de Teatro, desde a sua fundação até os dias atuais. Em meio a outros cursos, tradicionalmente reconhecidos e formadores de profissionais com mercado de trabalho consolidado, a universidade parece ainda não compreender as especificidades dos “fazeres acadêmicos” do Curso de Teatro, limitando recursos materiais e a ampliação de vagas docentes que supram as suas demandas, tornando o curso marginalizado nesse contexto.

O CAD/DAD do qual falam os entrevistados é um lugar de memória, um espaço vivido do que outrora existiu e não existe mais, é a “presença de ausências” da qual fala o historiador francês Michel de Certeau, marcada por fragmentos de memórias em estado de quebra-cabeças a serem completados, por narrativas que lembram os “tempos empilhados” de temporalidades que se somam (CERTEAU, 2012, p. 175-176):

[...] os lugares vividos são como presenças de ausências. O que se mostra designa aquilo que não é mais: “aqui vocês vêem, aqui havia...”, mas isto não se vê mais. Os demonstrativos dizem do visível suas invisíveis identidades: constitui a própria definição do lugar, com efeito, ser esta série de deslocamentos e de efeitos entre os estratos partilhados que o compõem e jogar com essas espessuras em movimento (CERTEAU, 2012, p.175).

Quando ouvimos sobre um lugar que não existe mais é como se de alguma forma ele voltasse a existir, pois está vivo no imaginário dos narradores, assim como ganha vida na imaginação dos seus ouvintes. O espaço físico é fundamental na

construção da memória coletiva, pois ele funciona na maioria das vezes como um armário que guarda as mais remotas memórias.

3.4 Metamorfose Ambulante: siglas e transformações

A história de uma instituição educativa não constitui uma abordagem descritiva ou justificativa da aplicação de uma determinada política educativa, como também se não confina à relação das instituições com o seu meio envolvente. Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência (MAGALHÃES, 2007 p.70).

Para o historiador da educação Justino Magalhães, a História das Instituições Educativas deve examinar as singularidades sociais de cada instituição a partir do cruzamento de diferentes fontes, como memórias, documentos de arquivos e outros materiais, que relacionados formam o que o autor chama de *totalidades em organização*, que permitem a construção de uma narrativa coerente sobre a identidade histórica de cada instituição (MAGALHÃES, 2004, p.71). A metodologia de pesquisa histórica sobre as instituições educativas deve ir “da memória para o arquivo e do arquivo para a memória” (MAGALHÃES, 1999, p. 02).

As informações referentes ao caráter estrutural do CAD/DAD, em termos de organização dos cursos e disciplinas oferecidos em diferentes décadas, precisaram da pesquisa no AHIA para serem organizadas, visto que os depoimentos dos entrevistados não dão conta de tantas informações detalhadas e relacionadas a datas específicas, encontradas apenas nos regimentos do curso, na parte relacionada aos currículos.

O Curso de Arte Dramática no início da sua existência tinha sua duração prevista em três anos e contava com três disciplinas principais – “Interpretação”, “Elementos de mímica e dança” e “Técnica de voz” – e outras disciplinas que se somavam ao currículo.

Além do Curso de Arte Dramática, a universidade oferecia o Curso de Cultura Teatral (CCT), que funcionava anexo ao Departamento de Letras e era voltado principalmente a estudantes universitários, mas com algumas vagas para

intelectuais, professores e pessoas interessadas em aprender sobre teatro. O CCT tinha duração prevista em dois anos e contava com três disciplinas: “Teoria geral do teatro”, “História da literatura dramática” e “História do teatro português e brasileiro”. Para o CCT não havia processo seletivo: suas vagas eram preenchidas conforme ordem de inscrição.

Os dois cursos exigiam a frequência mínima de dois terços das aulas, sendo que, no CAD, ao final de cada ano, os estudantes realizavam provas escritas para as disciplinas de cultura teatral e provas práticas para as disciplinas de arte dramática, sendo aprovados os alunos com nota igual ou superior a cinco; e, no CCT, não havia exames finais, apenas exigência de frequência.

Sena e Rosa estudaram no Curso de Arte Dramática que formava atores, diretores e técnicos de teatro em nível técnico. O curso, como resume Sena (2016, p. 1), pertencente à terceira turma do CAD: “Não era nem médio, nem superior, era um curso perdido no espaço, porque ele era da Filosofia [Faculdade], mas não era um curso de filosofia no sentido de formação universitária”.

Rosa foi estudante da quarta turma a ingressar no CAD, embora tenha concluído o curso junto com a quinta turma, por ter repetido um ano por escolha própria, visto que não se achava preparada o suficiente para concluir o curso.

Segundo o Regimento do Curso de Arte Dramática, em vigor até 1966, o currículo cursado por Sena e Rosa era composto por sete disciplinas. Destaco, a seguir, os nomes das disciplinas e, entre parênteses, os professores que ministravam as aulas, e que foram citados nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa e confirmados na documentação encontrada no AHIA:

Teoria Geral do Teatro (Gerd Bornheim)
História da Literatura Dramática (Angelo Ricci)
Língua Portuguesa e Teatro português e brasileiro (Lothar Hessel)
Interpretação (Fausto Fuser)
Expressão Corporal (Marina Fedossejeva)
Dicção (Lúcia Carvalho Mello (Charlotte Kahle)
Esgrima aplicada ao teatro (Clovis Marques Vasques)

Como até 1965 não havia uma legislação com referência ao funcionamento dos cursos de teatro no país e tampouco a um currículo mínimo a ser cumprido, o currículo do CAD foi definido pelos próprios idealizadores e professores do Curso. Ao analisarmos o quadro de disciplinas oferecidas, nota-se que o Curso era bem

mais objetivo, ou seja, composto por disciplinas básicas para uma formação em teatro, ganhando destaque a disciplina de *Língua Portuguesa*, na época, obrigatória para todos os cursos de nível técnico, como o CAD, e para os cursos de nível superior. Rosa conta que no seu ano de ingresso, o CAD já se encontrava bem organizado como Curso, apesar de ter apenas três anos de existência, porém era pouco conhecido na comunidade:

Eu sempre quis mostrar o que a gente tava fazendo ali para mais gente [...] Quando eu falava que fazia o curso, as pessoas não sabiam o que era [...] Podia ter mais espaço para a gente apresentar aquilo que a gente sabia para as outras pessoas. Aquelas pessoas da rua e da zona não sabiam nada do que acontecia ali (ROSA, 2016, p. 5).

A partir de 1967, dando cumprimento à Lei 4.641, de 27 de maio de 1965, decretada no Governo Castello Branco, o Curso de Arte Dramática transforma-se no Centro de Arte Dramática, espaço voltado à formação de atores (em nível técnico), diretores e professores de teatro (em nível superior). A referida lei, decretada e sancionada no início da Ditadura Civil-Militar no Brasil, dispõe sobre os cursos de teatro e regulamenta as categorias profissionais e suas correspondentes atribuições: Diretor de Teatro, Cenógrafo, Professor de Arte Dramática, Ator, Contra-regra, Cenotécnico e Sonoplasta.

Tal regulamentação, pretensamente assumida pelo governo como iniciativa de valorização profissional escondia o desejo latente de controlar o trabalho e coibir ações políticas subversivas dos artistas de teatro, condicionando o exercício das suas atividades a limites e entraves burocráticos³².

Martini diplomou-se no Curso de Formação de Atores de nível técnico, assim como Ferlauto. Martini menciona no seu relato que já era estudante do curso de História da UFRGS; e que, para ela, o curso de teatro oferecido no CAD “era o acesso possível ao ensino profissional de arte dramática e que, além disso,

³²No Artigo 11, a lei considerava legais apenas os diplomas de cursos com duração mínima de três anos e devidamente registrados no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura. E o Artigo 14 mencionava que o requerimento para registro profissional deveria ser feito no prazo de um ano. Ou seja, a partir da publicação da lei, os atores, diretores, cenógrafos, contra-regras, cenotécnicos e sonoplastas que exerciam suas profissões há mais de dois anos sem registro foram impedidos de exercê-las.

possibilitava aos estudantes a convivência em um dos poucos ambientes artísticos da cidade” (MARTINI, 2017, p.3).

O currículo do Curso de Formação de Atores em Nível Técnico contava com oito disciplinas, dispostas em módulos, da seguinte maneira (conteúdo extraído da documentação encontrada no AHIA referente ao regimento do Curso):

Interpretação Teatral I, II, III e IV
Improvisação Teatral I, II, III e IV
Expressão Corporal I, II, III e IV
Técnica Vocal I, II, III e IV
Ginástica I, II, III e IV
Prática de Interpretação I e II
Evolução do Espetáculo I, II e III
Literatura Dramática I, II, III e IV

No ano de 1970, como decorrência da Reforma Universitária de 1968³³, o Centro de Arte Dramática desliga-se da Faculdade de Filosofia e passa a denominar-se Departamento de Arte Dramática (DAD), integrado ao Instituto de Artes com os Cursos de Licenciatura em Arte Dramática (que a partir de 1975 torna-se Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas), Direção Teatral (que a partir de 1977 desdobra-se no Curso de Bacharelado em Artes Cênicas com três habilitações: Direção Teatral, Interpretação Teatral e Teoria do Teatro) e Curso de Formação de Atores (curso de nível técnico, extinto em 1975).

Martini, assim como os três entrevistados da década de 1970, lembra de ter vivenciado intensamente esse período de transformação do curso. Segundo ela, o ingresso nos novos cursos superiores foi oferecido aos estudantes de nível técnico, mediante a realização de um exame teórico:

Não podiam nos jogar no olho da rua simplesmente, eles tinham que fazer uma prova teórica com teoria do espetáculo, [...] foi realmente

³³Em 1968, em plena ditadura civil-militar, o ensino superior sofre uma reforma radical, cuja implementação foi precedida pelos acordos MEC - Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), que garantiram apoio técnico e financeiro para a adequação do sistema educacional brasileiro como um todo ao modelo econômico dependente de interesse norte-americano, exigindo mudanças na LDB. A Lei nº. 5.540/68, “Lei da Reforma Universitária”, foi baseada nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e no Relatório Meira Matos (Coronel da Escola Superior de Guerra) e teve a sua aprovação “de cima para baixo”. Dentre várias outras medidas, a reforma fragmenta as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, resultando na criação das Faculdades ou Centros de Educação, cujos departamentos passam a ter ligação direta à administração superior, sem instâncias intermediárias (CUNHA, 2007).

uma solução para não deixar os alunos do Centro de Arte Dramática a ver navios, nós fomos incorporados (MARTINI, 2017, p.7).

Braga relata que alguns egressos do Curso de Formação de Atores conseguiram validar o seu diploma como de ensino superior alguns anos depois da formatura, visto que para ingresso no curso era exigido o diploma de conclusão do que atualmente se denomina Curso de Ensino Médio.

Em função das regulamentações sofridas pelo curso, Braga acabou obtendo dois diplomas ao longo de três anos: o de Direção Teatral, em 1972, e o de Licenciatura em Arte Dramática, em 1973. A entrevistada Saldanha, assim como Braga, também obteve o diploma do Curso de Direção Teatral, em 1970, e o diploma de Licenciatura em Arte Dramática, em 1972.

Segundo Braga, na época da sua formação os estudantes dos três cursos do CAD – o de formação de atores (em nível técnico), o de formação de diretores e o de formação de professores (ambos em nível superior) – frequentavam as mesmas aulas, pertencentes a um currículo básico de disciplinas, que priorizava a formação de atores e diretores, mediante a interação grupal e o desenvolvimento de conteúdos relacionados à expressão corporal, improvisação, técnica vocal, interpretação, direção, indumentária e cenografia. Esse currículo básico era composto pelas seguintes disciplinas (conteúdo extraído da documentação encontrada no AHIA):

História do Teatro I e II
Literatura Dramática I até VI
Improvisação I e II
Interpretação I até IV
Técnica Vocal I e II
Expressão Corporal I e II
Esgrima I e II
Música e Ritmo I e II
Artes Visuais
Indumentária
Dramaturgia I e II
Direção I até IV
Cenografia
Iluminação
Administração Teatral
Estudos de Problemas Brasileiros I e II

A formação no curso de Licenciatura em Arte Dramática pressupunha que os estudantes completassem o currículo do Curso de Direção Teatral e complementassem seus estudos com a realização das seguintes disciplinas (conteúdo extraído da documentação encontrada no AHIA):

Técnicas de Montagem
Estudo da Obra de um Clássico do Teatro Universal
Cenografia II
Psicopedagogia do Desenvolvimento Individual ou Psicologia do Adolescente
Psicologia da Aprendizagem ou Psicologia do Ensino
Didática I e II
Estágio Supervisionado
Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Grau
Estágio

De acordo com Braga, a maioria dos estudantes pertencia aos cursos de Interpretação Teatral ou Direção Teatral, e satisfazia-se com o currículo oferecido; porém, uma pequena parte dos estudantes (no caso do período de formação de Braga, apenas ele e o colega Irion Nolasco³⁴), que cursava a Licenciatura, sentia falta de conteúdos específicos de ensino de teatro na sua formação. Outro aspecto mencionado por Braga é a relação de dependência entre o Curso de Licenciatura e o Curso de Direção:

No caso do diploma, a minha situação é exatamente igual a do Irion Nolasco [...] Nós começamos juntos, nos formamos juntos, somente nós dois! [...] mas só eu queria fazer a Licenciatura [...], mas eu não podia fazer a Licenciatura sem fazer a Direção, porque o curso de Bacharelado inteiro era pré-requisito para a Licenciatura (BRAGA, 2016, p. 1).

Ainda sobre a formação de professores, Braga aponta que o Curso de Licenciatura era focado na formação de atores e diretores, acrescida apenas de algumas disciplinas voltadas a questões pedagógicas, oferecidas pela FACED. Segundo o depoimento do entrevistado, parecia haver pouco diálogo entre os professores do DAD e dos demais departamentos que ofereciam disciplinas para os estudantes do Curso de Teatro; diálogo que até hoje parece difícil e significa entraves a uma formação mais integrada.

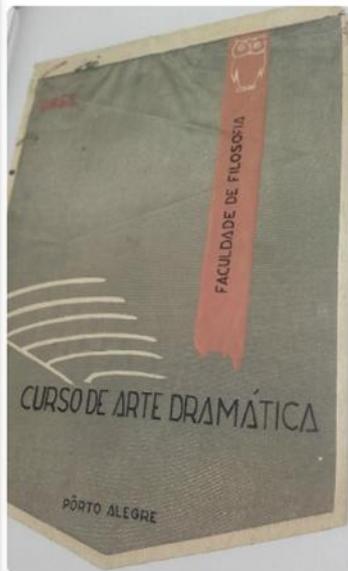
³⁴Diretor Teatral e docente aposentado do DAD.

A professora do Departamento, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, integrante do Setor de Ensino de Teatro e responsável atualmente pela disciplina de *Metodologia do Ensino de Teatro*, reflete sobre a formação profissional do professor do teatro:

Penso no professor de teatro como alguém que construiu domínios fundamentais à expressão e compreensão de visões de mundo através da materialidade de uma determinada forma artística, mas, também, como um sujeito capaz de adaptar essa materialidade às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, de modo a transformá-la, significando novas possibilidades de reflexão sobre o mundo. Tal perspectiva constitui a base da luta histórica do nosso curso de licenciatura, no sentido da inclusão de disciplinas de caráter prático, inerentes à formação de atores e diretores, no conjunto de disciplinas obrigatórias à formação dos professores (SANTOS, 2012, p.89).

Observo que a ideia de uma formação básica com o aprofundamento de conhecimentos específicos da área de teatro para os estudantes de todas as habilitações é uma preocupação do corpo docente do DAD, que se reflete nas sucessivas reformulações curriculares dos cursos que oferece. O currículo atual da Licenciatura em Teatro, por exemplo, além de oportunizar amplo acesso a disciplinas de atuação e direção, oferece diversas disciplinas específicas referentes ao ensino de teatro (distribuídas ao longo da seriação) e ainda possibilita a escolha de algumas disciplinas pelos estudantes (relacionadas à educação e à arte), previstas no currículo numa perspectiva de flexibilização.

Egmont 1958



Ópera dos Três Vinténs 1969



Martini

Fig. 5

É que vocês não sabem, não o podem saber, o que é ter olhos num mundo de cegos.

**José Saramago.
Ensaio sobre a cegueira (2003)**

4. TEATRO E POLÍTICA EM TEMPOS TURBULENTOS

O pensamento positivista, corrente filosófica que emergiu na França no século XIX, influencia até hoje as instituições escolares, colocando o professor como uma figura detentora do saber, livre de ideologias e julgamento de valor, como se ele estivesse isento de pré-concepções e preconceitos. O positivismo ignora o condicionamento histórico e social no qual as instituições escolares estão inseridas e dentro delas os professores e alunos, considerando o professor responsável por uma educação “neutra”.

De que forma pode a educação que se processa numa instituição de ensino ser neutra, se ela parte de um projeto político e filosófico construído por um grupo de pessoas, ou por um governo? Segundo o educador Paulo Freire, uma educação libertadora não pode ser fundamentada na concepção dos homens como seres vazios a serem preenchidos com conteúdos, mas sim na “problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1975, p.77).

A arte é uma das formas de compreensão de um tempo e sua sociedade, é uma das maneiras pela qual a cultura se revela, não apenas de forma estética, mas também social. Considero de extrema importância o conhecimento de nosso passado em relação à arte, para que possamos “desocultar” acontecimentos da nossa própria história, pois a arte, historicamente, não é um lugar de conforto, mas de inquietude, e transgressão. Sendo assim, é importante percebermos como se dá o processo de inserção de questões políticas na arte – no caso o teatro, e como a arte pode tornar-se um instrumento de poder.

No ano de 1964, o regime civil-militar foi instaurado em nome da pretensa luta contra o comunismo e pela segurança nacional, abalando a soberania do país e a liberdade de expressão e escolha de seus cidadãos. A reação ao autoritarismo instituído surgiu forte no ano de 1968. Com os principais órgãos representativos sob intervenção militar, os estudantes tornam-se a vanguarda da oposição, ao lado de artistas e intelectuais. Em momento de forte engajamento e sectarismo, a palavra e o discurso têm peso decisivo. Ou seja, no período da ditadura civil-militar, a palavra, instituição de poder, era privilégio de poucos, e o teatro político buscava socializá-la.

Separar o teatro da política é um erro e uma atitude política também, o desejo da classe dominante em eternizar a si e ao seu poder, orienta a criação de padrões, códigos e valores, ou seja, a apropriação da produção artística pela burguesia é

voluntária e intencional. O dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht acreditava na concepção libertadora da arte:

Nosso teatro precisa estimular a avidez da inteligência e instruir o povo no prazer de mudar a realidade. Nossas plateias precisam não apenas saber que Prometeu foi libertado, mas também precisam familiarizar-se com o prazer de libertá-lo. Nosso público precisa aprender a sentir no teatro toda a satisfação e a alegria experimentadas pelo inventor e pelo descobridor, todo o triunfo vivido pelo libertador (BRECHT, 1967, p. 46).

Os relatos dos sujeitos das entrevistas da pesquisa são atravessados por questões políticas, que inevitavelmente influenciaram de alguma forma a pedagogia teatral da época, seja de modo positivo ou negativo. No entanto, chama atenção o fato de todos os entrevistados terem relatado que os professores do CAD/DAD não falavam, ou muito pouco falavam de política em sala de aula. Essa significativa informação leva-me a pensar: estariam os professores do CAD/DAD alienados da realidade do país? Ou optavam por se calar diante de eminentes pressões e ameaças? Reflito aqui sobre alguns trechos dos relatos que levam a crer que a segunda alternativa seja a resposta mais provável ao “silêncio político” que pairava nas salas de aula do CAD/DAD entre 1960 e 1973, período de formação dos entrevistados.

4.1 Antes do golpe de 64

Os entrevistados Sena e Rosa formaram-se no CAD um pouco antes de 1964, período no qual vigorava a Guerra Fria³⁵, e a história do Brasil era marcada pela tentativa dos militares de destituir o presidente João Goulart do poder, o que foi evitado pela chamada Campanha da Legalidade³⁶, na qual Rosa e Sena, assim como outros teatros da época, tiveram ativa participação:

³⁵Conflito de ordem política, militar, tecnológica, econômica, e ideológica, estabelecido de forma indireta entre Estados Unidos e União Soviética, que se estende diretamente às suas zonas de influência. Compreende o período entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e o fim da URSS (1991).

³⁶Mobilização civil e militar ocorrida no Sul e Sudeste do Brasil, em 1961, após a renúncia de Jânio Quadros da presidência do país, sob liderança de Leonel Brizola (então governador do RS, e cunhado de Jango) e do General José Machado Lopes. Na ocasião, diversos políticos e setores da sociedade defendiam a manutenção da ordem jurídica que previa a posse de Goulart.

