



OUVIROUVER

V.16 N.2 JULHO | DEZEMBRO 2020

ouvirouver

Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes

Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 1809-290x (impresso) / ISSN 1983-1005(online)

ouvirouver	Uberlândia	v. 16	n. 2	p. 353-644	jul./dez. 2020
------------	------------	-------	------	------------	----------------



Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior / Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDUFU– Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção EDUFU: Guilherme Fromm

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco A – Sala 01

www.edufu.ufu.br | e-mail: livraria@ufu.br

Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Programa de Pós-Graduação em Música

Mestrado Profissional em Artes

Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica

Bloco 3E - Sala 130 / 38408.100 – Uberlândia-MG

www.iarte.ufu.br

Todos os trabalhos são de responsabilidade dos autores, inclusive revisão de português, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista OuvirOUver ou à Edufu.

OuvirOUver : revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes. Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia,

Programa de Pós-Graduação em Artes, 2005–v.
Semestral, 2010 – Anual de 2005 a 2009.

ISSN 1809-290X
ISSN 1983-1005(online)

1. Artes – Periódicos. 2. Música – Periódicos. 3. Artes Cênicas – Periódicos. 4. Artes Visuais– Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes.

CDU: 7(05)



Diretor IARTE
Jarbas Siqueira Ramos

Coordenadores dos Programas Pós-Graduação em Artes / Marco Antônio Pasqualini de Andrade
Pós-Graduação em Artes Cênicas / Fernando Manoel Aleixo
Pós-Graduação em Música / Celso Luiz de Araújo Cintra
Mestrado Profissional em Artes / Narciso Larangeira Telles da Silva

Comitê Editorial

Fernanda de Assis Oliveira (Editora Responsável)
Beatriz Basile da Silva Rauscher
Mara Lucia Leal

Conselho Editorial Consultivo / Científico

Adriana Giarola Kayama (UNICAMP - Brasil)
Afonso Medeiros (UFPA - Brasil)
Alexandre Zamith Almeida (UNICAMP - Brasil)
Ana Maria Pacheco Carneiro (UFU - Brasil)
Ana Sofia Lopes da Ponte (Universidade do Porto - Portugal)
André Carrico (UFRN - Brasil)
André Luiz Antunes Netto Carreira (UDESC - Brasil)
Aparecido José Cirillo (UFES - Brasil)
Arao Paranaguá de Santana (UFMA - Brasil)
Biagio D'Angelo (UnB - Brasil)
Cesar Marino Villavicencio Grossmann (UNESP - Brasil)
Cleber da Silveira Campos (UFRN - Brasil)
Cyriaco Lopes (John Jay College, City University of New York - USA)
Edson Sekeff Zampronha (Universidad de Oviedo - Espanha)
Elisa de Souza Martinez (UNB - Brasil)
Fábio Scarduelli (UNESPAR - Brasil)
Fernando Antônio Mencarelli (UFMG - Brasil)
Fernando Manoel Aleixo (UFU - Brasil)
Gilson Uehara Gimes Antunes (UNICAMP - Brasil)
Guillermo Aymerich (Universidad Politécnica de Valencia - Espanha)
Ileana Diéguez (Universidad Autónoma Metropolitana - México)
Ivanildo Lubarino Piccoli dos Santos (UFAL - Brasil)
Jônatas Manzolli (UNICAMP - Brasil)
Jorge das Graças Veloso (UnB - Brasil)
José Spaniol (UNESP - Brasil)

Josette Feral (Université Du Quebec a Montreal - Canadá)
Juan Villegas (University of Califórnia - USA)
Lilia Neves Gonçalves (UFU - Brasil)
Luciana Del-Ben (UFRGS - Brasil)
Ludmila Brandão (UFMT - Brasil)
Márcia Strazzacappa (UNICAMP - Brasil)
Marco Antonio Coelho Bortoleto (UNICAMP - Brasil)
Margarete Arroyo (UNESP - Brasil)
Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques (UFU - Brasil)
María Isabel Baldassarre (Universidad Nacional de San Martín - Argentina)
Maria Teresa Alencar de Brito (USP - Brasil)
Mário Fernando Bolognesi (UNESP - Brasil)
Mário Rodrigues Videira Júnior (USP - Brasil)
Marta Isaacsson Souza e Silva (UFRGS - Brasil)
Miguel Teixeira da Silva Leal (Universidade do Porto - Portugal).
Patrícia Garcia Leal (UFRN - Brasil)
Paulo José de Siqueira Tiné (USP - Brasil)
Paulo Ricardo Merisio (UNIRIO - Brasil)
Raúl Minsburg (Universidad Nacional de Lanús e Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina)
Renato Palumbo Dória (UFU - Brasil)
Ricardo Climent (The University of Manchester - Inglaterra)
Rodrigo Sigal Sefchovich (Centro Mexicano para la Música y las Artes Sonoras - México)
Sandra Rey (UFRGS - Brasil)
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC - Brasil)
Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (UDESC - Brasil)
Sônia Tereza da Silva Ribeiro – (UFU - Brasil)
Wladilene de Sousa Lima (UFPA - Brasil)

Projeto Gráfico

Paulo Roberto de Lima Bueno (UFU)

Diagramação

Eduardo Warpechowski | Gráfica UFU
Lara Pereira Hamdan | Estagiária IARTE

Imagem da Capa e Miolo

Imagem da capa e miolo: concepção gráfica de Fábio Fonseca a partir de registro do Processo de Drama Açorianos: Histórias e Estórias, realizado no ano de 1997 pelo Grupo de Pesquisa Drama como Eixo Curricular, parceria entre a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob coordenação geral de Biange Cabral. Fonte da imagem: autoria não identificada.