Eu vivi épocas históricas! Na campanha do Brizola, da Legalidade, eu estava na pensão onde eu morava aqui em Porto Alegre e tinha um bancário lá. E eu estava lá muito tranquila e ele chegou e disse: 'O que está acontecendo? Você está aqui!? Mas que barbaridade!' Daí ele me levou lá para o Teatro de Equipe³⁷ para ajudar. Mas eu pensei: 'Fazer o quê meu Deus do céu? Eu não sei fazer nada!' [...] Daí eu cheguei lá e me botaram na frente de uma máquina [de escrever] para fazer a inscrição de pessoas que estavam se prontificando a fazer, o quê eu não sei, aqui no Rio Grande do Sul. Inscrição para ajudar [na Campanha da Legalidade]. Meu Deus, eu fiquei o dia inteiro lá, estava louca de fome. Depois tinha que fazer cartazes e eu disse: 'Eu posso fazer, mas eu não sei o que tem que fazer!' Como é que as pessoas tinham consciência? Se eu que estava batendo [a máquina] e fazendo a inscrição não tinha, mas eles deviam ser mais sabidos do que eu (ROSA, 2016, p. 4).

O Teatro de Equipe, com sede localizada no Centro da capital gaúcha, na rua General Vitorino, transformou-se em um importante ponto de apoio da Campanha da Legalidade. A atitude do vizinho de Rosa denota que era senso comum na época, que os artistas de teatro estivessem envolvidos com questões políticas. Sena também destaca a participação dos estudantes na Campanha da Legalidade:

Lembro da Campanha da Legalidade, por exemplo, não era de uma maneira muito organizada, mas os alunos participavam sim e se ligavam a esses movimentos. A gente se juntava aos alunos da filosofia e fazíamos atividades políticas (SENA, 2016, p.6).

Na visita à casa de Sena, ao manusear os documentos do seu tempo de CAD, reparei que em uma das páginas da pasta na qual guarda as fotos do período estudantil, figura o clássico distintivo da Legalidade; assim como em outra página aparece uma matéria de jornal que destacava o Teatro de Bonecos realizado por Sena na Rua da Praia e que obstruía o trânsito de pedestres na rua, devido ao grande público que se aglomerava para ver o conflito entre bonecos que representavam Leonel Brizola e Carlos Lacerda.

Rosa lembra que costumava agregar voluntários na sede do Teatro de Equipe; e Sena menciona ter participado do "Comitê de Resistência Democrática dos Artistas e Intelectuais". A partir dos seus depoimentos, reflito sobre o gesto de

³⁷O Teatro de Equipe marcou a cena cultural de Porto Alegre entre 1958 e 1962, pela proposta de trabalho voltada à realidade brasileira. Criado e dirigido pelo jornalista Glênio Peres, o Equipe teve, entre seus importantes integrantes, Milton Mattos, Paulo José, Paulo César Pereio, Mario de Almeida, Ítala Nandi, Lilian Lemmert e Nilda Maria.

Sena, de guardar o distintivo da Legalidade e a referida reportagem junto às fotos do CAD, como mais um indício da importância desse momento histórico na sua formação.

Podemos pensar sobre a resistência política como um dispositivo pedagógico, resultante de uma urgência histórica. O filósofo e historiador francês Michel Foucault no livro *Microfísica do Poder* (2000, p. 244), lista vários elementos que constituem um dispositivo, dentre eles: “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Para Larossa (1994, p.57) o dispositivo pedagógico é “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”.

A resistência, enquanto dispositivo pedagógico norteia e constitui os modos pelos quais os sujeitos pensam, agem e produzem; o que leva a pensar o quão valiosa foi a participação política de Rosa e Sena na Campanha da Legalidade em termos de formação. O conhecimento adquirido na universidade não se restringe à sala de aula e aos professores, mas está nas relações humanas que se estabelecem, na forma de como os espaços são ocupados, nas discussões que têm lugar nos corredores, nas mesas de bar e no movimento estudantil, enfim, na vivência universitária como um todo.

Sena menciona que os estudantes atrelados ao Centro Acadêmico da Filosofia eram os mais engajados politicamente; e Rosa relata que a companhia de alguns colegas foi determinante para que ela se envolvesse em questões políticas:

Em função de conviver com outras pessoas, eu passei a fazer parte daquela gente que ia para o bar tomar chope, comer sanduíche aberto e fazer a revolução, por isso que não deu certo! [...] Inclusive, coisas que aconteceram no teatro, eu não tinha muita noção do que a gente estava fazendo exatamente, o que representava. Depois é que eu fiquei sabendo [...] A gente saía de noite para fazer pichação, era uma loucura! Entregar folheto! Eu fazia porque os outros estavam fazendo, mas de mim era uma grande ignorância [...] no grupo é aquela história, você está no grupo, você aceita para ser aceita no grupo (ROSA, 2016, p. 4).

Quando surgiu a possibilidade de entrevistar Rosa, vibrei bastante, pois tinha marcada na minha mente a capa de uma das quatro edições do *Teatro em Revista*,

publicação do Teatro de Arena lançada no ano de 1968 e que foi meu objeto de pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de História em 2007. Na capa da referida revista, Rosa aparece como a personagem brechtiana Senhora Carrar empunhando um fuzil, uma imagem forte, que representa a luta e a coragem das mulheres do povo.

Até o momento do encontro com Rosa fantasiei sobre diversas histórias que ouviria de uma mulher que viveu e lutou ativamente contra a ditadura civil-militar. No entanto, durante a entrevista, escuto um depoimento totalmente diferente do esperado: fico surpresa ao me deparar com o relato de Rosa, uma quase anti-heroína, que ao invés de enaltecer o seu comprovado passado de ativismo artístico e político, revela não ter, na época, muita consciência do significado das lutas anteriores e posteriores à ditadura civil-militar, nas quais se envolveu, e tampouco dos acontecimentos do Brasil de então. Diz também que jamais se vinculou a qualquer partido político.

Rosa recorda que no decorrer da sua formação no CAD pouco presenciou os seus professores falando sobre política em sala de aula. A esse respeito, ela lembra muito vagamente de comentários sobre política feitos pelo professor Fausto Fuser (ministrante da disciplina de Interpretação). Sena também cita Fuser como único professor notadamente envolvido com questões políticas, que considerava um “homem de esquerda”. Conta Sena, que o professor Fuser não falava diretamente sobre política dentro da sala de aula, mas na vida privada sim.

Ainda sobre Fausto Fuser, Rosa menciona que ele foi para a Polônia logo depois da ditadura ter sido instaurada. Essa atitude é condenada pela entrevistada, que era muito amiga de Marlene Fuser, esposa de Fausto, que ficou no Brasil e sofreu as consequências da repressão política, que ocasionou o seu afastamento da escola em que lecionava e, posteriormente, a sua prisão.

Artista plástica e professora do Colégio Estadual Júlio de Castilhos³⁸, Marlene Fuser, de acordo com Rosa, tinha uma atuação política muito forte e estava sempre disposta a esclarecer a todos sobre os acontecimentos políticos do país. Marlene nunca lecionou ou estudou formalmente no CAD, mas a leitura das fichas técnicas

³⁸Também conhecido como Julinho, é uma das escolas públicas mais tradicionais de Porto Alegre. Fundada no ano de 1900, até meados da década de 1980 possuía no seu quadro de professores muitos intelectuais da cidade, passando por seus bancos escolares várias personalidades do estado e do país.

das peças montadas no período dentro do Curso de Teatro comprova que ela participou como colaboradora na criação de cenários e figurinos. Essa informação leva a supor que Rosa tenha conhecido e se tornado amiga da esposa do seu professor a partir dessas montagens; mas quando a questioneei sobre isso, ela disse não lembrar.

4.2 O ano de 1969 e a poética política da arte teatral

A partir dos relatos dos entrevistados - Martini, Braga, Ferlauto e Saldanha, temos a visão de um Curso de Teatro que resistia, em meio à repressão do regime militar, principalmente após a promulgação do Ato Institucional número 5³⁹, em 1968.

O ano de 1969 é marcado na história do CAD não só pela grande montagem da *Ópera dos Três Vinténs* (1928), carregada da estética revolucionária de Brecht, mas por perseguições políticas que resultaram na cassação do então diretor do curso Gerd Bornheim, expurgado pela ditadura civil – militar,⁴⁰ juntamente com outros professores do Curso de Teatro.

Na falta de um corpo docente que garantisse o funcionamento do CAD, o professor Luiz Paulo Vasconcellos convida os estudantes do último ano do Curso para ministrar aulas para aqueles que estavam ingressando. Era a alternativa que restava para a sobrevivência do Departamento no ano de 1970. Os estudantes veteranos assumiram, então, a função de professores do Curso; e posteriormente, já com experiência, ocuparam postos de professores do Departamento.

Martini relata a difícil situação do CAD no ano de 1969, quando, após concluir o Curso de Formação de Atores, ela inicia o curso superior de Direção Teatral e

³⁹Emitido pelo governo militar do então presidente Artur da Costa e Silva, o AI-5 foi o mais duro golpe na democracia; e deu poderes quase absolutos ao regime militar. Dentre outras medidas: concedia poder ao Presidente da República para suspender os direitos políticos de qualquer cidadão brasileiro pelo período de 10 anos; proibia manifestações populares de caráter político; concedia poder ao Presidente da República para cassar mandatos de deputados federais, estaduais e vereadores; suspendia o direito de *habeas corpus* (em casos de crime político, crimes contra ordem econômica, segurança nacional e economia popular); impunha a censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas.

⁴⁰O decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, também chamado de “AI-5 das universidades”, foi assinado pelo então presidente Artur da Costa e Silva, com o intuito de punir com expulsão professores, alunos e funcionários de universidades acusados de subversão ao regime militar. Os professores cassados eram impedidos de trabalhar em instituições de ensino pelo período de cinco anos, os estudantes ficavam proibidos de cursar qualquer universidade pelo período de três anos.

enfrenta, junto a seus colegas, o expurgo de Bornheim e de outros importantes professores:

Eu não completei o curso, eu saí de raiva, porque o Gerd foi expulso e o Gerd foi uma figura [muito emocionada chora], que além de impulsionar todas as nossas iniciativas, sempre estava atento, ele que trouxe o Luiz Paulo, que fez a *Ópera dos Três Vinténs* do Brecht, um sucesso estrondoso (MARTINI, 2017, p.7).

Martini conta que a temporada do exitoso espetáculo terminou quando o diretor do departamento, Gerd Bornheim foi aposentado de forma compulsória. A entrevistada menciona também a existência de uma “comissão expulsória,⁴¹” formada por professores do Curso de Filosofia que delatavam os colegas “de esquerda”.

No começo foi uma batalha, nós [estudantes do CAD] e os alunos da filosofia fizemos o diabo! Tudo o que a gente podia fazer, a gente fez! Mas não houve jeito [...] aquele pessoal reacionário do curso de filosofia queria arrancar o “gás” do corpo docente de qualquer maneira [...] eles morriam de raiva do Gerd (MARTINI, 2017, p.8).

A entrevistada menciona as professoras de *Literatura dramática*, Réassylvia Kraeff de Souza, Maria Luiza de Carvalho Armando e Maria da Glória Bordini, que entraram no CAD como professoras auxiliares de ensino e foram demitidas, apesar do abaixo - assinado realizado pelos estudantes do Curso para que permanecessem. Dionísio Toledo (Professor de *Literatura dramática*), segundo Martini, era um “homem de esquerda” e também foi cassado, assim como o professor Ângelo Ricci (Professor de *História da Literatura Teatral*), que foi citado pelos entrevistados como um “homem de direita”. Sena chega a referir-se a Ricci como um “reacionário horrível”, mas um fragmento do depoimento de Martini, referente à ocupação do prédio da Filosofia pelos estudantes, deixa dúvidas, pois parece relativizar esse entendimento:

O Ricci era uma pessoa, que embora ele fosse absolutamente “composto” e não tivesse nada a ver com a esquerda, na verdade quando a gente tomou o prédio da filosofia, e éramos todos, ele impediu que a polícia entrasse no prédio [...] Nós tomamos esse

⁴¹Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) é uma investigação conduzida pelo Poder Legislativo, que transforma a própria casa parlamentar em comissão para ouvir depoimentos e tomar informações diretamente. Para realizar os seus trabalhos a CPI tem os mesmos poderes de investigação de uma autoridade judicial.

prédio para protestar contra os expurgos dos professores, contra a ascensão da direita e contra a comissão de professores de dentro do próprio curso. Se bem que, eles não tinham alternativa dentro do curso. Claro que eles pegaram os mais reacionários para fazer isso, para expulsar os próprios colegas. Eles não queriam fazer isso, mas tiveram que fazer, foi um horror (MARTINI, 2017, p.8)!

Martini rememora com muita emoção a “tomada do CAD” em protesto, feita pelos estudantes no sentido de assumir a responsabilidade sobre o funcionamento do Departamento, mantendo o espaço do Curso e evitando o seu fechamento:

Ficou uma confusão, porque a gente não sabia como ia ficar a situação do Luiz Paulo [Vasconcellos] e da Lena [Maria Helena Lopes]. Eu lembro que a gente fazia espetáculos para não fechar o CAD, para ter o espaço sempre ocupado [...] a gente ficava lá dentro para não fecharem o Curso de Arte Dramática, a gente fez tudo o que pode para manter vivo aquele espaço. Foi uma coisa impressionante aquilo, nós mantínhamos o CAD dia e noite funcionando com espetáculos (MARTINI, 2017, p.9)!

Com a cassação de grande parte do corpo docente, restou aos estudantes do último ano do Curso, assumir algumas turmas de estudantes novos que estavam sem professor. As aulas da disciplina de *Expressão Corporal*, por exemplo, foram assumidas pelas estudantes veteranas: Graça Nunes e Irene Britzke (BRAGA, 2016). Martini lembra ter organizado com os estudantes calouros um trecho do espetáculo *Woyzeck* (1879), do alemão Georg Büchner.

Sobre o posicionamento dos estudantes e professores do Curso de Teatro com relação à ditadura civil-militar, Braga relata que todos sabiam a respeito das repressões impostas pelo regime, o que exigia muita cautela, em função da grande perda que o curso havia sofrido em 1969 e da vigilância constante dos militares, que vigorava até mesmo dentro das salas de aula, o que não impediu o envolvimento dos estudantes do DAD com a União Nacional dos Estudantes (UNE),⁴² que, por lutar contra a ditadura civil- militar, atuava na clandestinidade desde 1965:

A gente sabia, sempre sabia, mas a minha formação específica no desenrolar do curso não teve interferência maior, porque a grande

⁴²Organização política e estudantil brasileira, uma das principais representantes de alunos do ensino superior do país. Fundada em 1938, a instituição desempenhou um papel singular em momentos importantes do Brasil desde o início do século XX, sendo uma das portas de entrada para diversos políticos brasileiros, especialmente aqueles ligados a movimentos de esquerda.

interferência tinha sido no ano anterior, com os professores sendo afastados [...] Não me lembro da gente falar muito em aula, até porque em algumas disciplinas tinha a presença de uma pessoa que se tinha praticamente certeza que era um agente ou informante do DOPS. Interessante, fazia tempo que eu não me lembrava disso. Ele era aluno, o nome eu não me lembro, me lembro da cara, mas não me lembro do nome (BRAGA, 2016, p. 5).

Saldanha, também estudante do CAD no período dos expurgos, embora não tenha ministrado aulas no lugar dos professores, como alguns colegas, lembra do seu apoio ao movimento estudantil para manter o CAD em funcionamento: “Na época a gente pegava a vassoura, a gente varria, era uma escola viva!” (SALDANHA, 2017, p. 5). A entrevistada também destaca os encontros de estudantes que aconteciam no centro acadêmico do Curso de Letras, assim como a existência de um grupo de estudos sobre o livro *O capital* (1867) de Karl Marx no DAD. Ferlauto aponta que outro local que abrigava debates calorosos era o bar *Alasca*, localizado na chamada *Esquina Maldita*, um conjunto de bares situados no Bairro Bom Fim, próximo ao Centro de Porto Alegre, que se tornara um ponto de encontro de artista e intelectuais revolucionários da cidade.

Sobre o destino dos professores cassados, Saldanha recorda que Bornheim foi para a Alemanha, num primeiro momento, e depois viajou para a França, para onde foi também o professor Dionísio Toledo. A entrevistada conta que Bornheim trabalhara durante uma época como porteiro do Hotel *San Michel*, localizado no *Quatier Latin* em Paris. Bornheim ministrava palestras nas universidades francesas, mas trabalhava no hotel para manter-se financeiramente até o período da anistia, quando retorna ao Brasil⁴³.

Ao consultar a documentação no AHIA sobre o ano de 1970, na busca por compreender como o DAD funcionou com os poucos professores que restaram, e como os estudantes tomaram a frente do Departamento, encontro apenas um envelope com a indicação “Atas de 1970”. No envelope, poucas folhas soltas constituem as atas, que curiosamente passam a ter um novo formato, o que é explicado na Ata de número 1. As atas de reuniões de professores dos anos anteriores, registradas de forma extensa, detalhada e manuscrita em grandes

⁴³Ao retornar para o Brasil, Bornheim volta exercer a docência no Curso de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e posteriormente se aposenta, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

cadernos, cedem espaço para folhas soltas e de conteúdo extremamente objetivo, que quase nada dizem – e que ao não dizerem nada, tudo dizem.

4.3 Censura, perseguições e prisões

Em tempos de intervenção militar, o teatro, assim como todas as formas de expressão e comunicação, deveria se enquadrar no modelo político de segurança nacional do governo. A censura foi a forma mais visível de pressão exercida pelo Estado contra o teatro político, que o afrontava, desvendando a realidade do país através de encenações que mostravam as contradições políticas e sociais existentes. Por outro lado, não interessava ao governo destruir por completo a classe artística, assim, aceitava a existência dos grupos teatrais e liberava suas peças, ainda que sob forte vigilância, pois precisava sustentar uma máscara democrática frente à maioria da população.

Podemos destacar o caráter político da *Ópera dos Três Vinténs* (1928), obra do dramaturgo e encenador alemão que revolucionou a cena teatral, colocando-a a serviço da transformação política e social. Segundo Brecht, numa sociedade dividida pela luta de classes, o efeito “imediató” da obra de arte requerida pela estética da classe dominante é o efeito de suprimir as diferenças sociais existentes na plateia, criando, assim, enquanto a peça vai sendo encenada, uma coletividade universalmente humana e não dividida em classes.

A função do drama “não-aristotélico”, que Brecht preconizou, é dividir a plateia, removendo o conflito entre sentimento e razão tão incentivado pelo mundo capitalista. Brecht era uma referência para todos os artistas que desejavam através da arte mostrar a realidade social no seu mecanismo de aprisionamento, apoderando-se da plateia não pela identificação passiva, mas através de um apelo à razão que requeira ação e decisão.

Saldanha, integrante do grupo de teatro *Província*, logo após a sua formatura no DAD, era a encarregada de levar os textos para a censura em um prédio do DOPS, localizado na Avenida Paraná, bairro Navegantes em Porto Alegre. Saldanha lembra em específico de uma ocasião na qual visitou esse lugar:

Eu sempre fui muito agitada, eu cheguei e disse que precisava logo do carimbo e o cara simplesmente me jogou numa cadeira e disse:

‘Tá escutando esses gritos, aqui? Isso aqui é cadeia, é DOPS⁴⁴ aqui em cima!’ Eu cheguei na casa que nós [integrantes do Grupo Província] morávamos na Barros Cassal e as lágrimas corriam. Nós todos os dias sabíamos, nós vivíamos a ditadura (SALDANHA, 2017, p. 6).

Ferlauto comenta que o público que costumava assistir as peças do CAD/DAD era restrito e não variava muito: “era uma tribo”, com exceção da *Ópera dos Três Vinténs* (1928) , que teve bastante repercussão. O entrevistado relata que textos com teor político eram encenados com frequência, mesmo que tivessem de passar pelo “crivo” da censura. Ele conta que apesar das encenações serem de caráter estudantil e funcionarem como exames acadêmicos, também precisavam ser avaliadas pelos censores, visto que as suas apresentações eram abertas a público.

Interessante é o fato de Ferlauto mencionar a montagem do texto *O assalto* (do dramaturgo José Vicente de Paula, 1967), também lembrada por Braga, que lembra ter desempenhado o papel de um bancário na peça. A montagem é um bom exemplo do caráter político das peças encenadas:

[...] o que eu lembro da história [da peça] é que esse bancário se desiludi com o ser humano, que era uma coisa que aconteceu muito naquela época. A revolução transformou o Brasil e na época era diferente do que a gente está vivendo agora [2016]. Para mim isso que a gente tá vivendo agora é um monstro ditador muito pior do que naquela época, porque antes a gente sabia quem era o inimigo (BRAGA, 2016, p. 8).