Sumário

Editorial 359

DOSSIÊ

Perspectivas do Drama no Brasil 363

WELLINGTON MENEGAZ

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia MG, Brasil

Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios do drama na prática de uma professora-artista 375

HELOISE BAURICH VIDOR

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

“Professor personagem” como estratégia de mediação para o ensino do Teatro na Educação Infantil 392

DIEGO DE MEDEIROS PEREIRA

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

A prática como componente curricular e a ação de extensão no percurso de formação do artista-pesquisador-docente: uma experiência na disciplina Drama como método de ensino 406

THARYN STAZAK DE FREITAS

Universidade Federal do Ceará - UFC

O Drama como pesquisa 420

MELISSA FERREIRA

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Process Drama e suas possíveis formas de desenvolvimento 436

FLÁVIA JANIASKI

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

O drama e os jogos eletrônicos no contexto pedagógico do Ensino Médio 451

VICTOR EMANUEL CARLIM

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

LÍVIA SUDARE DE OLIVEIRA

Universidade Federal do Paraná - UFPR

ROBSON ROSSETO

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Ensaaios com o Drama: os dilemas do professor-artista queer na criação de processos artísticos na escola 466



FERNANDO AUGUSTO DO NASCIMENTO
Rede Municipal de Educação de Tijucas – SC

Process drama no ensino superior: o tema feminicídio em sala de aula 482

ARIANE GUERRA BARROS
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

VANESSA LOPES RIBEIRO
Escola Municipal Arthur Campos Mello – Dourados – MS

Drama-processo Colônia Amapá ou Ensaios para um futuro nada animador:
experimentações do ciberespaço como elemento potencializador do drama
500

JOSÉ FLÁVIO GONÇALVES DA FONSECA
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Quem quer ir para Loco Lândia? A estratégia da professora-personagem
como mediadora em um processo de Drama na escola 519

NICOLI MAZIERO MATHIAS
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

MARCIA BERSELLI
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

ARTIGOS

Entre o céu e a terra: transitando pelos raios do sublime através da obra The
Lightning Field de Walter De Maria 532

VANESSA SEVES DEISTER DE SOUSA
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas SP,
Brasil

SONAR: Uma análise visual 544

GABRIELA CLEMENTE DE OLIVEIRA
ALEXANDRE RODRIGUES DA COSTA
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte MG,
Brasil

Fiotim - O Museu em Movimento: um desvio para o mar 557

BÁRBARA MOL
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte MG,
Brasil

O arranjo arquitetônico de Robert Wilson: a dramaturgia visual em

“Shakespeare Sonnets” e “A dama do mar” 569
CAROLINA MONTEBELO BARCELOS
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), RJ, Brasil

A cenografia de Lina Bo Bardi: imagens da encenação de “Na selva das
cidades” 582
MARIANA DE OLIVEIRA ARANTES
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), MS, Brasil

Teatro amador e (re)existência: o Grupo de Teatro São Gonçalo do Baçã 594
RICARDO CARVALHO DE FIGUEIREDO
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte MG,
Brasil

JÚLIA DE CASTRO OLIVEIRA
Atelier de Artes Integradas, Itabirito, MG. Brasil

Entre armários e gavetas, eu danço! 608
GUSTAVO DE OLIVEIRA DUARTE
ONEIDE ALESSANDRO SILVA DOS SANTOS
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria RS, Brasil

A utilização da tecnologia no desenvolvimento das habilidades artísticas
inerentes ao ator-cantor-bailarino no Teatro Musical em tempos de isolamento
social 624
TIAGO ELIAS MUNDIM
Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil

RESENHA

Arte, pensamento, inconsciente e saber: resenha de O inconsciente estético de
Jacques Rancière 638
JAQUELINE LUVISOTTO MARINHO
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS), Goiânia GO,
Brasil



Editorial

É com muita alegria que abrimos o número 2, do volume 16 da Revista ouvirOUver com o dossiê *Perspectivas do Drama no Brasil*, organizado pelo professor e pesquisador Wellington Menegaz. Este dossiê é comemorativo dos 25 anos da chegada desse método de Ensino ao Brasil. Ao mesmo tempo em que se homenageia o pioneirismo de Beatriz Cabral, que traz e adapta para o Brasil esse método desenvolvido em escolas da Inglaterra, traça-se um panorama de como diferentes pesquisadores das Artes Cênicas tem desenvolvido o Drama com estudantes da Educação Infantil ao Ensino Superior por quase todo o território brasileiro. São onze artigos que compõem um mosaico fundamental e que nos inspira a refletir sobre a importância do Ensino de Arte e suas diferentes abordagens temáticas e metodológicas. Com esse dossiê também se evidencia a relevância das pesquisas desenvolvidas em nível de graduação, mestrado e doutorado para o desenvolvimento e transformação do Drama nos distintos contextos nos quais ele se insere.