Os atos de resistência dos estudantes durante o período da ditadura civil-militar levam a pensar o teatro como um acontecimento ontológico (DUBATTI, 2008), relacionado à problemática do ser, que deseja transcender através da produção dos acontecimentos poéticos, que constituem a sua existência artística no mundo. De acordo com Dubatti (2008, p. 46, tradução minha⁴⁵), a metáfora poética faz-se necessária para o artista contrastar e pensar a realidade: “vamos ao teatro, em suma, para entrar em contato com o acontecimento do ser”.

⁴⁴Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) instituído em 1928. Órgão do governo brasileiro, utilizado principalmente durante o Estado Novo (1937 – 1945) e mais tarde na Ditadura Civil-Militar de 1964, cujo objetivo era censurar e impedir movimentos políticos e sociais contrários ao regime no poder.

⁴⁵[...] vamos al teatro, en suma, para tomar contacto com el acontecimiento del ser (DUBATTI, 2008, p. 46).

Questionei os entrevistados em relação às atitudes de resistência dos estudantes e artistas e suas reverberações, considerando as perseguições ocorridas no período da ditadura civil-militar. Rosa responde que nunca fora presa, apesar de ter sido levada com colegas ao Palácio da Polícia⁴⁶ algumas vezes:

Eu vivi a época de querer modificar o mundo! A gente fazia tudo que era besteira e tinha sempre um monte de polícia cuidando da gente. Levavam a gente e eu não sabia o porquê que a gente ia. Eu fui convidada com outras pessoas para ir ao Palácio da Polícia, depois é que eu me dei conta que aquilo que a gente sofria era violência psicológica, uma tortura psicológica. Nós ficávamos sentados, eu e os meus colegas [...] a noite inteira, a gente não sabia o que estava fazendo, eu não sabia o que eu estava fazendo lá, depois que eu entendi. Mas tu vê, eu era uma idiota! Mas depois a gente saía de lá e achava uma maravilha contar para os outros essas histórias e tomar chope e fazer revolução e daí chamavam a gente de novo, era um saco (ROSA, 2016, p.4)!

Rosa lembra um episódio marcante do ano de 1968, ocorrido no Teatro de Arena, quando ela desempenhava o papel de Teresa Carrar na peça *Os fuzis da Senhora. Carrar* (1937), de Brecht. A peça tem como pano de fundo a Guerra Civil Espanhola⁴⁷ e fora censurada por seu forte conteúdo político. No dia da estreia da montagem, os atores foram advertidos pela polícia, acusados de “porte ilegal de armas”; mas os fuzis da peça não passavam de carcaças de armas cedidas pelo próprio Exército, relata Rosa (2016, p.5) sobre o desfecho do episódio: “Trocaram as nossas armas por pau e a gente ficou brigando com umas madeirinhas”.

O Teatro de Arena de Porto Alegre (TAPA) foi o local mais conectado durante a ditadura civil-militar, não somente com a maioria dos teatros locais, mas também com o resto do país (principalmente com o Teatro de São Paulo, coordenado por Augusto Boal); e, por decorrência, o mais ativo politicamente.

Um dos motivos para a fundação do Teatro de Arena em 1967 era a compreensão de que a arte não deveria retratar apenas a si mesma, mas representar o que estava ao seu redor, principalmente nos âmbitos político e social.

⁴⁶Localizado na Av. João Pessoa, 2050 – bairro Farroupilha, Porto Alegre e construído na década de 1950. No segundo andar do prédio, funcionou, entre 1964 e 1982, o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). No local, estima-se que pelo menos dez pessoas foram assassinadas e cerca de mil opositores da ditadura foram presos e torturados.

⁴⁷Conflito bélico deflagrado após um fracassado golpe de estado de um setor do exército contra o governo da Segunda República Espanhola. A guerra civil teve início em 1936 e terminou em 1939, com a vitória dos militares e a instauração de um regime fascista, liderado pelo general Francisco Franco.

No Teatro de Arena havia poucas pessoas do CAD, apesar da maior parte dos seus fundadores serem oriundos do curso:

Lá do curso só tinha a Edviga [Falej], a Araci [Esteves], o Jairo [de Andrade] e eu. Foi ele [Jairo] quem teve a ideia de fundar um grupo, que depois se transformou no Arena. Era maluco também, depois mostrou aqueles porões lá para a gente, disse que ia fazer um teatro lá. Ele tinha as ideias dele, mas a gente não tinha muita noção, eu muito menos. A Edviga tinha, a Araci tinha um pouco, e daí que foi mais político (ROSA, 2016, p. 5).

Percebe-se na trajetória de Rosa um processo de conscientização política, estabelecido através do fazer e do participar dos acontecimentos no período, marcado não só pelo enfrentamento político dos jovens diante do governo militar, mas também pelo preconceito em relação à profissão e pela série de dificuldades que ela trazia, além da sua não-regulamentação.

A repressão política dava-se dentro e fora da universidade, tanto que Braga, aos vinte anos de idade, foi preso duas vezes mesmo sem ter cometido nenhum crime. Braga (2016, p. 5) relata:

Para mim os acontecimentos políticos já tinham marcado muito profundamente antes, porque eu tenho [emociona-se] complica um pouquinho falar porque eu fui preso com vinte anos e quando eu estava fazendo o curso teológico [embarga a voz]. A violência, de certa maneira, eu já tinha sofrido, eu fiquei quarenta dias em uma solitária. Que coisa! Eu fiquei vinte anos sem conseguir falar disso! Quarenta dias numa solitária em um ambiente horrível, pequeno, sufocante, tinha um pé direito alto, as paredes pintadas de preto, a porta e o teto pintado de preto, uma luz que ficava acesa direto, o tempo inteiro. Era um prédio que foi destruído, que ficava aqui perto, onde é o viaduto, que era o quartel do exército, um prédio do século dezoito. Eu não morava em Porto Alegre ainda, eu vim preso de Bagé para cá, me trouxeram para cá.

As prisões de Braga pelos militares se deram por dois motivos: primeiramente pela desconfiança com referência ao período que ele passou no Uruguai, pois, durante a ditadura civil-militar (1964-1985), muitos brasileiros deixaram o país e seguiram para o exterior. O exílio atingia, sobretudo, uma parte da classe média intelectualizada, opositores de esquerda que o regime militar pretendia afastar do país.

Na primeira fase do exílio, logo que os militares tomaram o poder em 1964, os lugares mais procurados foram o Uruguai e o Chile pela proximidade de fronteiras com o Brasil. O exílio uruguaio expressou o verdadeiro sentimento dos que haviam deixado o país: a expectativa de que a volta seria breve, tanto que no Uruguai Braga conhece o grande líder político da Campanha da Legalidade, Leonel Brizola.

O outro fator que levou à prisão de Braga relacionava-se à necessidade do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) de encontrar elementos para condenar uma antiga professora de filosofia do entrevistado, advogada envolvida no caso “Mãos amarradas”⁴⁸. Braga (2016, p. 6) rememora:

Uma mulher que eu adorava [...] era conselheira federal da OAB, foi advogada da viúva do sargento que foi assassinado, o caso das mãos amarradas, que foi um pouco antes. Ela tinha sido minha professora de história, mas ela trabalhava mais com filosofia no ginásio, mas quando eu comecei o curso clássico lá. Eles queriam elementos para poder condená-la. Ela foi presa por muito tempo, foi torturada.

Investigar as formas pelas quais o teatro desafiou a ditadura civil-militar e o posicionamento do Estado perante as manifestações artísticas teatrais pode nos nutrir de entendimento e coragem, visto que as ideias, aspirações, necessidades e esperanças daquela situação histórica particular assemelham-se muito à atual.

A classe teatral em âmbito nacional se organizou e lutou de todas as formas para denunciar ao país a omissão do governo dos militares, que além de não assegurar condições dignas de trabalho para os artistas estimulava o terrorismo contra estes.

Esses motivos levam a pensar que os anos de ditadura foram fecundos para o teatro, pois marcaram o amadurecimento da dramaturgia, da encenação e da afirmação de uma geração que assume o teatro como atividade socialmente responsável, lançando-se na investigação de temas mais urgentes do processo sócio-político nacional.

⁴⁸O “Caso das mãos amarradas” trata-se do episódio da prisão ilegal, tortura e morte do sargento do Exército, Manoel Raimundo Soares, em Porto Alegre no ano de 1966. Ele integrava uma facção militar legalista que articulava a volta ao poder de João Goulart, presidente da República deposto pelo golpe militar em 1964. O “Caso das mãos amarradas” leva esse nome pela forma como o corpo de Manoel foi encontrado, boiando as margens do rio Jacuí com as mãos amarradas às costas. O episódio causou grande comoção popular à época, várias investigações foram instauradas, uma Comissão Parlamentar de Inquérito foi instalada pela Assembleia Legislativa Gaúcha (GUIMARÃES, 2016). A advogada da viúva é a professora mencionada por Braga.

CAD / 69



BRECHT



Rosa – Os fuzis da
Sra. Carrar 1968



Fig.6

Foi ontem, e é o mesmo que dizermos, foi há mil anos, o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de mover e aproximar.

**José Saramago
O evangelho segundo Jesus Cristo (1991)**

5. NOTAS SOBRE UMA PEDAGOGIA DO TEATRO

A contextualização histórica do período estudado e o comparativo entre os depoimentos dos seis entrevistados demonstram que, devido aos acontecimentos políticos que abalaram a soberania nacional e colocaram o país sob o regime da ditadura civil-militar, grande parte dos professores da geração de Rosa e Sena não ministraram aulas para os estudantes da geração de Martini, Ferlauto, Suzana e Braga.

Nesse sentido, a pesquisa aponta aspectos de uma instituição de ensino recentemente criada, que buscava delinear um projeto pedagógico, e que se vê diante da necessidade de reerguer-se, reestruturar-se, garantir o seu funcionamento em condições precárias, depois da perda dos seus professores e do desmantelamento que ela causou.

Braga ingressa no DAD em 1970, e identifica os nomes dos professores que permaneceram no curso (bem como das disciplinas que eles lecionavam): Maria de Lourdes Sanches Hecker (Artes Visuais e Indumentária), Maria Helena Lopes (Interpretação Teatral), Carlos Pasquetti (Artes Plásticas), Luiz Paulo Vasconcellos (Direção Teatral), Flávio Loureiro Chaves (Literatura Dramática, Dramaturgia, Estudo da Obra de um Clássico), Bruno Kiefer (Música e Ritmo), Clovis Vasques (Esgrima e Administração Teatral), Charlotte Kahle (Técnica Vocal) e Olga Reverbel (Improvisação e Evolução do espetáculo).

Durante a trajetória acadêmica somos atravessados por inúmeras experiências, muitas delas proporcionadas por professores que influenciam a nossa formação, seja de modo positivo ou negativo. Dentre tantos educadores, alguns nos marcam de modo profundo e significativo, a ponto de inspirar a transformação da nossa maneira de pensar e agir. Nesse sentido algumas indagações nortearam a minha conversa com os sujeitos da pesquisa: quais fatores colaboram para que alguns professores permaneçam em nossas memórias ecoando saberes e sensações? Seria o domínio do conteúdo da sua disciplina? Seriam os seus procedimentos didáticos? Seria a sua capacidade de comunicação? Ou quem sabe a combinação de inúmeras subjetividades?

5.1 Um rol de intelectuais e muita leitura

Certamente, não existe uma fórmula pronta que defina como um professor deva ser, mas tento aqui registrar aspectos do trabalho de cada docente mencionado nas entrevistas, a partir das sensações individuais dos entrevistados. Acredito que registrar os nomes dos professores e escrever sobre as suas práticas pedagógicas é um ato político de valorização de uma profissão cada vez mais desvalorizada em nossa sociedade.

Rosa relata que durante o seu período de formação no CAD os professores, por se tratarem, em sua maioria, de importantes intelectuais da época, eram “endeusados” por grande parte dos estudantes; e aponta o professor Ângelo Ricci, que lecionava a disciplina de *História da Literatura Teatral*, como uma sumidade na sua área; e destaca o professor Guilhermino César como um grande palestrante de *História do Teatro Português e Brasileiro*, apesar de não ter sido sua aluna.

Ao rememorar os professores do CAD, Martini conta que o seu primeiro ano de Curso foi um pouco decepcionante, visto que os estudantes calouros não tinham aula com os professores considerados mais interessantes, como Dionísio Toledo, que ministrava *Literatura Dramática*, Gerd Bornheim, responsável pela disciplina de *Teoria do Espetáculo*, destacado como um excelente professor pelos demais entrevistados, e o já citado Ângelo Ricci. A fala de Martini endossa a de Rosa sobre a fama de alguns professores.

Os entrevistados relatam que o exercício da leitura era bastante exigido pelos docentes das disciplinas teóricas, com destaque para o estudo dirigido e minucioso de textos dramáticos de autores gregos antigos, tanto de tragédias, como de comédias, embora os autores brasileiros também ganhassem destaque.

Recorda Martini que o professor Toledo costumava acompanhar seus alunos até a livraria *Sul Brasileira*, cujo livreiro se chamava Cerli, para que eles não apenas adquirissem os livros indicados na sua disciplina, mas aprendessem a buscá-los nas estantes da livraria. A entrevistada relata que naquela época, a melhor opção era adquirir os livros, visto que não existia a reprodução digital de cópias e a alternativa era datilografar os textos numa matriz e mimeografar folha por folha, o que era

extremamente trabalhoso quando se tratava de muitas páginas. Ela lembra também que a Faculdade de Filosofia possuía uma biblioteca muito boa, por ser a mesma do Curso de Letras.

Segundo os entrevistados, a formação no CAD exigia também a busca de textos alternativos, considerados complementares aos conteúdos desenvolvidos em aula. Rosa, que no seu relato assume não ter sido “muito adepta dos estudos”, lembra de entregar-se ao prazer da leitura:

Naquela época tinha a revista *O Cruzeiro*⁴⁹ e tinha uns contistas, cronistas maravilhosos. Eu adorava, tinha uns quatro, eu não lembro o nome deles, mas eu comprava aquela revista que era cara na época. Eu gostava e era um prazer ler aquilo. Os professores impunham para a gente ler *O Cruzeiro*, mas impor as coisas para mim não adianta absolutamente nada, me convidar para fazer é uma coisa, impor é outra (ROSA, 2016, p. 3).

Uma importante referência citada por Braga (2016, p.4) é o professor Flávio Loureiro Chaves, que lecionava as disciplinas de *Dramaturgia* e *Literatura Dramática*:

[...] Chaves foi uma referência muito boa também, porque a gente se sentia numa antiga Universidade inglesa [...] éramos quatro alunos apenas e ficávamos duas ou três horas discorrendo e discutindo a estrutura de um determinado texto teatral. Era como uma aula particular e o grupo – deixa eu me exhibir então – era: o Irion Nolasco, o Antônio Hohlfeldt, o Caio Fernando Abreu e eu.

A partir do relato de Braga é possível pensar sobre o impacto que o número de estudantes em uma turma pode causar na formação de cada indivíduo, sobre os prós e contras do excesso, ou da quantidade reduzida de estudantes em sala de aula.

Braga diz não lembrar especificamente dos nomes dos teóricos estudados nas aulas de interpretação, porém, nas aulas de direção lembra ter lido *O teatro e seu espaço* (1970), de Peter Brook⁵⁰, recomendado pelo então professor Luiz Arthur Nunes. O entrevistado destaca, que a maioria dos professores do curso incentivava a leitura de uma literatura especializada. Além de Brook, Braga menciona ter lido

⁴⁹Revista semanal lançada no Rio de Janeiro em 1928. Foi a principal revista ilustrada brasileira da primeira metade do século XX, que circulou no país até 1975.

⁵⁰ Brook (1925) é diretor de teatro e cinema britânico.

autores como Grotowski⁵¹, Brecht e Shakespeare⁵², e relembra uma disciplina teórica que marcou a sua formação:

Eu fiz uma disciplina que se chamava 'Estudo da obra de Um clássico do teatro Universal' e eu peguei o García Lorca. O professor era o Luiz Artur [Nunes], então a gente trabalhou com uma certa elasticidade o conceitos de clássico. Concordamos os dois que Lorca deveria ser considerado um clássico. Tinha que escrever uma monografia para a licenciatura e eu escrevi sobre a obra do Garcia Lorca naquela época (BRAGA, 2016, p. 3).

Dos referenciais relacionados à pedagogia do teatro, Braga lembra da obra *Jogo, teatro e pensamento* (1968), de Richard Courtney⁵³, assim como as ideias do *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal⁵⁴, e a obra de Viola Spolin⁵⁵, referências importantes e estudadas ainda hoje no DAD.

5.2 Rigor no preparo vocal

Um fato que chama especial atenção nos dados coletados é que todos os entrevistados mencionam disciplinas relacionadas à preparação e ao uso da voz como fundamentais nas suas formações, possibilitando construir um aprendizado para a vida inteira, relevante para a cena e para a saúde dos artistas.

Nesse sentido, os depoimentos dão destaque ao trabalho extremamente qualificado desenvolvido pelas professoras Charlotte Kahle e Lúcia Mello, que envolvia exercícios posturais, de dicção, aquecimento da voz, respiração e relaxamento.

⁵¹Grotowski (1933 –1999): diretor de teatro polonês; figura central no teatro do século XX, principalmente no teatro experimental ou de vanguarda. Postula um teatro baseado no trabalho psicofísico do ator, numa abordagem de cunho ritualístico.

⁵²Shakespeare (1564 –1616): poeta, dramaturgo e ator inglês, considerado o maior escritor do idioma inglês e o mais influente dramaturgo do mundo.

⁵³Courtney (1927-1997): ator, pesquisador e professor de teatro inglês, expoente do teatro para a infância e juventude.

⁵⁴Boal (1931–2009): diretor e professor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, uma das grandes figuras do teatro contemporâneo internacional. Fundador do Teatro do Oprimido, que alia o teatro à ação social, suas técnicas e práticas difundiram-se mundialmente, sendo largamente empregadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política, mas também nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional.

⁵⁵Spolin (1906 –1994): autora, professora e diretora de teatro, considerada por muitos como a precursora norte-americana do teatro improvisacional. Spolin sistematizou os Jogos Teatrais, metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral.

A professora Kahle era responsável pelas aulas da disciplina de *Técnica Vocal*, cujo conhecimento era aperfeiçoado nas aulas de *Dicção* da professora Mello, segundo Rosa, uma “figura pitoresca”:

Ela [Lúcia Mello] entrava batendo aquele sapatinho dela e falando. Todo mundo gostava dela, eu também gostava! A gente dizia: ‘lá vem a maluca!’ Ela mostrava muitas coisas para a gente, de valores, de pesquisa. Ela pesquisou Qorpo Santo⁵⁶. Ela dava aula de dicção, mas se metia em tudo que é coisa. E tinha uma alemã que andava perdida por aqui, que deu técnica vocal, a Charlotte [Kahle], ela era excelente e aquilo ficou, foram as coisas que eu valorizei muito (ROSA, 2016, p. 5).

É interessante refletir sobre os comentários de Rosa a respeito de Mello: ao que parece, os estudantes tinham grande admiração por ela, não apenas pela competência do seu trabalho, mas pelo seu jeito diferente. A caracterização do seu comportamento no relato de Rosa – “ela se metia em tudo” – dá a entender que Mello era uma professora curiosa, interessada e comprometida, que investia em conhecimentos para além da sua especialidade, no caso, as aulas de dicção, em prol de uma relação mais aproximada com os seus alunos.

Sena também cita o trabalho da professora Mello. Ele lembra dos exercícios vocais e de dicção que tinha que realizar em casa, além do trabalho de pesquisa que ela desenvolvia sobre a obra do dramaturgo Qorpo Santo, em parceria com o amigo e colega Anibal Damasceno Ferreira, grande incentivador de Sena para montar as peças do genial autor gaúcho.

Já o trabalho da professora Kahle é mencionado por Martini, que reflete sobre as suas aprendizagens relacionadas à consciência corporal e ao uso criterioso da voz:

Eu aprendi a usar o meu aparelho respiratório, que aliás era frenético, porque eu era asmática [...] a Charlotte nos deu essa base. Ela era terrível, pegava a gente e os rapazes ficavam indignados, porque tinham que colocar um lápis na boca e repetir: ‘menino mole, menino mole’ [risos]. Porque tu não canta razoavelmente sem ter uma boa abertura da boca e tinha uns outros exercícios que eles [os rapazes] fugiam desesperadamente também (MARTINI, 2017, p.9).

⁵⁶José Joaquim de Campos Leão (1829-1883), conhecido como Qorpo Santo: dramaturgo, poeta, jornalista, tipógrafo e gramático gaúcho, considerado um dos precursores do Teatro do Absurdo.

Martini comenta sobre o entendimento que teve a respeito do uso do diafragma, através de exercícios parecidos com os que as mulheres realizam na hora do parto; e de quanto teve que treinar para cantar na *Ópera dos Três Vinténs*, (1928) sendo que interpretava a personagem Poly, uma das protagonistas. A entrevistada comenta sobre a alta exigência de Kahle. Segundo ela, mesmo os colegas com mais dificuldades e mais resistentes acabaram se superando e se rendendo ao trabalho, pois a realização da ópera exigia bastante técnica vocal.