Entre os artigos submetidos e aprovados para esta edição, temos um total de oito e uma resenha. Nesses textos se observa desde a abordagem, análise e discussão de obras artísticas contemporâneas operando conceitos e teorias do campo filosófico como *sublime* e *rizoma* como discussões sobre criações e ações artístico-pedagógicas realizadas em diferentes cidades brasileiras. São trabalhos que apresentam perspectivas interfacetadas entre artes visuais, cinema, literatura, dança, teatro, música e comunicação, transitando entre cenas, cantos, instalações e performances, entre escultura, cenografia, natureza e paisagem.

No artigo *Entre o céu e a terra: transitando pelos raios do sublime através da obra The Lightning Field de Walter De Maria*, Vanessa Seves Deister de Sousa analisa a obra de De Maria segundo um recorte que encontra na recorrência da metáfora (ou “presentificação”) de um “raio” em parte da teoria do sublime. A fim de promover uma reflexão a respeito desta obra são colocados em diálogo os “raios” de autores como Longuino, Kant, Freud e Lyotard.

As composições sonoro-visuais de O Grivo são analisadas por Gabriela Clemente de Oliveira e Alexandre Rodrigues da Costa. Segundo os autores as esculturas sonoras criadas a partir de fragmentos, destacam-se pelas formas e pela presença que assumem no espaço, inventando uma territorialidade expansiva que transita entre a gambiarra e a harmonia. Defendem que esses trabalhos têm forte referência com a própria ideia e imagem do *rizoma* (Deleuze e Guattari) explorando o âmbito visual na obra Sonar, segundo esta perspectiva.

Bárbara Mol elege para sua análise a obra *Fiotim - O Museu em Movimento*, do artista Jorge Fonseca, uma proposta artística que faz convergir arte contemporânea e arte popular; o social e o cultural; o icônico e o onírico. Segundo o estudo da autora o artista-criador é ao mesmo tempo o personagem de sua obra: um artista-viajante, cuja pluralidade remonta a fundação dos artistas em sua vocação de fazer fluir imaginários - infantil, circense, novelístico, tropicalista, mineiro, contemporâneo, etc. - para a correnteza das subjetivações, em constante desvio para o mar.

Trazemos dois artigos que destacam a composição visual em espetáculos

de encenadores contemporâneos. Carolina Montebelo Barcelos, em

O arranjo arquitetônico de Robert Wilson: a dramaturgia visual em "Shakespeare Sonnets" e "A dama do mar", analisa duas montagens do encenador norte-americano, para destacar a importância do "arranjo arquitetônico" em relação ao texto em suas obras, tomando como base para sua análise os conceitos de teatro pós-dramático, de Lehmann e de performatividade, de Fischer-Lichte e Féral. Em *A cenografia de Lina Bo Bardi: imagens da encenação de "Na selva das cidades"*, Mariana de Oliveira Arantes, por sua vez, analisa a cenografia de Lina Bo Bardi, criada para o espetáculo "Na selva das cidades", montado pelo Teatro Oficina em 1969 sob direção do icônico diretor brasileiro José Celso Martinez Corrêa. A partir do estudo de fotografias do espetáculo, a autora discute como o trabalho cenográfico de Bo Bardi contribuiu para evidenciar a concepção de forte cunho político presente na peça teatral de Bertold Brecht.

A partir da pesquisa de campo com um grupo de teatro do interior de Minas Gerais, Ricardo Carvalho de Figueiredo e Júlia de Castro Oliveira, em *Teatro amador e (re)existência: o Grupo de Teatro São Gonçalo do Baçõ*, discutem a relevância de um grupo de teatro para a sua comunidade. Os autores destacam o fundamental papel dos grupos amadores como agentes culturais e de resistirem à uma política cultural que não fomenta as manifestações artísticas, seja em âmbito local como nacional.

Entre armários e gavetas, eu danço!, artigo de Gustavo de Oliveira Duarte e Oneide Alessandro Silva dos Santos, apresenta o trabalho do Grupo de Estudos em Educação, Dança e Cultura (GEEDAC) do Curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A partir da análise da criação de "Frescura de Guri", os autores nos mostram um processo construído por meio de um inventário corporal, no qual se revela as opressões da (hetero)normatividade e do machismo, mas que também possibilita a construção de outras performances de uma masculinidade dançante.