Segundo Ferlauto, a maioria dos estudantes não gostava das aulas da professora Kahle, por ser um trabalho bastante técnico. Ele lembra que logo na primeira aula, Kahle anunciou aos estudantes que eles aprenderiam a falar as vogais, o que deixou os alunos perplexos, até entenderem que a professora pretendia ensinar-lhes a falar no palco, que é muito diferente do falar na vida real:

No palco tem que falar de outro jeito, e tem que parecer natural, é uma arte maravilhosa e complicada. Ela pegava letra por letra, a formatação de cada letra e fazia muitos trabalhos com frases, dizer várias vezes, até ficar bem claro (FERLAUTO, 2017, p.4).

O entrevistado relata um importante procedimento didático realizado pela professora Kahle, que pedia para cada aluno escolher um pequeno texto a ser gravado no início, e depois no final, do ano letivo, para que cada estudante pudesse acompanhar a própria evolução com relação à dicção:

[...] ela [Kahle] levou ao final da temporada a gente lá para casa dela [...] e tinha o equipamento de gravação lá. O primeiro texto que eu gravei não se entendia cinquenta por cento e eu me achando com uma dicção maravilhosa, o segundo texto sim, era de uma clareza absoluta (FERLAUTO, 2017, p.4).

Convém destacar a presença de Ferlauto em relação ao trabalho vocal desenvolvido no CAD por ocasião da montagem do espetáculo *Ópera dos três vinténs* (1928). Com apenas 23 anos de idade, Ferlauto foi incumbido das funções de diretor musical e pianista do espetáculo, recebendo plenos poderes do diretor da montagem, Luiz Paulo Vasconcellos, para ensaiar os colegas que cantariam e, assim, acabou colaborando para a ampliação dos conhecimentos de técnica vocal e

canto dos estudantes do CAD daquele período. Ferlauto explica como enfrentou o desafio:

Eu desenvolvi toda uma técnica intuitiva de fazer as pessoas cantarem. Tinha algumas atrizes que nunca tinham cantado, apavoradas. Eu me lembro que uma delas me disse assim: 'Eu não vou conseguir Léo' e eu disse que o verbo não era conseguir, que o verbo era cantar. 'Nós temos uma data marcada e precisamos cantar até essa data' (FERLAUTO, 2017, p. 5).

Ferlauto recorda que professora Kahle não acreditava que o trabalho dele na ópera pudesse dar certo. Kahle era apreciadora da obra de Brecht e questionava a capacidade dele de realizar um trabalho vocal consistente (Ferlauto chega a pedir a Kahle para não acompanhar os ensaios regidos por ele), mas o excelente resultado do espetáculo demonstra o contrário. Após a estreia da ópera, Kahle, comovida, cumprimenta Ferlauto, que relembra ainda hoje a emoção que sentiu com o reconhecimento da mestra.

Na leitura das atas de reunião dos professores, localizadas no AHIA, fica evidente o alto grau de exigência dos docentes com relação à técnica vocal dos estudantes do Curso. Existem muitos registros de alunos que eram reprovados por não terem alcançado um desempenho vocal satisfatório, o que denota que as encenações teatrais da época valorizavam de forma enfática o texto dramático.

5.3 Interpretação teatral como arte do desafio

No que se refere a conhecimentos práticos no campo da interpretação teatral, disciplina que constitui a base do currículo dos Cursos do CAD/DAD, os relatos dos entrevistados trazem informações muito esclarecedoras, que merecem destaque especial neste trabalho, na medida em que apontam aspectos importantes sobre uma pedagogia de ensino de teatro.

Nesse campo, os professores Fausto Fuser e Maria Helena Lopes ganham destaque nos relatos dos entrevistados, por demonstrarem uma preocupação real e detida diante das particularidades de cada aluno. As aulas desses professores são lembradas como momentos potenciais à criação de dispositivos para que os estudantes fizessem as suas próprias descobertas de forma precisa. Uma precisão

ligada à sensibilidade de compreender o indivíduo como tal e à generosidade de auxiliar no seu desenvolvimento de modo a colaborar, e não manipular.

Jean-Pierre Ryngaert, teórico do campo dos estudos teatrais, reflete sobre a ação docente:

Ninguém pode decidir, no lugar do outro, o ritmo das aprendizagens. Cabe ao formador incitar sem manipular, esclarecer sem destruir toda possibilidade de invenção, autorizar todos os recuos sem que sejam produzidos julgamentos de valor (RYNGAERT, 2009, p.64).

Ministrante da disciplina de *Interpretação* no período de formação de Rosa e Sena no CAD, o professor Fuser é lembrado com muita admiração pelos dois ex-alunos, que lembram alguns procedimentos didáticos das suas aulas. Fuser utilizava a análise de texto para a composição das personagens, que deveriam ter uma postura e voz específicas, fruto do estudo individual de cada estudante. Além do estudo textual para a “descoberta” das personagens, a observação das pessoas nas ruas era outro procedimento exigido aos atores, para que coletassem material para a construção das personagens:

O Fausto era um excelente professor [...] Ele dizia: ‘O ator tem que observar!’. Naquela época tinha bonde e num sábado ele colocou um aluno para me seguir e eu tinha que ir de bonde e observar algumas coisas e depois voltar para contar [...] Ele mandava a gente pegar um texto que nos atraía e daí tinha que falar de algum personagem. Como é que eu entendi, o que eu fazia parecido com esse personagem, umas coisas assim, que a gente ia pensando, fazendo, fantasiando, sonhando, mas não era só dizer, tinha que fazer, tinha que ter a postura física, criar a voz, fazer nascer a personagem. E aí mostrava na aula como a gente via aquela personagem [...] Depois que eu sai, porque a gente aprende realmente depois que a gente sai, daí que eu: ‘Ah, tá!’ Depois que eu fui entender, fui entendendo, foi caindo as fichas (ROSA, 2016, p. 2).

Sena destaca que a disciplina de *Interpretação* ministrada por Fuser era a única na qual os estudantes representavam de fato. O entrevistado não lembra os exercícios específicos trabalhados em aula, mas recorda que “[...] além da necessidade de aprender, era uma satisfação fazer a aula. Então os exercícios eram muito bem aceitos e disso a gente lembra melhor” (SENA, 2017, p.3).

Assim como os entrevistados Rosa e Sena mencionam o professor Fuser como a referência das aulas de *Interpretação* do seu tempo de CAD/DAD, Martini,

Saldanha, Braga e Ferlauto mencionam a professora Maria Helena Lopes, descrita pelos entrevistados com verdadeira devoção, traduzida em adjetivos como: “fantástica”, “maravilhosa” e “deusa”.

Essas descrições apaixonadas e esse tipo de comentário exacerbado por parte dos entrevistados em relação à figura de Lopes e à sua competência artística e pedagógica podem parecer exagero, mas coincidem de forma surpreendente com muitos depoimentos sobre ela, fornecidos por indivíduos com os quais ela conviveu como professora, no CAD/DAD, e como diretora de teatro, e que despertaram o meu interesse pela sua obra e pela sua trajetória, ocasionando uma espécie de “desvio necessário” de foco da pesquisa.

Por ter sido mencionada por todos os entrevistados que com ela tiveram aula, como uma referência fundamental em suas formações e por tratar-se de um “mito vivo” do teatro gaúcho, considerei interessante entrevistar a própria Maria Helena Lopes a respeito da sua trajetória enquanto professora do CAD/DAD. Dois motivos consolidaram a minha escolha por realizar mais uma entrevista quase na reta final da minha pesquisa: a busca de complementação dos relatos dos entrevistados, que apesar de citarem a imensa admiração pela mestra, traziam poucas informações detalhadas sobre as suas aulas; e por considerar a hipótese de ampliação e continuidade da pesquisa em um futuro próximo, no qual o material coletado será de extremo valor.

Nesse sentido, trago alguns dados sobre Lopes, obtidos em documentos, de diversas fontes, e também em momentos privilegiados de conversas que tive com a professora, que possibilitam compreender melhor as opiniões dos seus ex-alunos e atores dos importantes espetáculos sob sua direção e, assim, ampliar a visão sobre o trabalho de interpretação no CAD/DAD.

Lopes formou-se em dança pela Escola Oficial Lya Bastian Mayer (Porto Alegre), precursora da dança moderna no Rio Grande do Sul, realizou cursos no Brasil e no Exterior, com José Estruch (Montevideu), Eugenio Kusnet (São Paulo), Nina Verchinina (Rio de Janeiro), Romero Brest (Porto Alegre), Patricia Stokoe (Buenos Aires) e Jacques Lecoq (École International de Théâtre, em Paris), dentre outros. Foi professora de interpretação, improvisação, expressão corporal e direção do Curso de Arte Dramática e, posteriormente, do Departamento de Arte Dramática, do Instituto de Artes da UFRGS, trabalhando como docente até o início da década

de 1990. Destacou-se como diretora de teatro, à frente do Grupo Tear, de Porto Alegre, integrado por muitos ex-alunos do DAD.

Curiosamente, Lopes fazia parte do corpo docente do DAD sem possuir diploma de curso superior. Tal fato gerou um problema administrativo, advindo provavelmente de uma falha no sistema de contratação/efetivação, que acabou por ser resolvido a partir de esforços de Bornheim, então diretor do curso, que abriu um processo para comprovar o notório saber da professora que ele mesmo havia convidado para ministrar aulas no curso de Teatro para substituir a professora Marina Fedossejeva, vinculada ao Setor de Expressão Corporal (LOPES, 2017). No decorrer da vida acadêmica no DAD, Lopes ministra diversas disciplinas, tais como *Expressão corporal, Improvisação Teatral, Interpretação Teatral e Direção Teatral*.

Segundo o depoimento de Braga, a despeito da falta do diploma de curso superior, certamente Maria Helena Lopes entrou para a história do CAD/DAD pela sua excelência enquanto professora:

A Maria Helena era uma das pessoas mais inteligentes que eu já convivi e de uma sensibilidade impressionante, uma visão de conjunto e de detalhe. Conseguia ter uma visão do conjunto, do indivíduo e da precisão. O tipo de observação que ela fazia em relação à interpretação [...] Os comentários que ela fazia, o tipo de cuidado que ela tinha com o aperfeiçoamento daquilo que a pessoa estava fazendo (BRAGA, 2016, p.3).

O depoimento de Braga pode ser relacionado à fala de Lopes sobre o seu próprio trabalho, marcado pelo rigor e pelo cuidado com cada detalhe. Algumas questões norteavam o trabalho de Lopes, como “O que eu quero? O que eu preciso? Eu preciso chegar nessas etapas, mas de que jeito eu vou trabalhar isso?” (LOPES, 2017). Lopes relata que possuía inúmeras anotações, principalmente com relação aos estudantes e suas dificuldades:

Eu queria o ator na minha frente, porque o espaço era do meu domínio. Ritmo, espaço, tudo isso era meu e estava incorporado. E aí que eu acho que eu marco, porque eu começo a trabalhar do meu jeito e depois eu desenvolvo e sou a criadora dos meus espetáculos [...] eu nunca exigi do ator alguma coisa que eu não tivesse preparado antes, dado condições para ele me dar o resultado que eu precisava (LOPES, 2017, p.3).

Martini lembra com admiração da professora, que exigia uma busca de aperfeiçoamento constante:

A Lena [Lopes] dançou muito tempo [...] então ela trabalhava o nosso corpo com muita disciplina, não era dança clássica, mas a disciplina com que ela trabalhava era tão dura e forte como a da dança clássica [...] Uma das primeiras coisas que eu aprendi com a Lena foi o seguinte, se tu fizeres um gesto, assim com o cotovelo grudado no corpo, pode ir embora! O gesto vem do ombro [...] não tem ninguém que passe pela Lena Lopes e fique com o gesto cortado, impressionante! [...] e depois ela vai para Europa fazer o curso com o Lecoq e aí ela volta com tudo, mas aí eu já não fui mais aluna dela, já não estava mais no CAD, já tinha tomado outras direções (MARTINI, 2017, p.5).

Lopes menciona que os estudantes demonstravam ter muita dificuldade na utilização do imaginário na transposição da realidade para a cena, que de alguma maneira deveria ser poetizada, e exemplifica:

Se eu vou trabalhar o movimento do coro, que é algo importante [...] Sabe o que eu imagino? É quando eu vejo o movimento das folhas das árvores, elas se movimentando juntas e ao mesmo tempo, mas cada uma de maneira peculiar, de não reproduzir meramente a realidade, sempre uma transposição, arte para mim é isso. A cópia da realidade não! Transpõe, poetisa, aí você chega no poético e quando você chega no poético, você toca pessoas (LOPES, 2017, p.7).

A professora comenta que os seus estudos em Paris transformaram radicalmente o seu fazer pedagógico, pois, na escola Lecoq, ela trabalha o teatro através do movimento e das improvisações e, no curso "Da improvisação ao texto", com Serge Martin, desenvolve um domínio maior sobre o processo de criação junto ao ator, que deve estar livre para criar e não preso à marcação de uma cena com o texto previamente decorado, o que considera bestial:

Era a composição, a iluminação e um ator vivo, eu não queria ninguém decorando, nunca nenhum ator decorou texto comigo, mesmo quando eu utilizei textos era outra maneira de trabalhar, é o que eu chamo a nutrição do ator, isso aí faz uma diferença imensa, porque tu oferece para ele todas as condições, descreve para ele a cena, a atmosfera e o que ela representa. Se fosse necessário repetir N vezes, a gente repetia até que chegasse no ponto certo e aí tu toca as pessoas, porque o teatro que eu queria fazer era um teatro que tocasse as pessoas (LOPES, 2017, p.8).

Segundo Lopes, os exercícios que utilizava em aula surgiam de uma necessidade, e o trabalho dela não era pautado por regras, sendo um constante aprendizado: “eu morria de medo, não sabia no que ia dar” (LOPES, 2017). Uma característica de Lopes levantada pelos entrevistados é que ela desafiava os seus limites. Questionada sobre o maior desafio que teve enquanto professora do CAD/DAD, ela responde:

[...] chegar nas pessoas [...] às vezes as pessoas ficavam meio espantadas, mas eu queria tocá-las, eu queria alguma coisa, não queria repetição de coisinhas, quando eu dava um tema para eles trabalharem eu queria que eles desenvolvessem aquele tema. Desafios sempre me agradam, tanto os meus, quanto os que eu proponho (LOPES, 2017, p.8).

Observa-se nas falas dos entrevistados a valorização dos professores exigentes com relação a cobrar uma real entrega do aluno ao trabalho. A exigência como forma de interesse em relação ao outro, como provocação, como ato pedagógico e político para despertar as consciências e o desabrochar da aprendizagem. Professores que não se contentavam com um caminho fácil, nem para eles, nem para os alunos

Acentua-se nos relatos dos entrevistados, o caráter pesquisador do professor, que investiga e analisa o seu trabalho, mas, mais do que isso, tem os seus alunos como objetos de estudo – o que não impossibilita que estes sejam sujeitos do seu próprio conhecimento. O professor que possui uma curiosidade aguçada sobre os seus alunos tende a constituir-se como propulsor de infinitas possibilidades.

Ainda sobre as aulas de interpretação, Martini, Ferlauto, Saldanha e Braga mencionam o trabalho de uma professora que se destacou por aspectos negativos. Segundo Saldanha, o trabalho, que envolvia o método de Stanislavski⁵⁷, era questionável pela sua condução equivocada, principalmente no que diz respeito ao tratamento dos aspectos psicológicos.

Ferlauto (2017, p.8) lembra de um episódio que na época desagradou os estudantes em aula:

⁵⁷ Constantin Stanislavski (1863 -1938): ator, diretor, pedagogo e escritor russo de grande destaque entre os séculos XIX e XX.

[...] certa feita [a professora] propôs que a gente fizesse uma ação como se estivesse acordando. Nunca me esqueci disso, porque a maioria de nós acordava e escova os dentes, e ela [a professora] veio contra. Porque não era certo, pois os dentes são escovados depois do café.

Sem questionar se a professora tinha ou não razão em relação à ordem dos fatores das atividades matutinas, o fato é que ela, mesmo de forma negativa, não ficou isenta de marcar a memória coletiva dos estudantes. No seu relato, Ferlauto diz não lembrar o nome dessa professora, mas, como eu já havia ouvido falar dela pelos outros entrevistados, rapidamente identifiquei. Fato curioso é que, mesmo sendo uma experiência negativa, cada entrevistado lembrava detalhes de suas aulas, o que indignou Saldanha, ao perceber que lembrava de aulas das quais não gostava, e não lembrava de nenhuma aula específica de Lopes, professora que idolatra até hoje.

Essas considerações levam a refletir sobre o quanto as experiências negativas também podem promover a aprendizagem, sendo que nos marcam emocionalmente tanto quanto as experiências positivas.

5.4 O espetáculo como caminho para a aprendizagem

Desde o início do seu funcionamento, em 1958, até 1967, ano que o Curso de Arte Dramática passa a ser Centro de Arte Dramática, os espetáculos apresentados tinham o caráter de exames públicos da disciplina de *Interpretação*. Os professores eram também os diretores destes espetáculos e revezavam-se nesta tarefa. Aqueles estudantes que se mostravam interessados no conhecimento de direção participavam enquanto assistentes, numa primeira experiência, para, posteriormente, atuarem como diretores.

Os exames possibilitavam aos estudantes a participação em todas as etapas da realização de um espetáculo nas mais variadas funções: produção, assistência de direção, atuação, execução de cenários, figurinos e adereços, assim como divulgação. O grande envolvimento dos estudantes para a concretização dos espetáculos fazia do CAD/DAD um espaço de experiência cultural e convívio teatral:

Chamamos de convívio ou acontecimento convivial, a reunião de corpo presente, sem intermediação tecnológica, de artistas, técnicos e espectadores em uma encruzilhada territorial cronotópica (unidade de tempo e espaço), cotidiana (uma sala, uma rua, um bar, uma casa, etc) no tempo presente. O convívio, manifestação da cultura vivente, diferencia o teatro do cinema, da televisão e do rádio, pois exige a presença aurática de corpos presentes (DUBATTI, 2008, p. 28, tradução nossa⁵⁸).

Nessa perspectiva, o “convívio” constitui uma das singularidades que diferenciam o teatro de outras manifestações culturais que lidam com a representação, como o cinema e a televisão, ou seja, “a reunião sem intermediação tecnológica – o encontro de pessoa a pessoa em escala humana” (DUBATTI, 2007, p.20):

[...] um lugar para viver - de acordo com o conceito de convívio e cultura vivente -, a *poíesis* não somente se olha e observa, mas se vive. Expectação deve ser considerada como sinônimo de viver-com, perceber e deixar que se afetem todas as esferas das capacidades humanas pelo ente poético em convívio com os outros (artistas, técnicos, espectadores) (DUBATTI, 2008, p. 43, tradução nossa⁵⁹).

O planejamento didático de montagens nos primeiros anos de funcionamento do CAD estabelecia-se da seguinte forma, segundo documentos do AHIA: o primeiro ano do Curso previa a montagem de uma tragédia, de um drama e de uma comédia (do romantismo ao expressionismo); no segundo ano, envolvia o trabalho com a *Commedia Dell'Arte*, com a tragédia grega e com uma peça brasileira contemporânea; e no terceiro ano, previa o trabalho em torno de um drama português ou brasileiro, de autor antigo, assim como duas peças estrangeiras modernas (uma realista e outra poética ou vanguardista). De modo geral, o Curso de Arte Dramática atendia parte das necessidades culturais e artísticas da cidade ao estimular a criação de um novo público, que, aberto a novas experiências estéticas, passa a desenvolver a consciência sobre a natureza poética dos espetáculos assistidos:

⁵⁸ Llamamos convivio o acontecimiento convivial a la reunión, de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc) e nel tiempo presente. El convivio, manifestación de la cultura viviente, diferencia al teatro del cine, la televisión y la radio en tanto exige la presencia aurática, de cuerpo presentes (DUBATTI, 2008, p. 28).

⁵⁹ [...] um lugar para viver - de acuerdo al concepto de convivio y cultura viviente -, la *poíesis* no solo se mira u observa sino que se vive. Expectación por lo tanto debe ser considerada como sinónimo de vivir-con, percibir y dejar se afectaren todas las esferas de las capacidades humanas por el ente poético em convivio com los otros (artistas, técnicos, espectadores) (DUBATTI, 2008, p. 43).

[...] o espectador se torna consciente da natureza do ente poético a partir da frequência do seu contato com o teatro. Por sua natureza dialógica e de encontro com o outro, o teatro exige companhia, simpatia, disponibilidade e, portanto, não há expectativa solipsista, da mesma forma que não há teatro "cranial". Em conclusão, o teatro é um acontecimento complexo, dentro do qual se produzem necessariamente três sub-acontecimentos relacionados: convívio, poíesis corporal *in vivo*, expectativa (DUBATTI, 2008, p. 43, tradução nossa⁶⁰).