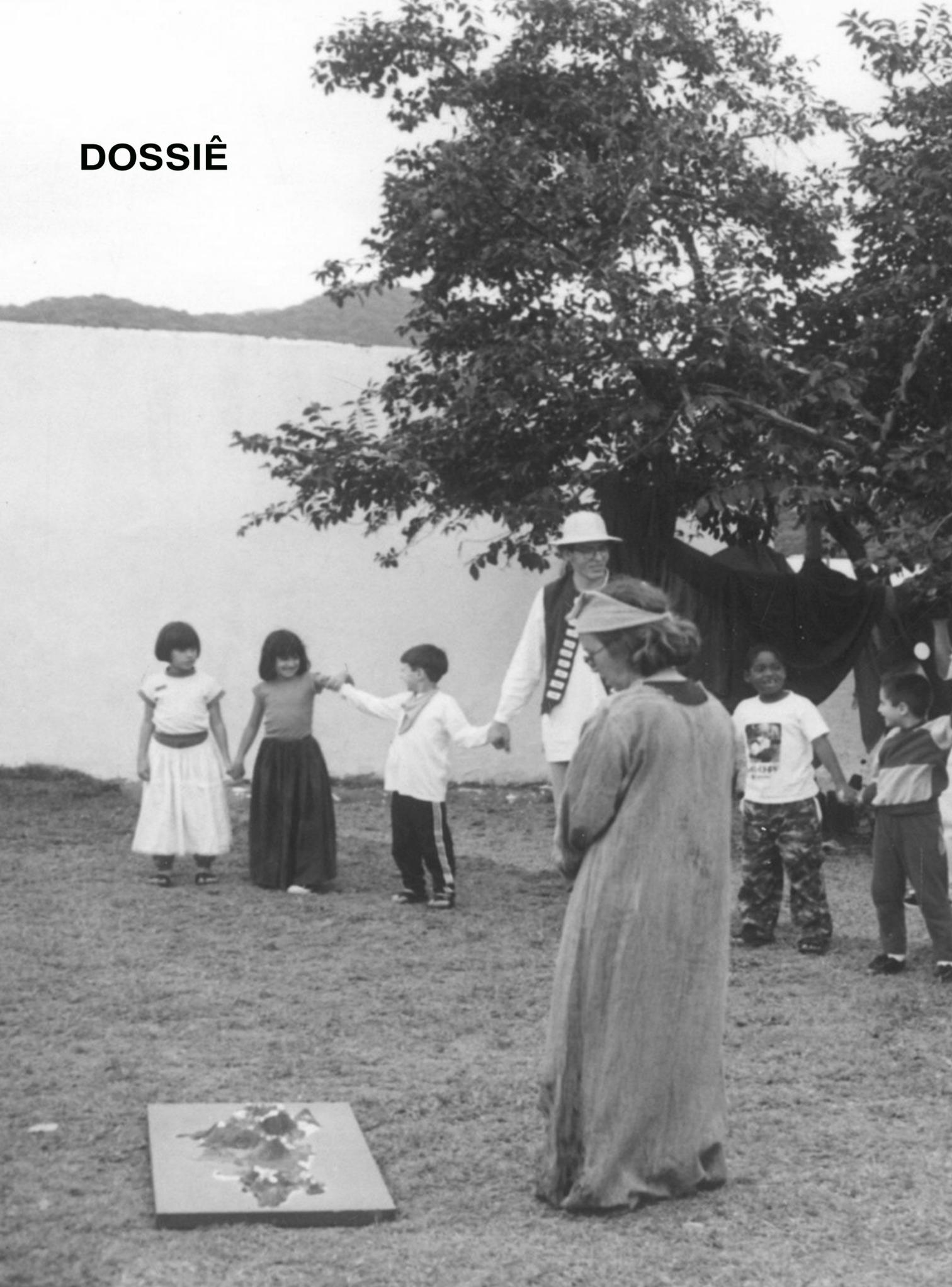
O artigo de Tiago Elias Mundim, *A utilização da tecnologia no desenvolvimento das habilidades artísticas inerentes ao ator-cantor-bailarino no Teatro Musical em tempos de isolamento social*, apresenta um exemplo importante do uso da tecnologia para mediar e aproximar artistas que necessitam constante aprimoramento técnico. O autor, ao observar como alguns artistas dessa área tem feito uso desses aparatos tecnológicos para resolver o problema da distância física e se encontrarem com diferentes especialistas, destaca a importância desses encontros e aulas virtuais para o desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, canto e dança voltadas para a vertente do teatro musical nacional.

Neste número, apresentamos ainda, a resenha de Jaqueline Luvisotto Marinho do livro *O inconsciente estético*, de Jacques Rancière. O livro foi publicado em francês no ano de 2001 (*L'inconscient esthétique*) e em português em 2009, com tradução de Mônica Costa Netto, pela Editora 34. Questões como artes, estética, teoria psicanalítica, inconsciente, pensamento são abordados na obra resenhada.

Boa leitura!

Fernanda de Assis Oliveira (editora responsável)
Beatriz Rauscher
Mara Leal

DOSSIÊ



Perspectivas do Drama no Brasil

WELLINGTON MENEGAZ

■ 363

Wellington Menegaz é ator e professor de Teatro. Docente do Curso de Teatro e do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutor, Doutor e Mestre em Teatro pelo Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT UDESC). Autor do livro *Teatro com Adolescentes: dentro e fora da escola* (2016). Graduado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia e especialista em Psicopedagogia em Contextos Educacionais pela Universidade Católica de Uberlândia. Atuou durante dez anos como professor de Arte/Teatro em escolas de Educação Básica em Uberlândia. Foi coordenador do Subprojeto Teatro PIBID da UFU (2014-2017). Sua pesquisa investiga o ensino do teatro na educação básica e em contextos comunitários; a abordagem do drama e seus desdobramentos na educação; mídias digitais e redes sociais e suas reverberações no ensino de adolescentes e jovens. Membro do Núcleo Coelho Mordem e do GEAC/UFU.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4339892040710332>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8062-4600>

■ RESUMO

Este texto apresenta fragmentos da trajetória do método de ensino do drama no Brasil. Uma história que começa em 1995 com as pesquisas de Beatriz Ângela Vieira Cabral e reverbera na atualidade. No início, abordo os caminhos de Biange Cabral, do seu primeiro contato com o drama na Inglaterra até o desenvolvimento dessa abordagem de ensino no Brasil. Em seguida, comento sobre os desdobramentos do drama nas pesquisas de professores e professoras do Ensino Superior e da Educação Básica. Para finalizar, apresento os artigos que fazem parte deste dossiê. Textos de pesquisadoras e pesquisadores que investigam o drama em suas práticas artísticas e/ou pedagógicas, em vários estados brasileiros: Amapá, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

■ PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia do teatro, drama, ensino.

364 ■

■ ABSTRACT

This article aims to show fragments of the drama method trajectory in Brazil. That history start in 1995 with the researcher of Beatriz Ângela Cabral and reverberates in the present days. Initially I reveal the Biange Cabral's path, since her first interact with drama in England to the development of this teaching and learning approach in Brazil. Then I present the impacts of the drama in teachers and professors research. The article finish with the summarize presentation of all papers in this journal. Articles by researchers who investigating drama in their artistic and/or education practices in numerous Brazilian states: Amapá, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

■ KEYWORDS

Theater education, drama, teaching.

Quais os caminhos a abordagem do drama, enquanto método de ensino, percorreu em nosso país? Pensando nisso, este dossiê¹ busca trazer diversas propostas de trabalhos e/ou reflexões sobre o drama, bem como contribuir com a sua difusão no Brasil.

O drama é um método de ensino – desenvolvido inicialmente em escolas inglesas² a partir das práticas de Dorothy Heathcote – em que a professora ou o professor, juntamente com os/as estudantes, assumem papéis sociais para explorar temas ou situações por meio de um contexto ficcional. Segundo Beatriz Cabral,

Drama, tal como compreendido ainda hoje, está centrado no envolvimento do aluno ou do participante com o assunto ou conteúdo da experiência dramática; não está nos fatos, e sim em suas implicações. [...] A configuração de uma experiência, em drama, parte da associação da função do professor e dos alunos a papéis sociais e ficcionais distintos. A investigação cênica (em ação) inclui a exploração do contexto ficcional, através de um processo centrado em uma sequência de episódios, através de distintos enquadramentos e papéis do professor. (CABRAL, 2014, p. 105, grifos da autora).

No ano de 2020 comemoramos 25 anos do drama no Brasil. Uma história que começa a ser traçada na década de noventa com as pesquisas e práticas pedagógicas de uma mulher pioneira na expansão dessa abordagem em nosso país, a pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral, mais conhecida por Biange Cabral.

Biange Cabral: fragmentos de uma trajetória

No início de 1990, Biange mudou-se para a Inglaterra com o objetivo de realizar seu doutorado na University of Central England, localizada na cidade de Birmingham. Nos quatro anos em que viveu por lá (1990 a 1994), pôde participar de projetos de drama realizados pela universidade acima citada e na Politécnica de Birmingham. Esses projetos consistiam no convite que a instituição fazia para profissionais ministrarem oficinas e realizarem processos de drama em escolas de educação básica e na universidade, uma espécie de reciclagem profissional. Foi onde conheceu Dorothy Heathcote, uma das mulheres mais importantes para sua trajetória, e conseqüentemente para o drama no Brasil³:

¹Este dossiê é uma das ações da pesquisa de pós-doutorado intitulada *Perspectivas do Drama no Brasil* que desenvolvi no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT UDESC), com supervisão do professor Flávio Desgranges. Nesse estudo aprofundi nos caminhos do método de ensino do drama no Brasil; analisei a trajetória em drama da pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange); conheci trabalhos de drama desenvolvidos por pesquisadores que possuem pesquisas teóricas e práticas relacionadas a esse método de ensino.

²Importante destacar que no contexto inglês há o componente curricular Drama, que abarca diversas abordagens metodológicas, e o drama, como conhecemos no Brasil, é uma delas. Na tese *Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido*, capítulo dois, discuto com maior aprofundamento sobre essa questão. (ver em PAULA, 2016)

³Nos artigos *O jogo teatral no contexto do drama* (2010) e *Dorothy Heathcote - mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo* (2009), Biange aponta fragmentos desse momento de sua trajetória.

Em 1990, já aposentada, Heathcote conduzia processos de drama semestrais (intensivos) na University of Central England, onde eu realizava minha pesquisa. No primeiro semestre realizava uma experiência com mestrandos e doutorandos; no segundo semestre uma semana intensiva em uma escola fundamental, onde mestrandos e/ou doutorandos entravam no processo, como personagens, em determinados momentos, previamente estabelecidos. (CABRAL, 2010, p. 2, nota de rodapé).