Além da preocupação didática dos espetáculos de avaliação, que deveriam contemplar uma variedade de gêneros e estilos, visando uma formação técnica completa e versátil dos atores durante os três anos de curso, destacava-se a função cultural dos espetáculos.

As matrículas do Curso de Arte Dramática e do Curso de Estudos Teatrais recolhiam uma pequena taxa, o que proporcionava um fundo monetário que era usado na produção das encenações dos espetáculos dos exames públicos. Os alunos do CAD só realizavam atividades teatrais (amadoras ou profissionais) fora do Curso com autorização escrita do diretor do CAD, pois havia o desejo de dedicação exclusiva dos estudantes, visando a qualidade da formação acadêmica.

Os entrevistados relatam sobre a prática frequente do trabalho em grupo, que costumava ser organizado por afinidades para escolher cenas a serem representadas para os colegas. Outro aspecto ressaltado pelos entrevistados é que não era comum, que pessoas de fora do CAD, assistissem aos exercícios cênicos, apenas aos espetáculos de conclusão de série, que, na década de 1960, eram apresentados no Theatro São Pedro e, na década de 1970,⁶¹ no teatro do casarão da Avenida Senador Salgado Filho.

Sobre a realização coletiva de espetáculos dentro do CAD/DAD, destaca-se a importância do aspecto interdisciplinar dessa prática. O teórico Jean Piaget (1896–1980) aponta a interdisciplinaridade como algo fundamental para as pesquisas

⁶⁰[...] el espectador va tomando conciencia de la naturaleza del ente poético a partir de su frecuentación y su contacto con el teatro. Por su naturaleza dialógica y de encuentro con el otro, el teatro exige compañía, amigabilidad, disponibilidad y, por lo tanto, no hay expectación solipsista, de la misma manera que no hay teatro "cranial". Em conclusión, el teatro es um acontecimiento complejo dentro del que se producen necesariamente tres sub-acontecimientos relacionados: convivio, poíesis corporal *in vivo*, expectación (DUBATTI, 2008, p. 43).

⁶¹Fundado em 1858, o Theatro São Pedro, localizado na Praça Marechal Deodoro, s/nº no Centro de Porto Alegre/RS é o teatro mais antigo da cidade.

desenvolvidas no espaço acadêmico, no sentido de evitar a fragmentação através de uma especialização excessiva do conhecimento, que podemos detectar na divisão positivista das disciplinas, fator que impede muitas vezes as múltiplas conexões possíveis (SANTOS, 2005, p. 55).

Outro conceito importante da teoria piagetiana, relacionado às relações entre os indivíduos, e que é destacado por Santos, é o de cooperação “que tem por base o respeito mútuo, a troca de pontos de vista, a identificação e a aceitação das diferenças interindividuais, a liberdade e a autonomia de sujeitos em processo de interação (SANTOS, 2005, p.193).

As montagens de espetáculos realizadas no CAD/DAD, além de proporcionarem um conhecimento interdisciplinar, resultante de intensa pesquisa relacionada a vários campos (dramaturgia, história, música, artes visuais, dentre outros), oportunizam uma aprendizagem calcada no processo de cooperação, no momento que é estabelecido um coletivo que trabalha de forma unificada, visando um objetivo comum.

A seguir, um breve apanhado sobre alguns espetáculos do CAD/DAD mencionados pelos entrevistados, dispostos em ordem cronológica e que nos trazem, mesmo que de forma bastante fragmentada, rastros sobre a pedagogia do teatro da época.

Jacques ou a submissão

Sena cita a sua participação no espetáculo *Jacques ou a submissão* (1955) no ano de 1961, com texto de Eugène Ionesco⁶² e direção do professor Fausto Fuser, apresentado no Theatro São Pedro. O gosto de Fuser por trabalhar textos do *Teatro do Absurdo*⁶³, mostra-se bastante inovador e ousado para a época.

⁶² Ionesco (1909–1994) nasceu na Romênia e foi um dos maiores dramaturgos do teatro do absurdo.

⁶³ Termo criado pelo crítico inglês Martin Esslin (1918 – 2002) no fim da década de 1950, para denominar as peças teatrais que, surgidas após a Segunda Guerra Mundial, tratam da atmosfera de desolação, solidão e incomunicabilidade do homem moderno por meio de traços estilísticos e temáticas diferentes da dramaturgia tradicional realista.

A bruxinha que era boa

Em 1961, Sena dirige *A bruxinha que era boa* (1958), peça infantil com texto de Maria Clara Machado⁶⁴, autora bastante popular entre os estudantes do CAD na época, o que mostra uma valorização da realização de peças de teatro para crianças, constatada nas listagens de montagens realizadas nas décadas de 1960 e 1970.

A ponte

Sena cita a sua participação em 1962 no espetáculo *A ponte* (1961), do autor gaúcho Valdir Ruzicki, com direção do professor Lineu Dias, que assumiu a disciplina de *Interpretação* depois de Fausto Fuser. O referido texto foi vencedor do *Primeiro Concurso de Peças do Curso de Arte Dramática*, realizado em 1961, o que denota um incentivo do CAD à dramaturgia local.

As cadeiras

Rosa relata que os estudantes das séries mais adiantadas apresentavam peças, enquanto os novatos do curso ficavam encarregados de auxiliar nas questões técnicas e de produção. A entrevistada lembra, entre risos, que na montagem da peça *As Cadeiras* (1952) de Ionesco, trabalho de conclusão dos estudantes formados no ano de 1963, dirigido pelo professor Fuser, ela e os colegas limitavam-se a carregar as cadeiras.

Sena teve uma participação maior na peça *As cadeiras*, pois foi seu estágio de direção e contava com dois elencos que eram revezados, prática freqüente nas montagens do curso e mencionada por mais de um entrevistado.

Sem entrada e sem mais nada

Rosa recorda de uma montagem que marcou a sua trajetória de estudante de teatro no CAD, realizada em 1964, seu último ano de curso. A montagem da peça *Sem entrada e sem mais nada* (1962), de Roberto Freire⁶⁵, utilizava os espaços de modo alternativo, fragmentando a história. Rosa refere-se à complexidade do trabalho, que ela entende e passa a admirar com o tempo:

⁶⁴Maria Clara Machado (Belo Horizonte 1921 – 2001), escritora e dramaturga brasileira, autora de conhecidas peças infantis e fundadora do Tablado, escola de teatro do Rio de Janeiro.

⁶⁵Roberto Freire (1927–2008) foi escritor, jornalista, dramaturgo, cineasta e psiquiatra paulista.

Uma das peças era *Sem entrada e sem mais nada*, uma peça que veio um outro professor, que não era o Fausto, era de São Paulo e veio fazer a montagem com a gente. Eu gostava, ali que eu entendi um pouco...eu gostei daquela maquinação, daquela coisa que não era só uma historinha...podia ser aqui com relação à uma história, mas ali era outra situação, tinha deslocamento. Tratava dos problemas dos brasileiros, de trabalho, de emprego, mas não recorro dos detalhes (ROSA, 2016, p. 3).

O professor mencionado por Rosa é Fernando Benincasa; e a peça tratava da vida proletária, a partir de um enfoque marxista.

O doente imaginário

Outra experiência marcante, também ocorrida em 1964, foi a montagem da peça de Molière⁶⁶, *O doente Imaginário* (1673), cujo título Rosa não lembrou, mas pude conferir nos arquivos do AHIA. A peça foi dirigida pelo professor Fuser, e contava com uma grande equipe técnica e elenco. Rosa desempenhou a personagem Toninha, uma empregada debochada, também desempenhada pela colega Araci Esteves:

No final do curso tinha uma peça do Molière e eu fazia as empregadinhas dele, que são famosas. Eu adorava fazer essa peça, parece que foi o encerramento de curso. Eu gostava também porque as roupas de época ajudavam a gente [...] O que eu gostava mesmo era de você falar e o público estar recebendo, que é o mais importante no teatro. Você sente que eles estão ligados naquilo que você está fazendo. Isso é gostoso! É a única coisa que eu acho que vale em teatro (ROSA, 2016, p. 2).

O macaco da vizinha

Martini relembra a montagem de uma comédia de costumes brasileira no ano de 1966, escrita por Joaquim Manuel de Macedo⁶⁷, autor que a entrevistada não lembrou o nome, mas que pude confirmar pelo título da peça, que na ocasião teve direção da professora da disciplina de *Interpretação*, Nair Miorim Paiva. No relato de

⁶⁶Jean-Baptiste Poquelin (1622 -1673), mais conhecido como Molière foi um dramaturgo francês de grande destaque, além de ator e encenador. Considerado um dos mestres da comédia satírica, Molière usou as suas obras para criticar os costumes da época.

⁶⁷Joaquim Manuel de Macedo (1820–1882): escritor, médico, jornalista, político, professor, poeta, teatrólogo e memorialista brasileiro; um dos patronos da Academia Brasileira de Letras.

Martini temos pistas de como a produção dos espetáculos contava com soluções simples para concretizar-se:

A gente fez um texto bem interessante 'O macaco da vizinha' de um autor brasileiro do século XIX [...] e o espetáculo até foi bem interessante. Para horror da minha mãe eu peguei todos os vestidos que eu tinha e levei para o CAD para fazer figurino. Picoteamos tudo e deu um ótimo figurino (MARTINI, 2017, p.6).

Teatro: variações sobre um tema

Espectáculo montado em 1967, dirigido pela professora Maria Helena Lopes, com roteiro elaborado pelo então aluno do CAD Luiz Arthur Nunes, que apresentava a história do teatro através de excertos de textos clássicos de autores como Sartre, Brecht, Lorca e Molière. Martini, que era atriz do espetáculo, recorda que o texto sofreu um corte da censura, que se sentiu ameaçada por um trecho do texto de Molière, considerado pelos estudantes o mais inofensivo dentre os autores usados na montagem.

Por intermédio de uma amiga, Martini foi contatada pelo proprietário de uma famosa boate de Porto Alegre nos anos 60, localizada na Av. Independência, chamada *Whisky a Go Go*, para realizar uma apresentação artística em uma festa beneficente. Martini e seus colegas de elenco, com autorização do diretor do curso, Gerd Bornheim, apresentaram o pequeno espetáculo de trinta minutos.

Após assistir a apresentação realizada na boate, que contou com um público composto por importantes artistas da cidade, Bornheim ficou muito impressionado com o espetáculo e não mediu esforços para investir nele e projetá-lo para fora do CAD. Segundo Martini e os demais entrevistados, Bornheim teve papel fundamental na idealização e no crescimento e qualificação do trabalho realizado dentro do CAD:

O Gerd era a Estátua da Liberdade! Pro-fes-sor Gerd, porque ele era assim uma figura... [faz um gesto de compostura e amarração de gravata], mas o Curso de Arte Dramática era o brinquedo dele, porque ele era professor da Filosofia (MARTINI, 2017, p.5).

Os esforços de Bornheim para projetar o espetáculo *Teatro variações sobre um tema* foram realmente válidos, sendo que os estudantes conquistaram o prêmio de primeiro lugar no *Festival Paschoal Carlos Magno*, no Rio de Janeiro.

Homem, variações sobre um tema

Em 1968, Luiz Artur Nunes dirigiu o espetáculo *Homem, variações sobre um tema*, no qual Martini atuava. A peça teve de ser aprovada pelos conselheiros do curso, os professores Elpídio Paes e Ângelo Ricci, então diretor da Faculdade de Filosofia, para que pudesse ser apresentada ao público, que era convidado a vivenciar a peça de forma sensorial e não apenas assisti-la. Ao propor esse tipo de ação dramática, esse espetáculo estava fundamentado em pressupostos de Antonin Artaud, o que era algo totalmente inovador na época.

Após aprovação do Conselho, o espetáculo ficou três dias em cartaz no salão de conferências da Reitoria:

O Damasceno [Luiz Roberto Damasceno]⁶⁸ fez um cenário incrível para esse espetáculo, foi emblemático! As pessoas tinham que tirar os sapatos, pisar em almofadas para entrar no recinto onde acontecia o espetáculo, a roupa era toda de plástico de cortina de banheiro e começava com um minueto, era um trabalho de conclusão de curso (MARTINI, 2017, p. 7).

A loucura senil (La Pazzia Senile)

Martini recorda de outro espetáculo brilhante apresentado no teatro do CAD, no ano de 1969, intitulado “A loucura senil” (La Pazzia Senile - 1598), uma ópera renascentista de Adriano Bacchieri, que teve direção da professora Maria Helena Lopes, em parceria com a professora de técnica vocal Madeleine Ruffier, que regia um coral em cena, enquanto os estudantes do CAD mimavam o espetáculo:

Nós nos comportávamos como bonecos [...] era uma coisa muito sofisticada, a Maria Helena Lopes nos deu uma surra. Uma coisa impressionante, porque ela é uma pessoa extremamente exigente e maravilhosa no trabalho que faz (MARTINI, 2017, p.6).

Por coincidência, encontrei, na “Sala de Convívio”⁶⁹ do atual DAD, junto a outros textos das décadas de 1950, 1960 e 1970, o texto original dessa ópera,

⁶⁸ Damasceno (Porto Alegre - 1941): um dos principais atores da Companhia de Ópera Seca, dirigida por Gerald Thomas, com quem trabalhou de 1986 a 1999.

⁶⁹ Espaço dentro do DAD reservado aos estudantes, no qual são realizadas festas, reuniões, conversas informais e atividades individuais como leituras, descanso, etc.

datilografado em 1969 e com a ficha da censura. Os vários textos antigos foram doados pela biblioteca do Instituto de Artes aos atuais estudantes do Curso, para uso ordinário. Esse descaso em relação ao material histórico (muitos textos continham as fichas de censura) deixa claro o quanto estamos distantes de uma conscientização sobre a preservação de documentos históricos.

Ópera dos Três Vinténs

No ano de 1969, Bornheim, então diretor do CAD, por ocasião da inauguração da nova sede do curso, no casarão da Avenida Senador Salgado Filho, idealizou a realização de espetáculos de qualidade para o público, sendo amplamente apoiado por colegas professores e alunos. A ideia de Bornheim era integrar universidade e comunidade e mostrar a relevância da formação desenvolvida no Curso de Teatro à cidade de Porto Alegre. Esse processo de qualificação dos espetáculos do CAD, que passou a ter um teatro próprio para apresentações, contou também com a colaboração de outros profissionais da área, que passaram a fazer parte do corpo docente do Curso.

Uma dessas aquisições foi a produtora de teatro gaúcha Lygia Vianna Barbosa, figura de destaque na época pelo alto nível do seu trabalho, projetado profissionalmente no estado do Rio Grande do Sul, e que assumiu a produção dos espetáculos da escola. O ator, diretor teatral e escritor carioca Luiz Paulo Vasconcellos foi convidado a trabalhar no CAD, indicado pelo Conservatório de Teatro do Rio de Janeiro. Vasconcellos veio a Porto Alegre para dirigir o espetáculo *Ópera dos Três Vinténs* (1928) e acabou se radicando na capital gaúcha.

A *Ópera dos Três Vinténs* (1928) é mencionada com destaque nos relatos de Martini, Saldanha e Ferlauto, sendo que as duas entrevistadas participaram do espetáculo como atrizes, enquanto Ferlauto, além da função de pianista, realizou a direção musical da ópera.

Ferlauto, que havia abandonado os cursos de música e engenharia, namorava Nara Keiserman⁷⁰, aluna do CAD que, ao lado de outros colegas, participou da *Ópera dos Três Vinténs* (1928). O diretor do espetáculo, professor Luiz Paulo Vasconcellos, precisava de um pianista para colocar em cena e convidou Ferlauto para participar do espetáculo. Ferlauto não aceitou o convite num primeiro

⁷⁰Graduada no Curso de Direção Teatral em 1971, radicada no Rio de Janeiro.

momento, e ainda levou Vasconcellos para ver um pianista que tocava na noite porto alegreense, porém, o diretor achou que o músico em questão não serviria. Foi apenas no terceiro convite que Ferlauto cedeu, mediante a insistência de Gerd Bornheim:

Eu não sei bem o porquê, se era pelo fato de eu ser pago profissionalmente, pois eu não trabalhava muito, trabalhava aqui acolá, até hoje eu não sei bem porque eu aceitei. Foi uma coisa meio assim: 'Tá, vou lá na reunião!' E nessa reunião estava o Luiz Arthur Nunes, que era assistente de direção do Luiz Paulo, eu e mais uma senhora que era a secretária do CAD, que era a mulher do dinheiro, a Lígia Viana. Foi muito curioso, porque eu acho que já era agosto, setembro, era meio friozinho e eu fui na casa do Gerd Bornheim. Eu não conhecia nada de teatro, tinha ido muito pouco a teatro, nunca me passara pela cabeça fazer isso [...] Sinceramente, se eu soubesse o tamanho da coisa, talvez eu tivesse desistido. Mas é aquele ditado: 'não me disseram que era impossível, eu fui lá e fiz' (FERLAUTO, 2017, p.3).

Segundo Ferlauto, Bornheim era uma “pessoa inteligentíssima e de fino trato”: a “finesse absoluta”, “um gentleman”; numa visita ao apartamento⁷¹ de Bornheim, após ter aceito um conhaque francês, foi convidado a ouvir um disco com as vinte músicas da *Ópera dos Três Vinténs* (1928). O trabalho a ser realizado por Ferlauto seria “tirar” as partituras das músicas a partir da escuta do disco, trabalho bastante complexo e com pouco tempo para ser executado, visto que a ópera deveria ser apresentada em até 50 dias, prazo para que a Reitoria da universidade não suspendesse a verba disponibilizada.

A ópera reuniu 28 estudantes dos Cursos de Interpretação e Direção do CAD, e foi apresentada numa temporada de três meses de duração, de sextas-feiras a domingos, com sessões lotadas, tornando-se o maior sucesso de público da história do CAD até então, e configurando-se como marco importante para a profissionalização do teatro gaúcho, que não estava acostumado a longas temporadas (VASCONCELLOS, 2016).

Agamenon

Em termos de produção artística, o ano de 1971 foi marcado por outra montagem que subverteu o uso do espaço teatral de modo convencional no Rio Grande do Sul: *Agamenon*, uma tragédia de Ésquilo (458 A.C) dirigida por Luiz

⁷¹Localizado na Rua Doutor Flores com a Rua General Vitorino, no Centro de Porto Alegre (RS).

Paulo Vasconcellos, na qual Ferlauto e Braga participaram como atores do coro. Braga esclarece que as aulas práticas eram em ritmo de ensaio, pois se direcionavam a concretização da montagem de *Agamenon*, que levou alguns meses de trabalho para ser realizada. Existia um trabalho de integração entre as disciplinas práticas em prol da realização do espetáculo:

O professor Francisco, se não me falha a memória, Francisco eu tenho certeza, talvez Camargo dos Santos, que era na ESEF [...] fez um trabalho durante um semestre inteiro conosco de preparação física de ginástica de solo, em função da montagem do *Agamenon* de Ésquilo (BRAGA, 2016, p. 2).

A professora Maria Helena Lopes assinou a parte de expressão corporal do espetáculo, enquanto a técnica vocal ficou a cargo da professora Charlotte Kahle e, os figurinos e adereços, sob responsabilidade da professora Maria de Lourdes Sanchez. A professora Olga Reverbel ficou responsável por conferir uma linguagem mais coloquial à tragédia grega, “numa análise que transferiu as intenções para momentos da atualidade, na posição de homens de “hoje” (MASSA, 2013, p.4-5). Sobre as aulas de direção de Vasconcellos e a ousadia e inovação do espetáculo *Agamenon*, Braga recorda:

Ele [Vasconcellos] tinha uma concepção do espetáculo bastante inovadora e revolucionária, um pouco escandalizante para a época. No *Agamenon* a gente desmanchou a estrutura do Auditório Tasso Corrêa⁷², com a construção de andaimes utilizados na construção civil em vários níveis. Quem estava lá em cima quase encostava a cabeça no teto, então essa visão de conjunto, essa visão de espetáculo que ele tinha, ele conseguiu imprimir, conseguir dirigir. Um trabalho de direção muito forte e sério com o grupo [...] e com algumas interpretações memoráveis como a da Graça Nunes (BRAGA, 2016, p. 4).

Segundo Massa (2013), a atuação e os figurinos do espetáculo foram influenciados pelas figuras do candomblé, presentes nos rituais afro-brasileiros. A relação com o público foi outro grande diferencial do espetáculo:

⁷²O Auditório Tasso Correa localiza-se no prédio do Instituto de Artes da UFRGS, na Rua Senhor dos Passos, 248, no Centro de Porto Alegre.

[...] os espectadores deveriam se deslocar para acompanhar o espetáculo, optando por se sentar no chão ou acompanhar os atores, sem a necessidade de orientar os espectadores, fazendo com que eles tivessem uma atitude participante, tanto quanto a dos atores. A encenação trabalhava com o espectador como se ele fosse cidadão da *pólis*, observando a história ocorrer na frente do palácio, no espaço público da rua (MASSA, 2013, p. 2-3).