Nesse período, participou das seguintes oficinas de drama ministradas por Heathcote: *Mary Morgan, O bom samaritano*⁴, *Dr Knox, Vivendo sob uma ditadura, Channel Islands durante a ocupação nazista* e *O projeto de pesquisa Oxfam* (CABRAL, 2009, p. 43). Para quem teve a oportunidade de ouvir um pouco das narrativas contadas por Biange sobre essa fase, provavelmente deve recordar do seu relato em relação ao processo *Mary Morgan*, inspirado em um caso real que aconteceu em 1805.

Mary Morgan, garota de 15 anos, é seduzida pelo filho do patrão, esconde a gravidez para não perder o emprego e mata o filho após o parto. Foi enforcada no País de Gales, em 1805. As crianças iniciam o processo como investigadores do mistério, envolvendo duas lápides de Mary Morgan, em um mesmo túmulo, uma diz: 'Aqui jaz Mary Morgan, enforcada em 1805'; a segunda diz: 'Aquele que jamais pecou, atire a primeira pedra. Esta é uma homenagem de Presteigne a Mary Morgan, jovem que sofreu morte dolorosa em 1805'. A história de Mary Morgan, investigada e publicada pela jornalista Jennifer Green, *The Morning of her Day*, respondeu à solicitação da escola, segundo a qual deveria ser focalizados os temas como gravidez precoce e morte. (CABRAL, 2008a, p. 27-28, grifos da autora).

366 ■

Nesta citação aparece um dos elementos presentes na abordagem do drama que reverbera nos processos desenvolvidos em nosso país, que são os papéis coletivos que os/as participantes desenvolvem. Em *Mary Morgan*, dentre os papéis que as crianças assumiram estavam o de investigadores, que tinham como missão analisar documentos reais sobre o caso. Além dos/as estudantes, o/a professor/a também assume papéis, nesse caso, denominamos a prática de *teacher-in-role*, que no Brasil foi traduzido por Cabral como professor-personagem.

Professor-personagem foi minha tradução para *teacher-in-role*, [...] decorreu em parte devido à dificuldade de encontrar um termo adequado para "professor-no-papel" (social). Porém dentro do conceito de *teacher-in-role* estão inseridas as dimensões de representação e presença; Heathcote, por exemplo, interpreta e mantém personagens de outras épocas, lugares, textos, para

⁴No artigo *Dorothy Heathcote - mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo*, Biange faz uma análise do drama *O bom samaritano* a partir dos vários enquadramentos propostos por Heathcote.

contrapô-los às atitudes dos alunos, e no mesmo processo de drama, assume papéis sociais que facilitem sua mediação no jogo. (CABRAL, 2008b, p. 42, grifos da autora).

As investigações com a professora ou professor-personagem perpassam alguns dos artigos deste dossiê. Importante ressaltar que após a tradução de *teacher-in-role*, como professor-personagem, Biange repensou esse termo:

Traduzi a expressão *Teacher-in-Role*, em meu primeiro livro, por *Professor-personagem*, por considerar que *professor no papel* causava certo estranhamento. Em inglês, a distinção entre *paper* (papel) e *role* (papel social) justifica essa denominação. *Professor-personagem* teve seu uso generalizado, e hoje considero que deveria ter mantido a expressão em inglês, uma vez que seu sentido não inclui a ideia de construção de personagens. (CABRAL, 2014, p. 105, nota de rodapé, grifos da autora).

■ 367 Mesmo com essa consideração, a expressão professor-personagem marca a história do drama e do ensino do teatro no Brasil. E amplia um legado de possibilidades de intervenções de artistas e educadores em suas práticas pedagógicas em escolas formais e informais.

Durante sua estadia na Inglaterra, além do pensamento e das práticas de Dorothy Heathcote, ela conheceu diversos projetos de outros/as pesquisadores/as em drama, dentre eles/elas destaco Cecily O'Neill. As duas influenciaram o trabalho de Biange com o drama. Um dos elementos abordados por O'Neill, e desenvolvido por ela, é a noção de pré-texto:

Segundo Cecily O'Neill (1995) o processo dramático, mesmo quando baseado em improvisações, não ocorre em um vacuum: ativado por uma palavra, um gesto, uma imagem, um objeto (que podem ser considerados como estímulos) ele é entretanto definido e delimitado pelo pré-texto, que sugere a natureza dos eventos cabíveis em tal contexto e circunstâncias, e implica papéis, expectativas e tipos de ação. (CABRAL, 2002, p. 21, nota de rodapé).

Para Cabral (2006, p. 15), o pré-texto “fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente”. Com isso, a delimitação de um pré-texto antes do drama iniciar norteará as seleções realizadas durante o processo. Vale destacar que ele pode ser oriundo de diversas formas, artísticas ou não: texto (dramatúrgico, literário, jornalístico etc.), imagem (fotografia, pintura etc.), música, entre outros.

Ao ler trabalhos sobre drama ou em conversas com pesquisadoras e pesquisadores que investigam essa abordagem de ensino em nosso país, todos trabalham a partir da ideia do pré-texto como elemento norteador do processo a ser desenvolvido.

Quanto voltou ao Brasil, Biange desenvolveu práticas com o drama a partir de 1995. Criou o Grupo de Pesquisa *Drama como Eixo Curricular*, em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foram realizados, nos anos de 1995 a 1998, os primeiros experimentos de drama no Brasil: *Conchas e Caramujos*⁵, *Cavernas*⁶, *Colonização açoriana*⁷, e *Plantas da Ilha: a História de Marina*. Conforme os relatos, “as experiências ocorreram em duas escolas da Rede Municipal do Ensino, no período de outubro/95 a outubro/97, com crianças de primeira à quarta séries do primeiro grau” (CABRAL, 1998, p. 29). No artigo *O Drama como pesquisa*, de Melissa Ferreira, que faz parte deste dossiê, há fragmentos narrados pela perspectiva da autora que participou desses processos nos anos de 1997 a 1999. Além dela, Heloíse Vidor cita, em seu artigo *Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios do drama na prática de uma professora-artista*, sua passagem pelo Grupo de Pesquisa em 1998. Esse grupo contou com a participação de vários/as profissionais (professores/as, estudantes de graduação, entre outros/as): Biange (coordenadora), Maria de Fátima Moretti, Maris Viana, Nara Wedekin, Melissa Ferreira, Heloíse Vidor, Zélia Sabino, entre outros.

Em 2006, foi publicado o livro *Drama como método de ensino*, considerado um marco para os estudos da Pedagogia do Teatro. Nele, Biange apresenta uma discussão sobre o drama e a análise dos experimentos acima citados. Os conceitos e reflexões presentes na obra passaram a motivar pesquisadores/as de drama no Brasil. Nesse sentido, dificilmente iremos ler um artigo, dissertação ou tese sobre drama que não conste uma ou mais citações desse livro.

Durante sua trajetória, Biange desenvolveu diversos processos de drama, entre eles: *Chapeuzinho Vermelho*, *Frank Miller*, *Da ambição à loucura* e *Nós e Eles*. O curso de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), do qual foi professora até o período de sua aposentadoria, foi um dos locais em que as práticas foram realizadas. Por muitos anos ministrou a disciplina *Metodologia do Ensino do Teatro II*, com o conteúdo voltado para o drama. Nas primeiras aulas desenvolvia um ou dois processos de drama. Depois, nas aulas subsequentes, os/as estudantes elaboravam práticas de drama sob a supervisão de Biange, e no final do semestre os desenvolviam com a turma. Dessa forma, podiam ter acesso a diversas possibilidades, teóricas e práticas, da abordagem do drama. Biange transitou por vários municípios brasileiros (Brasília, Florianópolis, Rio de Janeiro, Uberlândia etc.) desenvolvendo palestras e/ou oficinas de Drama. Geralmente, a convite de cursos de graduação em Teatro ou Artes Cênicas.

Seu trabalho como pesquisadora fez com que o drama reverberasse até os dias atuais. Ao longo de mais de duas décadas, elaborou uma produção bibliográfica intensa, entre artigos, livros, capítulos de livros e textos publicados em Anais de congressos. São mais de noventa títulos, publicados em língua portuguesa, inglesa e grego, a maioria com escritos voltados para a análise do

⁵Produção do documentário Marcelo Cabral, edição Roger Gnecco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rKzNhT3MkEI>>. Acesso em: 1 set. 2018, às 15:30.

⁶Produção do documentário Marcelo Cabral, edição Roger Gnecco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ndIKpNOQ6To>>. Acesso em: 1 set. 2018, às 15:50.

⁷Produção do documentário Marcelo Cabral, edição Roger Gnecco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qzOBt9Qz1uQ>>. Acesso em: 1 set. de 2018, às 16:10.

drama.

Importante ainda destacar sua atuação enquanto docente do Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC. Diversos/as pesquisadores/as interessados/as em conhecer e aprofundar seus estudos em relação ao drama desenvolveram pesquisas de mestrado ou doutorado sob sua orientação. Após defenderem seus trabalhos, muitos/as começaram a praticar o método do drama nas cidades em que atuam profissionalmente. Entre eles e elas estão: Diego de Medeiros, com a tese *Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 2 a 6 anos* (2015), que analisa trabalhos em drama desenvolvidos na educação infantil do município de Florianópolis (SC); Heloise Baurich Vidor, com a dissertação *Drama e Teatralidade: experiências com o professor no papel e o professor-personagem* (2008); Tharyn Stazak de Freitas, com *Ambiente e Práticas de Drama – Experiência e Imersão de Freitas* (2012), que analisa a imersão por meio de estímulos compostos e ambientação cênica; Marcia do Rocio Novakoski, com a pesquisa intitulada *Drama na disciplina de História: o passado no presente* (2015); Itamar Wagner Schiavo Simões, com *Experiência e memória em processos de drama* (2013), que trabalha com memória e imagens visuais nos processos de drama.