Seria o espetáculo *Agamenon*, criado para desestabilizar espectadores até então acostumados a observar os acontecimentos do palco sentados confortavelmente em seus lugares na plateia, uma espécie de provocação à postura assumida por muitos, na vida real, que pareciam assistir “sentados”, “calados”, “conformados” ao horrendo “espetáculo” protagonizado pelos governos militares? O envolvimento político dos seus idealizadores, assim com os ecos da encenação, levam a acreditar nisso.

Colagens de textos

Os entrevistados formados entre o final da década de 1960 e início da década de 1970 lembram de muitas experiências de colagens de texto realizadas pelos professores e estudantes do Curso para a construção de dramaturgias, o que é comum até hoje e dialoga com o chamado “teatro pós-dramático”⁷³. Nos anos 70 começam a se firmar encenações que buscam desafiar os sentidos da platéia, através de espetáculos nos quais o texto é heterogêneo e fragmentado, pois a palavra passa a ser apenas mais um dos componentes da encenação. Uma experiência sensorial vivenciada por Braga remete a uma prática com frequência adotada nos espetáculos de hoje:

Eu fiz um trabalho, agora eu não me lembro mais de qual disciplina. Um trabalho visual com a [professora] Dilu Sanchez, que a gente fez uma experiência com um aparelho chamado retroprojektor. Acho que não existe mais [risos], a gente projetava a tinta pura em movimento, a tinta mergulhada na água, misturada, projetando sobre o corpo do ator. A atriz que fez esse trabalho, que foi um trabalho muito bonito, belíssimo, foi orientada pela Lena [Maria Helena Lopes] (BRAGA, 2016, p. 3).

⁷³A denominação teatro “pós-dramático” foi formulada pelo crítico e professor alemão Hans-Thies Lehmann no livro “Teatro Pós-Dramático”, publicado em 1999 na Alemanha.

Apesar dos entrevistados recordarem pequenos fragmentos sobre os espetáculos dos quais participaram como estudantes do CAD/DAD, sinto que é importante registrá-los aqui. Ao tomar conhecimento das escolhas estéticas de alguns professores e alunos, conseguimos sentir, mesmo que vagamente, a atmosfera de trabalho que existia dentro da instituição de ensino pesquisada. Cada detalhe do passado pode guardar importantes informações, que nos levam a imaginar o contexto histórico no qual todos esses acontecimentos artísticos estavam inseridos.

5.5 Relações de permeabilidade

Como se pode observar, são muitos os relatos dos entrevistados sobre as influências do trabalho dos integrantes da sua comunidade na formação que tiveram no CAD/DAD, mas também constam depoimentos sobre a relação de permeabilidade que o curso mantinha com agentes de fora da instituição.

Nos relatos de Rosa, por exemplo, existem menções a artistas de São Paulo e Rio de Janeiro, caracterizados como modelos a serem seguidos pelos artistas de Porto Alegre. Além da conexão com o sudeste do país, existia, por parte dos artistas paulistas e cariocas, uma espécie de paternalismo em relação aos jovens artistas da capital gaúcha, que iniciavam uma trajetória profissional dedicada ao teatro:

A Fernanda Montenegro era do Teatro dos Sete⁷⁴, então eles vinham para cá, ela e o marido, que era o Fernando [Torres], o Sérgio Britto, o Ítalo Rossi [...] o Francisco Cuoco, que era um guri. Eles vinham para cá e a gente assistia. Então eu comecei a gostar de ver a atuação, aquela história que eles apresentavam. Eles iam apresentar, naquela época tinha um canal de TV que fechou, o Piratini, e eles iam apresentar lá. Eu e outra colega, a gente era fã, e eles levavam a gente. A gente assistia a eles que eram paternos com a gente, que éramos os bichos ignorantes aqui do Sul (ROSA, 2016, p. 1).

Essa relação também colaborou para a formação dos estudantes de teatro, que, dentro do CAD, possuíam esse elo com o chamado “Eixo RIO – São Paulo”, através de professores e artistas que vinham ministrar aulas, realizar palestras ou

⁷⁴O Teatro dos Sete foi fundado em 1959 no Rio de Janeiro pelo o diretor Gianni Ratto e pelos atores Fernanda Montenegro, Fernando Torres, Sergio Britto e Ítalo Rossi que deixaram o Teatro Brasileiro de Comédia para fundar um novo grupo.

espetáculos. Mas, pelo depoimento de Rosa, é possível constatar que esse espelhamento nos artistas do centro do país não era desprovido de senso crítico:

Teve uma peça que quando eu estava no CAD veio de SP [...] e aí convidaram a gente para fazer figuração. Foi o primeiro contato que eu tive com o teatro profissional: era eu e um colega, fomos fazer figurantes e explicaram para a gente o que tínhamos que fazer. A gente assistia mil brigas daquele elenco. Era a Ruth Escobar⁷⁵ que não pagava e eles não queriam fazer mais. E a gente pensou: 'É esse o teatro profissional' (ROSA, 2016, p. 6)?

Ao deparar-se com uma realidade diferente da idealizada com relação ao profissionalismo dos artistas paulistas, Rosa passa a ter uma percepção mais realista desses artistas e das dificuldades que também permeavam os seus trabalhos. Rosa relata, que além da grande admiração que existia com relação aos teatros do Eixo RIO - SP, havia uma espécie de endeusamento dos próprios professores do CAD, que eram, em sua maioria, intelectuais de destaque com reconhecimento nacional, vindos da região sudeste do país.

Saldanha menciona os cursos de curta duração ministrados por Eugênio Kusnet⁷⁶ no CAD, quando o Curso ainda funcionava no casarão da Venâncio Aires. Saldanha cita um exercício específico que ficou marcado em sua memória: ela e o colega Luiz Roberto Damasceno deveriam procurar uma ampola escondida na sala por Kusnet; conforme a proposta do jogo, a ampola salvaria a vida da mãe de Saldanha, que quando encontrou a ampola, teve um surto de choro. Kusnet, na ocasião, disse algo que marcou profundamente a trajetória de Saldanha como atriz e professora de teatro:

[...] ele disse a grande frase da minha vida, que eu digo para os meus alunos sempre. Ele disse muito delicadamente, 'você é muito talentosa, mas eu quero dizer que talento seca'. E ele tem toda razão, perfeita razão e foi fantástico isso, porque esse exercício serviu para mim [...] Talento é trabalho, mais trabalho e mais trabalho (SALDANHA, 2017, p.5).

⁷⁵ Ruth Escobar (1935) é atriz e importante produtora cultural luso-brasileira.

⁷⁶ Eugênio Chamanski Kuznetsov (Rússia 1898 – São Paulo 1975): destacado ator de formação stanislavskiana e professor de uma geração de atores entre 1960 e 1970.

Saldanha destaca também o interesse de Kusnet em relação às aulas de teatro que ela desenvolvia intuitivamente na escola que lecionava, a ponto de ir conhecer os alunos e ver como era o trabalho que Saldanha realizava junto às crianças.

A prática de trazer estrangeiros para ministrarem aulas e cursos era comum. A professora Maria Helena Lopes (2017) menciona que, certa vez, o diretor do CAD, Gerd Bornheim, a encarregou de ir até o Uruguai para buscar um professor qualificado da área de direção teatral e como o diretor escolhido por Lopes não aceitou a oferta de emprego, ela mesma, por sugestão do diretor uruguaio, acabou assumindo o cargo.

5.6 A arte de aprender com os colegas

Um aspecto marcante nos relatos, que não poderia ficar de fora da minha reflexão sobre o ensino que se processava no CAD/DAD no período estudado é a relação de coleguismo e parceria, estabelecida entre os estudantes.

Ferlauto comenta o quanto a observação do trabalho dos colegas contribuiu para a sua formação de ator. A esse respeito, um fato curioso é que Ferlauto, antes de ingressar no DAD como aluno do curso, pediu para assistir as aulas e ensaios. Ele lembra ter assistido ao ensaio do espetáculo *La pazzia senile* (1598), dirigido pela professora Maria Helena Lopes. Ferlauto ficou maravilhado com o elenco da peça e com o trabalho primoroso relacionado ao gesto teatral:

[...] eu ficava atrás, lá no fundo e eu tinha sede de ver como as coisas aconteciam e a Maria Helena era cheia de minúcias, de detalhes [...] então eu aprendi muito vendo essas pessoas, mais do que na própria aula, eu tive esse privilégio de ver a Maria Helena [Lopes] dirigindo, o Luiz Paulo [Vasconcellos] dirigindo [...] a minha formação tem muito a ver com as aulas e com aquilo que eu ouvia, porque eu tinha uma curiosidade exacerbada (FERLAUTO, 2017, p.8).

Martini também relata o quanto aprendeu com os colegas mais experientes, como Luiz Roberto Damasceno e Vânia Brow:

Tudo que eu fiquei sabendo de teatro na época eu aprendi com os dois, eles já tinham atuado profissionalmente em um grupo interessantíssimo de Porto Alegre, que foi 'Os comediantes'. Eram colegas, mas eles eram incríveis, então a troca foi frutífera (MARTINI, 2017, p.07).

Damasceno foi mencionado por vários entrevistados como uma referência importante na formação de cada um, assim como Luiz Arthur Nunes, que costumava viajar muito para o exterior e compartilhava generosamente com colegas e professores novas referências artísticas e pedagógicas da área do teatro. Saldanha menciona o quanto os colegas costumavam se articular de forma coletiva para adquirirem novos conhecimentos, o que novamente nos leva a pensar na ideia de cooperação, que tanto marca o CAD/DAD da década de 1960 e início da década de 1970:

Nós não esperávamos nada, nós íamos a tudo, nós íamos para Montevidéu, Buenos Aires, têm histórias e mais histórias. Nós íamos para São Paulo para ver o Zé Celso Martinez⁷⁷. Nós nos organizávamos, éramos uma elitizinha. A pessoa que abriu muitas coisas para o nosso grupo foi o Luiz Arthur (SALDANHA, 2017, p. 5).

5.7 Especificidades da licenciatura

Cabe aqui destacar algumas colocações dos entrevistados no tocante ao curso de formação de professores, que evidenciam peculiaridades do Curso, expressas de modo muito especial nas entrevistas de Braga e Saldanha.

Eles comentam sobre o trabalho da professora Olga Reverbel, junto à disciplina de estágio em teatro; e destacam a “liberdade pedagógica” que ela se permitia em sala de aula, ou seja, as coisas simplesmente iam acontecendo, sem uma diretriz rígida que pautasse o seu andamento.

Sobre as disciplinas específicas do curso de licenciatura, Saldanha destaca, com grande admiração o professor José Ronaldo Faleiro⁷⁸, que ministrava a disciplina de *Didática* e deixou como legado para Saldanha o trabalho com os

⁷⁷ Corrêa (1937): fundou o *Teatro Oficina*, em São Paulo, no ano de 1958, sendo um dos diretores e encenadores mais importantes do Brasil.

⁷⁸ Faleiro concluiu o Curso de Licenciatura em Arte Dramática um pouco antes de Saldanha, no ano de 1970 e logo tornou-se professor do curso. Atualmente é professor na UDESC.

“objetivos operacionais”. A rotina de planejar todas as aulas através de fichas, assim como deixar claro aos alunos a metodologia e o que vai ser trabalhado em aula são pontos destacados por Saldanha na sua formação como professora.

Braga relembra que os alunos da Licenciatura em Arte Dramática deveriam, obrigatoriamente, realizar estágio docente no Colégio de Aplicação. Sobre o estágio, ele considera:

A [professora] Olga Reverbel foi orientadora do meu estágio e do Irion [Nolasco], era um estágio com duração de um semestre, no final do curso e não foi individual. No meu caso, Irion Nolasco e eu trabalhávamos em dupla com a mesma turma, um observava a aula do outro, não dávamos ao mesmo tempo, o que foi uma vantagem, porque a Olga [Reverbel] raramente assistia [risos]. O *feedback* era entre nós dois (BRAGA, 2016, p. 3).

Braga considera a sua formação no DAD muito satisfatória, porém, destaca que existia na época uma ideia muito em voga, que era a do chamado “professor polivalente”. A formação desse profissional previa que qualquer professor licenciado em Artes (Artes Cênicas, Artes Plásticas ou Música) que realizasse o chamado “Curso de Reciclagem”, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, estava apto a ministrar conteúdos de todas as modalidades artísticas.

Os relatos dos entrevistados apontam um problema hoje ainda existente, relacionado à organização curricular do curso de Licenciatura, que recentemente foi alterada para tentar adequar-se às necessidades dos estudantes.



Martini

**Homem, variações
sobre um tema 1968**



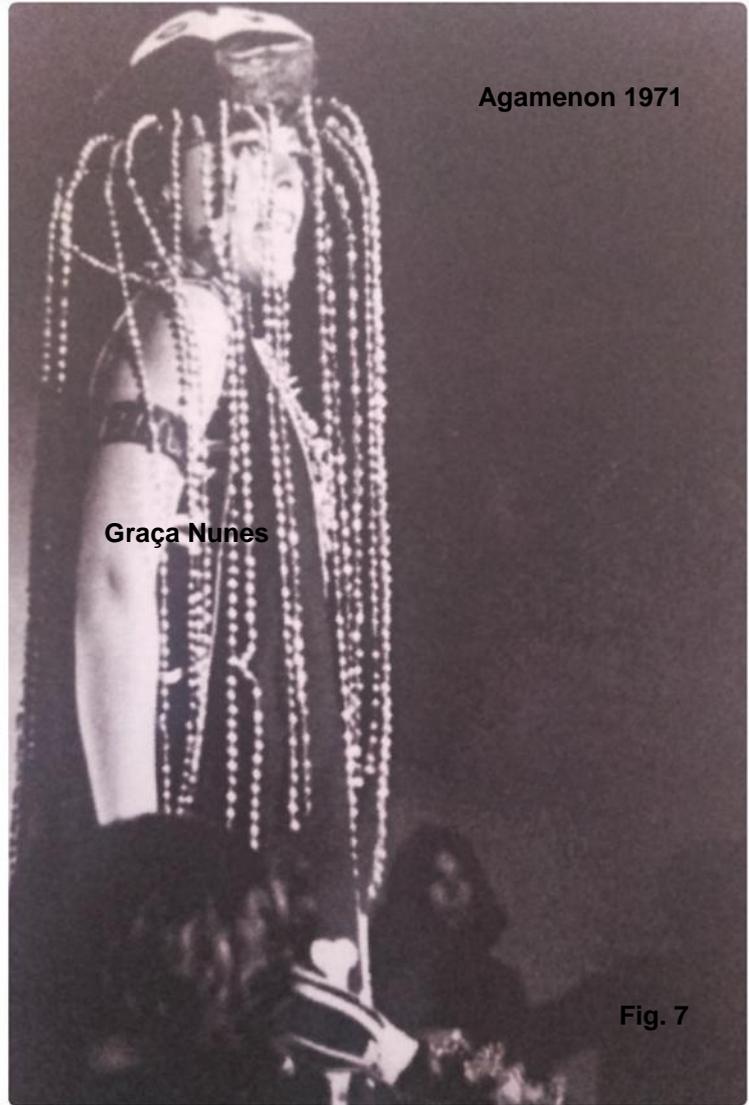
**Jacques ou a
submissão
1961**

Sena



Rosa

**O doente imaginário
1964**



Agamenon 1971

Graça Nunes

Fig. 7

Nada é para sempre, dizemos, mas há momentos que parecem ficar suspensos, pairando sobre o fluir inexorável do tempo.

**José Saramago
Cadernos de Lanzarote (1994)**

6. TEATRO COMO PROFISSÃO?

O CAD foi fundado em 1957, com o ideal de profissionalização da arte teatral na cidade de Porto Alegre, o que me levou a supor que os sujeitos da pesquisa nutrissem essa expectativa na ocasião em que buscaram a formação no Curso. No entanto, a maioria dos entrevistados revelou ter ingressado no CAD/DAD com o objetivo de aperfeiçoamento técnico da arte teatral, e com poucas expectativas profissionais, com exceção de Braga, que entrou no DAD com o claro desejo de ser professor de teatro.

Ao serem questionados sobre as suas expectativas profissionais em relação ao curso de teatro, Rosa e Ferlauto fornecem respostas extremamente semelhantes:

Era por sentir o prazer em fazer, mas nunca pensei 'vou fazer isso, vou fazer aquilo, vou pra lá, vou pra cá'. Não, não sou assim. Eu vivo intensamente pequenos momentos, durante toda a minha vida foi assim. Não procuro, mas acontece (ROSA, 2016, p. 5).

Isso é uma característica muito estranha em mim, eu nunca fiz projetos de vida, nunca, as coisas vão acontecendo. Eu não sei se eu estou errado ou certo, hoje eu me trato e a psiquiatra disse que não existe certo ou errado e ela tem toda razão. Não pensava nada disso, eu fui fazer teatro porque me apaixonei pela coisa (FERLAUTO, 2017, p.2).

A prova de que Rosa frequentava o CAD mais por prazer do que por alguma expectativa profissional com relação à carreira de atriz, resume-se no fato dela ter solicitado o certificado do curso apenas algum tempo depois da sua conclusão, por recomendação de alguns colegas:

Eu pedi o certificado depois, eu recebi uma folha dizendo que era o certificado, mas eu nunca me importei com isso, eu queria ser atriz [risos], depois é que eu fiquei sabendo que podia pedir [o certificado] (ROSA, 2016, p. 5).

Apesar do histórico familiar de envolvimento com o teatro de bonecos, Sena comenta que tanto ele como a maioria dos seus colegas não tinham certeza se perseguiriam o objetivo profissional do Curso.

A inspiração de Suzana para cursar teatro veio ao assistir a atriz Bibi Ferreira, ao lado do ator Paulo Autran, no espetáculo *My Fair Lady*⁷⁹ apresentado no (hoje extinto) Teatro Leopoldina⁸⁰: “eu fiquei completamente louca”, diz a entrevistada, que comenta ter ingressado no curso sem grandes expectativas profissionais, visto que já atuava profissionalmente como professora primária.

Martini menciona o desagrado da família com a sua escolha pelo teatro, uma arte isenta de garantias com relação a um bom futuro profissional. A entrevistada cita a dificuldade de manter um trabalho teatral contínuo sem patrocínio; e destaca que os colegas que seguiram carreira docente foram os que conseguiram sobreviver da arte teatral.

Já o relato de Sena evidencia mais otimismo no que diz respeito à expectativa profissional relacionada ao CAD, talvez por ter ingressado no curso muito jovem, aos dezoito anos:

Eu entrei no CAD com o intuito de fazer teatro, mas, de que forma, eu não sabia bem. Mas foi isso. Eu imaginava trabalhar, mas eu não sabia se eu seria um profissional que viveria só do teatro ou não, se seria uma atividade esporádica ou não, eu não sabia direito (SENA, 2016, p.2).

A imprecisão quanto ao futuro profissional, demonstrada no relato de Sena, parece ser uma constante até hoje no pensamento dos jovens que ingressam no Curso de Teatro.

Segundo os entrevistados, a maioria dos estudantes do Curso trabalhava durante o dia exercendo outras profissões, o que era possível pelo fato das atividades letivas desenvolverem-se, de modo geral, no turno da noite.

Sena, por sua vez, não tinha um emprego formal durante a realização do Curso, mas trabalhava informalmente num programa de televisão semanal:

Nós fazíamos televisão na época, mas por via das dúvidas eu não botava o meu nome na televisão. Era um canal e a gente tinha um programa semanal de teatro de bonecos, era no canal 5 – TV Piratini, mas o meu nome não aparecia, porque eu não podia. Era o TIM –

⁷⁹ Musical de sucesso na Broadway, inspirado em *Pigmaleão*, de Bernard Shaw (1913), e trazido para o Brasil em 1962.

⁸⁰ Fundado em 1963, o Leopoldina situava-se na Avenida Independência, em Porto Alegre; em 1984, passa a abrigar as atividades da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), até ser fechado, em 2008, e posteriormente destruído, para dar lugar a um empreendimento imobiliário.

Teatro Infantil de Marionetes, o nome do programa (SENA, 2016, p.5).

Sena justifica o fato de não veicular o seu nome nos créditos do programa, em função de um item do regulamento do CAD (que vigorou por muitos anos, gerando polêmica entre estudantes e docentes) que vetava a participação dos alunos do curso em espetáculos não vinculados à produção universitária. E embora o programa de televisão não fosse propriamente um espetáculo teatral, Sena ficava receoso em relação a algum tipo de punição decorrente da sua atividade como artista independente do curso.

Os relatos dos entrevistados surpreendem ao pensarmos que hoje os cursos oferecidos pelo DAD são diurnos, o que impossibilita os estudantes de conciliarem atividades profissionais diurnas com os estudos, o que não foi o caso de Braga na década de 1970:

Eu sempre trabalhei durante o curso, eu trabalhava 8 horas e 45 minutos todo dia naquela época, para não trabalhar aos sábados. Foi bem puxado, o curso era a partir das 18 horas/19 horas e depois tinham algumas disciplinas que eram de dia, mas eu conseguia fazer trocas de horário (BRAGA, 2016, p. 2).

Braga trabalhava como tesoureiro da Caixa Econômica Federal durante a semana e por isso dedicava-se à leitura intensa nos finais de semana. A falta de tempo fez Braga interromper a sua participação junto ao Teatro de Arena logo que começou a cursar o CAD.

Segundo Braga, era comum, as colegas trabalharem como professoras primárias, pelo fato de ser habitual, na época, as mulheres cursarem o Magistério ou Curso Normal de nível médio. Rosa e Saldanha, por exemplo, trabalharam durante todo o curso como professoras alfabetizadoras.

Ferlauto não recorda a atividade profissional exata que realizava durante o curso, visto que se envolveu com diversos trabalhos naquele período, inclusive o de artesão de produtos feitos de couro e bijuterias.

Martini foi a única entrevistada que relatou ter se dedicado exclusivamente ao Curso de Formação de Atores, sem exercer de forma paralela qualquer trabalho

remunerado, no entanto, contou que já cursava no período a Faculdade de História da UFRGS.

Nas décadas de 1960 e 1970, o teatro era visto por uma parcela conservadora da população como um local que pregava a degradação social, por meio de atos que deveriam ser totalmente rejeitados pelos “homens de bem”. Portanto, os atores deveriam ser controlados de perto para que não agredissem a moral e os bons costumes da sociedade brasileira.

Essa visão preconceituosa sobre o artista de teatro com certeza deve ter influenciado, em alguma medida, a falta de expectativas profissionais da maioria dos entrevistados com relação ao curso de Teatro que freqüentavam no CAD/DAD.

O preconceito que havia com relação aos artistas de teatro confirma-se no inusitado relato de Rosa sobre uma ocasião em que teve que prestar esclarecimentos na Delegacia da Educação, por fazer teatro:

Era 60 [década de 1960], então falar que era atriz, era puta. Teve uma escola que eu trabalhei naquela época, onde teve uma diretora que se posicionou quando eu disse que era atriz e me mandou para uma delegacia. Não delegacia de polícia, mas para a delegacia da educação. Daí eu fui lá falar com a delegada. Eu contei: eu faço teatro com as crianças, eu brinco, eu sempre digo que os pais devem estar presentes, que eles têm que questionar as professoras. E sabe o que ela disse? ‘Vai trabalhar guria, que tu está fazendo tudo direitinho!’ Eu sempre tive intenção na minha vida de mostrar para os outros, aquilo que você sabe, pode até não ser muito bom, mas eu tinha impressão de que aquilo que eu sabia [teatro] era bom (ROSA, 2016, p. 7).

Rosa relata que ficou bastante incomodada com a situação e com o posicionamento preconceituoso da diretora da escola. Esse tipo de preconceito é observado ainda hoje, através dos discursos reacionários dirigidos à classe artística e que vieram à tona em 2016, com a tentativa do atual “(des) governo” Michel Temer, de extinguir o Ministério da Cultura, logo após o golpe que afastou do poder executivo a presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente.

6.1 Nem tudo que passa é nuvem passageira

Em relação à inserção profissional posterior à formação dos sujeitos entrevistados, constatou-se que, de modo geral, eles adentraram no mercado de trabalho logo após a conclusão do curso de Teatro no CAD/DAD, o que aponta para uma demanda que existia na época por profissionais formados e instrumentalizados para a área das Artes Cênicas.

Nas atas de colação de grau encontradas no AHIA, podemos verificar os colegas que se formaram com cada um dos entrevistados, muitos nomes são conhecidos da classe teatral gaúcha:

Em 1962, ano de formatura de Sena no Curso de Arte Dramática, estavam Ruth Paula Mezeck, Rubens Silva, Olga Fedossejeva e Enio José Coimbra de Carvalho. Já os contemporâneos de Rosa no Curso de Arte Dramática, formados em 1964, são: Antônio Carlos Castilhos, Elzira Gama, Edviga Falej (também fundadora do TAPA), Jairo de Andrade (Líder fundador do TAPA), Maria Lúcia Muniz e Mário Mayerle.

Como colega de formatura de Martini, no Curso de Formação de Atores, em 1968, consta somente Cecília Nisemblat. Saldanha foi a única estudante a formar-se em 1970, graduando-se no Curso de Direção Teatral.

Em 1972, Braga conclui o Curso de Direção Teatral, ao lado dos colegas Edith Korman, Haydée Porto da Silva, Irion Paulo Nolasco Rodrigues e Marisa Gularte.

Saldanha conclui o Curso de Licenciatura em Arte Dramática ao lado da colega Haydée Porto da Silva, em 1972; mesmo ano em que Ferlauto conclui o Curso de Formação de Atores com os seguintes colegas: José Gomes Dias Neto, Luiz Carlos Machado, Maria Lúcia Lopes Raymundo e Maria Valquíria Alves Marques. E Braga forma-se no Curso de Licenciatura em Arte Dramática em 1973, ao lado do colega Irion Paulo Nolasco Rodrigues.

Após formar-se como atriz no CAD, Rosa participou ativamente da fundação de um dos núcleos mais importantes da cidade, o Teatro de Arena de Porto Alegre (TAPA), que surgiu com o objetivo de profissionalizar o teatro local e inseri-lo em questões políticas. Além da participação em um importante momento histórico do teatro gaúcho, no decorrer da sua trajetória enquanto professora da rede pública até

o início da década de 2000, Rosa manteve uma constante relação com esse grande parceiro que o acaso lhe trouxe: o teatro.

Se Rosa diz não ter tido uma consciência política desenvolvida sobre suas ações durante a sua formação no CAD e na posterior participação no Teatro de Arena, seus relatos sobre o seu trabalho enquanto alfabetizadora, que trabalhava teatro com os estudantes, visando a reflexão política e social mostram que ela aprendeu no curso e no convívio com os colegas bem mais do que imaginava. Rosa apresenta-se assim de forma dicotômica e bela, pois tudo que considera não ter sido, opostamente parece concretizar-se nas suas ações e experiências de vida.

O teatro acompanhou Rosa durante toda a sua vida e certamente ainda permanece vivo em sua memória, fato constatado a partir do relato sobre o que sentiu ao entrar em uma sala de cirurgia há dois anos, para a retirada de um câncer:

Eu não sabia se ia sair da mesa [de cirurgia]. Eu não fiquei tensa, nem nada, acreditei em Deus, que ia dirigir tudo. Mas um detalhe, que é de teatro: quando eu entrei na sala de cirurgia, tudo preparado com a equipe médica [...] vi aquele monte de luzes em cima de mim e disse: 'Oba, teatro!' [risos]. Foi o que me lembrou: um monte de *spots*, aquelas luzinhas bem pequeninhas (ROSA, 2016, p. 7).

Ao ser questionada sobre o que aprendeu de mais importante no CAD, Rosa responde:

No CAD eu aprendi sobre relacionamento, porque eu sempre fui uma pessoa sozinha, sempre tive grande dificuldade de relacionamento, sempre fui muito antipática, porque para vencer você tem que se impor, mesmo que você não seja, você tem que mentir que é. Então eu sou a melhor, eu sou isso, mas eu me impunha e me tornava antipática no meu serviço e no meu relacionamento. Lá no CAD, apesar de não ser o lugar mais indicado, eu aprendi a me relacionar. Porque é um lugar de gente exibida, que quer aparecer e ser o primeiro, mas não era ainda tanto assim (ROSA, 2016, p. 3).

Rosa cita o CAD como um lugar de gente “exibida”, por ser inerente à profissão do ator a exibição e a exposição pública. O desejo dos artistas de reconhecimento, pode facilmente gerar um sentimento de competição, alimentado pelo egocentrismo e a vaidade, o que não parece ser o caso dos colegas de teatro da geração de Rosa, segundo o seu relato:

Eram pessoas que queriam apresentar teatro, não eram pessoas que queriam figurar e aparecer. Ninguém queria aparecer e isso me ensinou a ser mais humilde e me relacionar, pois para se relacionar você tem que conversar com as pessoas, tem que ouvir, e, eu nunca fui de ouvir ninguém, queria que ouvissem a mim (ROSA, 2016, p. 3).

Ferlauto também comenta que não havia um espírito de competitividade entre os estudantes no seu período de formação no DAD e conta com orgulho que todos os colegas eram amigos e torciam pelo sucesso dos colegas. Ele utiliza as expressões “irmandade” e “quase uma família” para definir a relação estabelecida entre os estudantes do DAD.

A “irmandade” da qual fala Ferlauto é presente até mesmo após a sua conclusão do Curso de Formação de Atores, quando junto aos colegas Dilmar Messias, Lurdes Eloy, Luís Fernando Melo da Costa e Luis Fernando Sayão funda o Grupo Girassol, no qual começa a sua atuação profissional, que vai ser bastante variada ao longo dos anos, com participação em grupos importantes do teatro local, e também em trabalhos na área da música. Sobre o que aprendeu de mais importante Ferlauto resume:

Eu acho que uma das coisas mais importantes que eu aprendi lá foi solidariedade, eu hoje vejo que o trabalho de teatro exige solidariedade, se tu não fores solidário ao grupo, à direção, às idéias... não é, não contestar, mas tu tem que ter disposição de entrega e solidariedade [...] o teatro é um espelho da vida, se tu consegue fazer teatro harmoniosamente com amor e com paixão, acho que isso é uma lição de vida. O teatro é sempre uma lição de vida, porque tu tens que contracenar com gente que tu não gosta, tu pode odiar a pessoa, mas tu tens que te despir, ser solidário, senão não rola. Eu tenho que me expor e espero que tu te exponhas. Expor e contracenar! A contracenação é uma arte (FERLAUTO, 2017, p.9).

Sena também relata que o CAD era um lugar de muita amizade, no qual se estabelecia uma convivência intensa entre alunos e professores, que habitualmente saíam juntos depois das aulas a caminhar pelas ruas da cidade e frequentar bares, prolongando o período de convívio, que também se ampliava pelo fato dos estudantes ocuparem o Espaço do CAD em períodos fora do horário de aula. Ao contar uma inusitada história, Sena mostra o caráter “familiar” do CAD:

Eu vivia lá no CAD, inclusive fora do horário de aula, fazendo cenário, inventando e eu tinha o meu teatro de bonecos em casa. Um dia eu trouxe para casa um serrote para usar, mas não para ficar,

para usar e devolver. Aí quando eu cheguei de noite na aula para fazer uma prova, o diretor me chamou, o Ricci [Ângelo] e me perguntou onde estava o serrote. Tu vê, que ele tinha senso de humor, apesar de não parecer! Ele disse com aquele sotaque italiano forte: 'Cadê o Serrote? Só vai fazer o exame depois de trazer o serrote!' E eu tive que pegar a minha lambreta e ir até a minha casa na Azenha [bairro da cidade] buscar o serrote (SENA, 2016, p.4).

A formação obtida dentro do CAD é muito valorizada por Sena, mesmo que não contemplasse a área de Teatro de Bonecos, na qual já trabalhava. Sena destaca apenas aspectos positivos do CAD em sua fala, e lembra que os colegas também tinham uma visão próxima a sua com relação à qualidade do CAD.

Sena conta que, logo depois de formado trabalhou no Clube de Cultura,⁸¹ onde montou pela primeira vez no Brasil um texto do escritor gaúcho Qorpo Santo, assim como outros espetáculos de autores diversos. Foi professor de teatro no Colégio Israelita, na Escola Cruzeiro do Sul e no Colégio João XXIII, na década de 1970. Suas aulas eram voltadas para montagens de espetáculos, muito inspiradas no modo como os professores do CAD trabalhavam. Apesar do importante trabalho que Sena realizou durante os anos posteriores à sua formação no CAD, como professor de teatro nas escolas citadas, foi o trabalho com o Teatro Infantil de Marionetes (TIM) que manteve a sua prática artística constante, com apresentações de teatro de bonecos no Brasil e no exterior.

Sena comenta que não era um bom aluno durante o ginásio, pois detestava as “aulas comuns”, mas que no CAD ele se transformou: “O CAD foi muito importante para mim, foi um marco; no CAD eu me transformei em um bom aluno, porque aquilo tinha muita importância para mim” (SENA, 2016, p. 1). Santos (2005) tece uma importante reflexão sobre os diversos tipos de propostas educacionais com as quais os sujeitos deparam-se ao longo das suas vidas escolares e que muitas vezes acabam por desinteressar os estudantes:

[...] o andamento do processo de escolarização básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, parece ocorrer muitas vezes em detrimento do caráter lúdico e prazeroso da experiência, a culminância de tal processo parece corresponder a propostas orientadas quase que exclusivamente por objetivos exteriores e afastadas do universo dos adolescentes, cujos interesses são

⁸¹ Fundado em 1950, o Clube de Cultura é um espaço de atividades artístico-culturais, localizado no coração do bairro Bom Fim, em Porto Alegre.

considerados “sem serventia” ou até mesmo “nocivos” aos processos escolares. Exemplo disso são as tantas “formas” sem sentido que se impõem aos jovens, em detrimento da sua intensa atividade social e da possibilidade de inserção cultural, sob alegação de “caírem no Vestibular”(SANTOS, 2005, p.160-161).

Todos os entrevistados mencionam a disciplina como algo que aprenderam no CAD/DAD, principalmente com relação às responsabilidades e ao cumprimento de horários. Martini ao relatar que o que aprendeu de mais importante no CAD, destaca: “Liberdade e disciplina, tu não te transformas num ator se tu não tens um trabalho sistemático e técnico sobre o teu corpo e sobre a tua mente. Senão tu não consegues, e ali no CAD tinha todas as condições” (MARTINI, 2017, p.9). Já Saldanha relembra uma frase dita pelo professor Luiz Paulo Vasconcellos aos alunos, que define bem o quanto a responsabilidade com o fazer teatral era exigida dos estudantes: “Mãe morta não é motivo para faltar espetáculo!” (SALDANHA, 2017).

Segundo Piaget, a disciplina é uma construção individual e social:

[...] que tende a conduzir o indivíduo no sentido da progressiva descentração do pensamento e em favor da reciprocidade das relações. Ora, as regras só fazem sentido quando surgidas de necessidades do grupo, do contrário, são entendidas como cerceamento das liberdades individuais. As relações estabelecidas a partir de regras externas aos mecanismos íntimos dos sujeitos tendem ao “respeito unilateral” e à “coação”, reforçando posturas egocêntricas; ao passo que as relações amparadas por regras construídas em grupo tendem ao “respeito mútuo” e à “cooperação”, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, a coerência e a descentração do pensamento (SANTOS, P.267).

Logo depois de formadas, Martini e Saldanha passam a trabalhar profissionalmente no grupo de teatro *Província*, que surge dentro do CAD/DAD, sob orientação da professora Maria Helena Lopes, e posteriormente se desvincula do departamento, contando com alguns ex-alunos na sua formação. O *Província* funcionava a partir da ideia de formação de comunidade, tanto que seus integrantes alugaram um casarão na rua Barros Cassal, no bairro Bom Fim, no qual ensaiavam as peças de teatro e também mantinham o *Centro de Arte, Sensibilização e Aprendizagem* (CASA), no qual ministravam aulas.

Saldanha e Martini mantiveram em paralelo as atividades do *Província* e a carreira docente. Saldanha substituiu a professora Olga Reverbel no Instituto de

Educação General Flores da Cunha, tradicional escola pública de Porto Alegre, além de ter lecionado teatro em outras escolas, como no Colégio Estadual Dom Diogo de Souza, na zona norte da capital. Martini logo após a formatura no CAD torna-se professora da Faculdade de História da UFRGS, o que lhe possibilitou a pesquisa acadêmica na área da história voltada para o estudo do teatro.

A experiência profissional de Braga, também é fortemente marcada pela docência. Depois de formado, Braga também diz ter substituído a ex-professora Olga Reverbel no Instituto de Educação, após a sua aposentadoria, passando a coordenar o Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação (TIPIE). Certamente, a reflexão dos entrevistados sobre as suas experiências enquanto estudantes de teatro, artistas e ativistas políticos embasaram as suas práticas docentes, processo esse esclarecido nas palavras de Santos:

Ao desenvolver funções artísticas e pedagógicas, o professor de teatro produz, desenvolve e difunde o conhecimento teatral, tornando-se um profissional importante para o desenvolvimento da expressão e da compreensão “de visões de mundo através da materialidade de uma determinada forma artística, e em desenvolvimento da sua capacidade de transpor essa materialidade às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, significando novas possibilidades de reflexão sobre o mundo” (SANTOS, 2001, p. 4).

Sobre a influência da formação no DAD na sua atuação profissional, Braga considera determinante e fundamental, tanto que sempre se dedicou a trabalhos relacionados à cultura e ao teatro. A reflexão que o entrevistado faz sobre as suas experiências relacionadas à docência, promove a conscientização sobre o seu próprio desenvolvimento enquanto professor de teatro e “a essa tomada de consciência correspondem transformações na visão de mundo do professor, que se refletem na sua postura pedagógica e no seu desempenho profissional” (SANTOS, 2011 p. 2).

Ao ser questionado sobre o que aprendeu de mais importante no CAD/DAD, Braga relata:

Trabalho de conjunto e aprofundar a experiência de interpretação. Eu já tinha feito trabalhos como ator, inclusive no Arena, mas trabalhos completamente empíricos, não tinha feito nenhum treinamento. A importância do trabalho de conjunto, a questão da interpretação. E aí volta com muita força o trabalho da Maria Helena Lopes [...] Logo

depois que eu me formei eu passo a dar aula no Instituto de Educação para turmas exclusivamente femininas, o Normal [...] e aquele cuidado com o outro, principalmente a questão do respeito, ficou (BRAGA, 2016, p. 4).

Todos os entrevistados destacam de forma orgulhosa em seus relatos a qualidade de ensino dos cursos que realizaram, seja no antigo CAD ou no DAD, considerando a referida instituição educativa, fundamental nas suas formações artísticas e nas carreiras profissionais. Podemos constatar a partir do relato de Braga, que novamente, a questão da aprendizagem sobre o ser humano, entre tantos ensinamentos técnicos e teóricos, prepondera no relato memorial sobre o que os entrevistados aprenderam de mais importante no CAD/DAD.

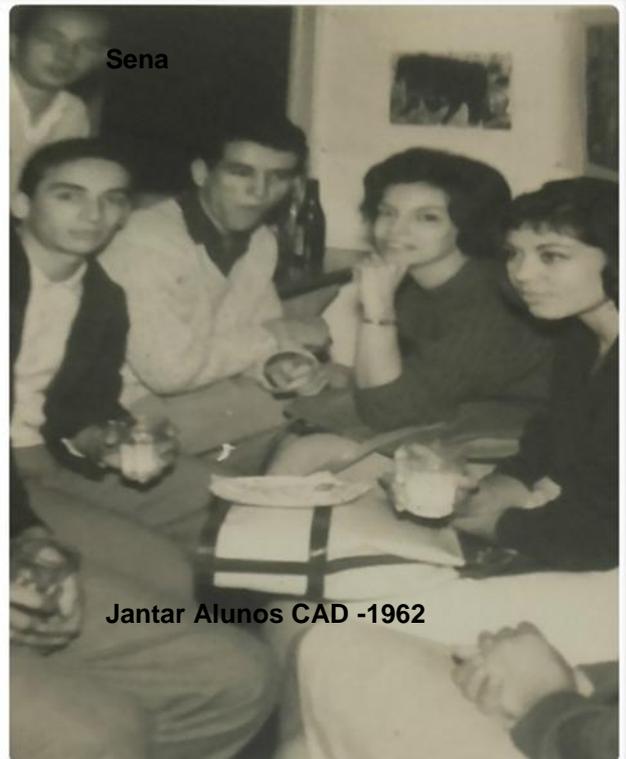
Com o teatro nos tornamos mais humanos porque aprendemos a nos relacionar com o outro, a olhar o outro, a ouvir o outro. Quando nos colocamos no lugar do outro, exercitamos o mais belo e difícil dos exercícios, o da compreensão da diversidade humana. Com o teatro aprendemos que não somos iguais e nem podemos ser. E é a partir do olhar sobre o outro que experienciamos também o auto-conhecimento.



Prof.
Lúcia
Melo

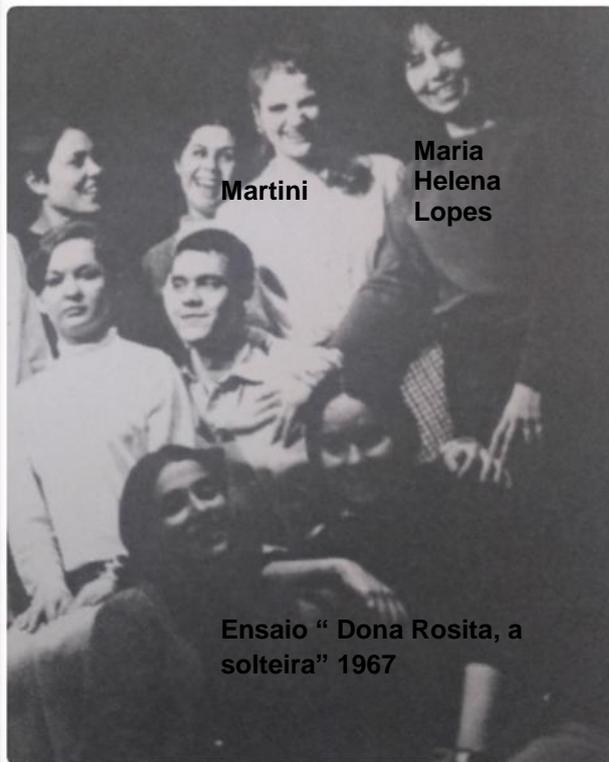
Sena

Alunos CAD -1962



Sena

Jantar Alunos CAD -1962



Martini

Maria
Helena
Lopes

Ensaio " Dona Rosita, a
solteira" 1967



Sena

Praia da Alegria Alunos CAD 1962
Fig. 8

Há que ter o máximo de cuidado com aquilo que julga saber, porque por detrás se encontra escondida uma cadeia interminável de incógnitas, a última das quais, provavelmente, não terá solução.

**José Saramago
Ensaio sobre a Lucidez (2004)**

É DA NATUREZA DOS FIOS ENREDAR

A investigação sobre a formação em teatro no CAD/DAD entende o ato teatral como uma forma de estar vivo, ligado por natureza a uma prática coletiva de grupos que buscam pulsar junto, emanando saberes diversos, trocas e experimentações que se dão em tempos, espaços e circunstâncias diversas. Refletir sobre o teatro e sua territorialidade é o caminho que encontro para compreender configurações e complexidades de um todo e suas partes, de forma interligada e contextualizada, com o objetivo de realizar uma leitura mais clara do passado para conectá-lo ao presente de forma mais consciente.

O CAD, atual DAD, nasceu do inconformismo e do idealismo de jovens artistas que sonhavam estudar e praticar a própria arte na universidade, e trataram de inserir a prática artística na academia, conferindo a ela *status* de conhecimento. Esses jovens buscavam a qualificação da sua profissão aliada ao compromisso social e à difusão da cultura teatral na capital gaúcha. Apesar da pouca consciência de como o Curso de Teatro se daria, de fato, no espaço institucional da universidade, e considerando que seria uma experiência inédita para todos os envolvidos, Jacobbi, na sua aula inaugural, refere-se à criação do Curso num tom (dir-se-ia) profético. Jacobbi vislumbra um futuro no qual a vocação do CAD se realiza e se renova, no atual DAD, nos propósitos e ações daqueles que levam à frente o projeto de uma escola de teatro de ponta, comprometida com ideais de liberdade e inovação e voltada à comunidade da cidade que a acolhe:

Sentimos que existe uma força nesta ausência de limites; que há nisso uma liberdade nova, a qual nos abre o caminho para experiências que ainda não foram formuladas conscientemente, mas que estão dirigidas ao futuro e preservam a nossa juventude espiritual (JACOBBI, 2000, p. 7).

Daquele CAD, ao atual DAD, o Curso de Teatro da UFRGS parece ter conservado algumas das suas características essenciais, pois, se por um lado, é possível aos estudantes, professores, funcionários e visitantes que desfrutem do seu espaço, identificar nas memórias dos seus idealizadores muitos problemas que ainda persistem – como é o caso da carência de salas, de infra-estrutura e de

pessoal⁸²; por outro, não há como ignorar as qualidades que fazem do DAD um lugar de Teatro por excelência: um território mítico, onde o profano e o sagrado convivem, compartilham a cena sem cerimônia:

Ali [no DAD], a qualquer hora do dia, pode-se observar a revoada dos pombos na face fronteira do edifício. São as aves de Afrodite a demarcar um território há muito pertencente à deusa. Mas se os pássaros não são evidência bastante, resta entrar na casa. O visitante notará, aqui e ali, umas nódoas escarlates entranhadas no chão. “Alguém, numa festa antiga, derramou vinho por aqui”, dirá sem disfarçar a malícia no sorriso. E seguirá adiante, pisando nos rastros deixados por um bêbado Dionisos (BENDER, 2000, p. 41).

Num momento em que o Curso de Teatro do Departamento de Arte Dramática da UFRGS recebe destaque em nível internacional, tendo sido, no ano de 2016, classificado entre os cem melhores cursos do mundo⁸³, esse reconhecimento territorial se faz mais do que oportuno.

Compreender o passado é um desafio, assim como ativar a memória, considerando a sua constante transformação repleta de significados, que constituem a nossa própria identidade. Ao reativarmos as memórias dos colaboradores entrevistados, reacendemos e revivemos utopias e sonhos de um tempo passado, assim como relembramos hábitos, valores e práticas do cotidiano e projetamos ideais e sonhos para o futuro.

Reativar as memórias de qualquer pessoa é um exercício que exige responsabilidade e cuidado, pois lidamos com histórias de vida permeadas pelos mais diversos sentimentos. De forma teórica, essa noção, já me atravessava, mas se tornou mais nítida no momento das entrevistas, ao presenciar o choro, o riso, a dúvida, a auto-crítica, o brilho no olhar, enfim, a espontaneidade dos entrevistados.

Conceder uma entrevista e narrar a própria história é um exercício de coragem e generosidade. Coragem, pois nem sempre é fácil olhar para o passado, afinal, não temos domínio total sobre a narrativa que construímos das nossas vidas, por mais seguros que possamos estar nos encontramos vulneráveis à nossa

⁸²Problemas que se agravam ainda mais a partir de 2007, desde a criação do almejado Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) que também ocupa as dependências do DAD.

⁸³De acordo com o ranqueamento feito no ano de 2016 pela publicação britânica Quacquarelli Symonds – QS Ranking. Vide *site*: QS World University Rankings by Subject.

memória, que de repente traz à tona lembranças não desejadas ou algo que faz irromper fortes sentimentos.

Representamos o passado com aquilo que nos resta dele. Representar é estar no lugar de novo, é um apresentar de novo. É a ideia ambígua de presentificar uma ausência, de alcançar a energia vital que move as pessoas, organiza as ideias e dá sentido aos atos. Ao testemunhar a forma de como os entrevistados representaram o seu passado, refleti sobre a confiança que eles em mim depositaram e sobre a minha responsabilidade ao “manusear” as suas memórias.

Quando trabalhamos com a análise de narrativas de histórias de vida, é como se construíssemos uma ponte entre a memória e a história. Conectamos distintas temporalidades, mas nos mantemos ancorados no presente, lendo o passado a partir de referências atuais. E que grande responsabilidade essa a do historiador, de criar enredos e preencher lacunas. Diante dela, cabe considerar que me senti, de fato, uma historiadora dessas que escrevem a história, e na verdade nunca pensei em me dedicar a tal tarefa, sendo o meu foco a educação e o contato direto com os estudantes, o que por certo exige pesquisa constante, mas bem diferente da que me propus neste trabalho.

Se a responsabilidade da pesquisa implicada à docência já é uma velha conhecida, a responsabilidade de pesquisar história leva-me a dimensionar o peso da tarefa. Tanto a profissão de professor de história, como a de historiador são bastante ingratas, pois são carregadas de sentimentos de dúvida e culpa. Será que estou ensinando de forma adequada? Será que o que registro de fato aconteceu? Como narrar algo com tantas informações desconhecidas? Será que estou interpretando as fontes de modo correto? Como responder o que não tem resposta? Será essa a verdade? Eis aí o que torna complexa a profissão do historiador: a verdade.

A escolha por intercalar os capítulos do trabalho com frases de alguns romances de José Saramago se deu pelo fato do escritor português ter a história como campo de referências das suas obras. Saramago cria com frequência narrativas a partir de um hibridismo entre história e ficção, e lembra que a verdade é sempre fruto de uma subjetivação, mas que nem por isso deve deixar de ser algo a atingir.

Saramago provoca a história ao escrever discursos silenciados de pessoas anônimas e ao cruzar várias histórias de modo a ressignificar o passado. Ao citar um livro inexistente no prefácio de “História do cerco de Lisboa” (1989), o “Livro dos Conselhos”, Saramago faz uma provocação aos grandes livros da verdade histórica: “Enquanto não alcançares a verdade, não poderás corrigi-la. Porém, senão a corrigires, não a alcançarás. Entretanto, não te resignes”.

A história parece muitas vezes caminhar em direção ao abismo e a sua salvação talvez esteja no reconhecimento da sua fragilidade. O trabalho do historiador é buscar a verdade e representar o passado, mesmo sem a total garantia dos acertos, por isso é preciso arcar com as consequências, com o consolo da adrenalina que dá quando sentimos o gosto das descobertas. A experiência é que faz valer à pena o trabalho, já que a verdade é sempre uma meta a ser atingida.

A verdade narrativa da memória no presente trabalho é o que interessa, ou seja, refletir sobre como os sujeitos organizaram e selecionaram as narrativas contadas. As inverdades, ou ilusões que talvez nunca serão descobertas, os silêncios, os esquecimentos.

Eu escolhi a história oral como metodologia da pesquisa, por ela contemplar a relação entre o eu e o outro, exigindo um trabalho de mediação, que se dá a partir das experiências dos outros. Existe uma humanização no processo da história oral que é transformadora, pois, assim como o teatro, a história oral nos obriga a olhar o outro, escutar e colocar-se no lugar para alcançar uma melhor compreensão. Num contexto de crescente crise de identidade individual e coletiva, no qual o sentimento de não-pertencimento é cada vez mais comum, a memória exerce um papel de resistência, pois a sua manutenção preserva a condição humana.

Encerro aqui essa etapa da pesquisa e posso afirmar, assim como os entrevistados, que o meu conhecimento maior com a pesquisa tem uma relação íntima com o humano. A identificação com grande parte das falas dos entrevistados é resultado da paixão comum pelo teatro e pela educação, e também pela passagem por um mesmo espaço de ensino: o DAD, outrora CAD. Espaço de acertos e erros, sonho, paixão, esperança. Um espaço de resistência, onde as pessoas sentem-se desafiadas a superar o medo do olhar, do tocar e do ser ridículo.

Existe um tempo no DAD, que é um tempo diferente, onde a brincadeira tem lugar e os adultos tentam resgatar a espontaneidade da infância. Só quem viveu ou

vive este espaço sabe das suas infinitas peculiaridades, boas e ruins, que ficam marcadas na memória, mas que merecem também um espaço de destaque na história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

BARROS, José D'Assunção. **A Escola dos Annales e a crítica ao Historicismo e ao Positivismo**. Revista Territórios & Fronteiras, vol.3, jan/jun 2010. Cuiabá: UFMT, 2010.

BENDER, Ivo. De mistérios, pombos e vinho. **Cena**, Porto Alegre, v.1, p. 40-41, Abril, 2000.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

_____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. **A história Hoje: dúvidas, desafios, propostas**. Estudos Históricos: Rio de Janeiro, vol. 07, n. 13, 1994.

_____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CUNHA, Janaína Dias. **Cooperação Técnica Brasil-Estados Unidos na Reforma Universitária de 1968**. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, São Leopoldo, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUBATTI, Jorge. **Filosofia del Teatro I: convivio, experiencia, subjetividade**. Buenos Aires: Atuel, 2007.

_____. **Cartografía Teatral: Introducción al Teatro Comparado**. 1ª ed. Buenos Aires: Atuel, 2008.

_____. **Entrevista com Jorge Dubatti**. In: Revista Cena PPGAC, 2011. Entrevista concedida a Renato Mendonça.

ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, A Memória é de Quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. In: **História da educação**. Pelotas (8): 141-174, set. 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Rio de Janeiro: Topoi, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida**. São Paulo: Papyrus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1986.

_____. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARAENS, Rafael. **Teatro de Arena: palco de resistência**. Porto Alegre: Libretos, 2007.

_____. **O Sargento, o Marechal e o Faquir**. Porto Alegre: Libretos, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HEEMANN, Cláudio. Quem éramos nós. **Cena**, Porto Alegre, v.1, p. 28-31, Abril, 2000.

IZQUIERDO, Ivan. **A arte de esquecer**. São Paulo: Vieira & Lent, 2004.

JACOBBI, Ruggero. Aula Inaugural: Introdução à poética do espetáculo. **Cena**, Porto Alegre, v.1, p. 6-9, Abril, 2000.

JOUTARD, Phillippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KILPP, Suzana. **Os cacos do teatro, Porto Alegre anos 70**. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Unicamp, 1994.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo, SP. Unesp, 1992.

_____. Comportamentos, recursos, processos: antes da “revolução” do consumo. In: REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Global, 2004.

MAGALHÃES, Justino. **Comunicação Contributo para a História das Instituições Educativas: entre a memória e o arquivo**. Instituto de Educação e Psicologia, 1999.

_____. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v.11, p. 69-74, Maio- Agosto, 2007.

MASSA, Clóvis Dias. **A queda da casa de Atreu nos palcos gaúchos: relações entre tradição e modernidade na montagem de Agamenon em Porto Alegre nos anos 70**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. http://www.portalabrace.org/viireuniao/dramaturgia/MASSA_Clovis_Dias.pdf

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte Kaiowa: história oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

MEIHY, J. C. S. B. & HOLANDA, Fabíola. **História oral. Como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

NUNES, Luiz Arthur. Alma Mater. **Cena**, Porto Alegre, v.1, p. 45-47, Abril, 2000.

PEIXOTO, Fernando. **Teatro em movimento: 1959 – 1984**. São Paulo: Hucitec, 1985.

PESAVENTO, S. J. Esta história que chamam micro. In: GUAZZELLI, C. A. B.; et al.(Org.). **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

_____. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. História, memória e centralidade urbana, **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Débats, mis en ligne le 05 janvier, 2007.

PRINS, Gwyn. *História Oral*. In. BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Shakespeare Enfarinhado:** Estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. **Memória e experiência de vida, de cena e de sala de aula.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
http://www.portalabrace.org/vireuniaio/pedagogia/69.%20VeraLucia_Bertoni.pdf

_____. **No fio do equilibrista:** Professor de teatro e construção de conhecimento. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SARAMAGO, José. **Memorial do convento.** Lisboa: Editorial Caminho, 1982.

_____. **História do Cerco de Lisboa.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

_____. **O Evangelho segundo Jesus Cristo.** Lisboa: Editorial Caminho, 1991.

_____. **Cadernos de Lanzarote.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994..

_____. **A Caverna.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Ensaio sobre a Cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Ensaio sobre a Lucidez.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOLÀ, Pere. **El estúdio diacrónico de los fenómenos educativos y las tendencias historiográficas actuales.** In: CONGRESO INTERNACIONAL "HISTÓRIA A DEBATE", 1993, Santiago de Compostela: Carlos Barros Editor, 1995.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias.** In: Revista Do Programa de Estudos Pós - Graduados em História e do Departamento de História – PUC. São Paulo: Educ, nº 15, 1997.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história.** Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4641.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm

Entrevistas

BRAGA, Hamilton Dias. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, agosto de 2016.

FERLAUTO, Leo Vitor da Rosa. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, fevereiro de 2017.

LOPES, Maria Helena Mendieta. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, abril de 2017.

MARTINI, Maria Luiza Filippozzi. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, janeiro de 2017.

ROSA, Alba dos Santos. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, setembro de 2016.

SALDANHA, Suzana. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, janeiro de 2017.

SENA, Antonio Carlos Cardoso de. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, novembro de 2016.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Entrevista concedida à pesquisadora Juliana Wolkmer (Arquivo da pesquisa)**. Porto Alegre, março de 2016.

Documentos

Ata de fundação do Curso de Arte Dramática. Documento do Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1957.

Atas de colação de grau do CAD/DAD. Documentos do Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1960 - 1979.

Atas de reunião dos professores do CAD/DAD. Documentos do Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1968 - 1979.

Atividades do C.E.T. Documento do Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1958.

Curso de Arte Dramática (Duração 3 anos) - Condições para prestar exame vestibular. Documento do Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1958.

Ofício sobre a reestruturação do CAD. Documento do Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1965.

Programa do Curso de Estudos Teatrais - Exames Públicos do Curso de Arte Dramática. Documento do Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1958.

Regimentos do CAD/DAD. Documentos do Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1958 – 1979.

APÊNDICE

Roteiro de Perguntas utilizado para a realização das entrevistas:

– Nome completo:

– Cidade natal:

– Data de nascimento:

– Ano de ingresso no CAD/DAD:

– Habilitação:

– Ano de conclusão do curso:

– Período de afastamento do curso (se houver):

– Em qual momento decidiste fazer um curso superior de teatro e por quê?

– Qual era a tua expectativa profissional e a dos teus colegas que ingressavam no CAD/DAD?

– Como era o espaço físico do CAD/DAD no teu período de formação?

– Poderias listar os nomes dos professores que lecionavam no CAD/DAD durante o teu período de estudos; e as disciplinas que ministravam?

– Quais disciplinas consideras mais relevantes na tua formação; e por quê?

- Descreve as aulas das disciplinas citadas acima (procedimentos didáticos, textos dramáticos e teóricos trabalhados).

- Recordas de alguma aula de modo especial? Descreve.

- O que tu aprendeste de mais importante no CAD/ DAD?

- Quais acontecimentos com relação à política, cultura e sociedade permearam o período da sua formação em teatro? Achas que, de alguma maneira, esses acontecimentos interferiram na tua formação ou produção artística? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

- Os professores externavam algum posicionamento político relativo à arte, ao teatro e à educação?

- Qual o perfil social e econômico dos teus colegas?

- O convívio com os colegas dava-se de que maneira (grau de proximidade) e em quais espaços (além do CAD/DAD)?

- Tu consideravas o CAD/DAD um bom curso de formação? Levanta aspectos positivos e negativos do curso.

- Os teus colegas tinham impressões/opiniões semelhantes à tua com relação ao curso?

- Os professores estabeleciam relacionamentos com os alunos fora da sala de aula? Cita exemplos (em caso de resposta afirmativa).

- Você lembra de alguma história pitoresca que aconteceu dentro do CAD/DAD?

- Em que medida tu achas que a tua formação em teatro influencia a tua atuação profissional hoje?

- Achas que a pedagogia do teatro mudou muito desde a tua formação em teatro? Por quê?

- Como te sentes revisitando o espaço do CAD/DAD?

- Há algo que tu gostarias de falar sobre o CAD/DAD, ou sobre outro aspecto da tua formação, para complementar a entrevista?

ANEXOS

Anexo 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa **ENSINO DE TEATRO NA UFRGS (1960 – 1973): Tempos de ousadia e paixão** realizada por **Juliana Ribeiro Wolkmer** para fins de conclusão do curso de Mestrado em Artes Cênicas, conta com a orientação da **Prof. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos**.

O principal objetivo da pesquisa consiste em compreender as transformações ocorridas nos processos de formação em teatro na referida instituição no período entre 1960 e 1973.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas e as suas posteriores transcrições.

Os dados e resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos e com a devida autorização dos entrevistados. E a participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que o participante venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente.

Eu....., RG
após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do participante:

Assinatura da pesquisadora responsável:
RG da pesquisadora:

Porto Alegre, de de .

Anexo 2

Linha de Tempo Histórica CAD/DAD (1957-1977)

- **1957 (30 de Dezembro)**
 - Criação do Curso de Arte Dramática junto à Faculdade de Filosofia (Formação de Atores, Diretores e Técnicos de Teatro em Nível Médio)
- **1958**
 - Início do Funcionamento do Curso junto ao Prédio da Faculdade de Filosofia.
- **1959**
 - Funcionamento do Curso em sede própria no Casarão da Avenida Venâncio Aires, 646.
- **1965**
 - Lei número 4641 que dispõe sobre os cursos de teatro.
- **1967**
 - Curso de Arte Dramática passa a denominar-se Centro de Arte Dramática com os cursos de Direção Teatral, Licenciatura em Arte Dramática, e em Nível Médio o Curso de Formação de atores.
- **1969**
 - A sede do CAD é transferida para o casarão da Avenida Senador Salgado Filho, 340.
- **1970**
 - O Centro de Arte Dramática desliga-se da Faculdade de Filosofia e passa a denominar-se Departamento de Arte Dramática (DAD), integrado ao Instituto de Artes com os Cursos de Licenciatura em Arte Dramática, Direção e Formação de Atores (curso de nível médio).
- **1975**
 - Licenciatura em Arte Dramática passa a ser Licenciatura em Educação Artística- Habilitação Artes Cênicas
 - Extinção do Curso para formação de atores.
- **1977**
 - O Curso de Direção Teatral desdobra-se no Curso de Bacharelado em Artes Cênicas que passa a ter 3 habilitações : Direção Teatral, Interpretação Teatral e Teoria do Teatro.