■ 369

Em 2019, Biange participou do *Grupo de Pesquisa em Drama*, que reuniu os seguintes pesquisadores: Beatriz Ângela Vieira Cabral, Diego de Medeiros, Nara Wedekin e Wellington Menegaz. O grupo contemplou três instituições de ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, Universidade Federal de Uberlândia UFU e Universidade do Estado de Santa Catarina UFSC. Durante o segundo semestre de 2019, as/os pesquisadores se encontraram em Florianópolis (SC) para debater sobre seus pontos de vistas em relação ao drama e partilharem experiências. O Grupo de Pesquisa também dedicou seus encontros a leitura e estudo da obra *Dorothy Heathcote on Education and drama: essential writings*, que é uma coletânea de textos escritos por Dorothy, que Cecily O’Neill (2015) organizou e escreveu breves comentários.

Reverberações

O drama nas últimas décadas está presente em cursos de graduação em Teatro e Artes Cênicas, na educação básica, educação não formal e em pesquisas em Artes no âmbito da graduação e pós-graduação. Em 2019, no momento de meu pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina, pude entrevistar e analisar o trabalho de docentes que investigam o drama em suas práticas pedagógicas. A partir do estudo, percebi que essa abordagem faz parte das atividades de algumas graduações em Teatro e Artes Cênicas e na educação básica. Dentre os espaços que o drama ocupa nas graduações, estão: componentes curriculares – estágios supervisionados e disciplinas que visam estudar abordagens metodológicas voltadas para o ensino do teatro; pesquisas de Trabalhos de Conclusão de Curso ou Iniciação Científica; ações em projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID. Na educação básica, destaco práticas cotidianas de sala de aula realizadas por professoras e professores, e cursos de formação continuada que

investigam o drama enquanto possibilidade de ensino.

A lista de pesquisadores/as e professores/as que investigam o drama em suas práticas pedagógicas é extensa, principalmente no Ensino Superior. Por esse motivo, vou citar apenas algumas e alguns docentes e as instituições de ensino em que atuam. Nas graduações em Teatro ou Artes Cênicas: Diego de Medeiros Pereira, da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC; Flávia Janiaski, da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD; Fernanda Areias, da Universidade Federal do Maranhão UFMA; Heloise Baurich Vidor, da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC; José Flávio Gonçalves da Fonseca, da Universidade Federal do Amapá UNIFAP; Robson Rosseto, da Universidade Estadual do Paraná UNESPAR; Tharyn Stazak de Freitas, da Universidade Federal do Ceará UFC; Wellington Menegaz, da Universidade Federal de Uberlândia UFU. Além deles/as, destaco os trabalhos de Melissa Ferreira desenvolvidos durante sua trajetória como professora da UDESC e as suas pesquisas no âmbito da pós-graduação.

Entre os/as professores que utilizam essa abordagem de ensino na educação básica, estão Nara Wedekin, do colégio de aplicação da Universidade do Estado de Santa Catarina UFSC, e Marcia do Rocio Novakoski, do Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins em Curitiba (PR). Nas últimas décadas, Nara Wedekin desenvolveu o drama em escolas do município de Florianópolis e nos últimos anos no Colégio de Aplicação da UFSC, do qual é professora de Teatro. Importante destacar que Nara Wedekin e Biange foram as únicas pesquisadoras em Teatro do Brasil que acompanharam o trabalho de Dorothy Heathcote nos anos 1990. São nítidas as reverberações que o trabalho de Dorothy possui nas proposições realizadas por Nara, especialmente no professor-personagem, que estimula e desafia os/as participantes nas investigações, lançando novos olhares para as suas proposições. A professora Marcia do Rocio Novakoski aplica os processos de drama na disciplina de História, nos quais explora conteúdos desse componente curricular, como por exemplo a ditadura militar.

Na pesquisa de pós-doutorado, notei as diferentes apropriações que cada pesquisador/a e/ou professor/a realiza dessa abordagem de ensino. Além disso, pude compreender que, dentre os/as pesquisadores/as em drama, há uma geração que teve contato diretamente com Biange Cabral, e uma que não vivenciou aulas e/ou oficinas da pesquisadora, mas que conheceu o drama através de oficinas dos/as pesquisadores/as que fazem parte da primeira geração e/ou de escritos de Biange e de outros/as autores.

O dossiê

O dossiê *Perspectivas do Drama no Brasil* traz artigos de pesquisadoras e pesquisadores que investigam o drama em suas práticas artísticas e/ou pedagógicas, em vários estados brasileiros: Amapá, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

A atriz e professora Heloise Vidor, autora de uma das obras que tem auxiliado pesquisadores/as em drama no Brasil na última década, *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*, publicada em 2010, contribuiu com este dossiê por meio do artigo *Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios do*

drama na prática de uma professora-artista. Nele, Heloíse Vidor apresenta uma reflexão sobre a importância das materialidades em processos cênicos, e como o estímulo composto e as matérias textuais influenciaram dois de seus trabalhos: *uma lady MACBETH* e *Os outros do outro Brecht*.

Diego de Medeiros Pereira expõe, em seu artigo *Professor personagem como estratégia de mediação para o ensino do Teatro na Educação Infantil*, uma abordagem sobre o professor personagem e professor no papel, enquanto possibilidades de mediação da linguagem teatral com crianças.

No artigo *A prática como componente curricular e a ação de extensão no percurso de formação do artista-pesquisador-docente: uma experiência na disciplina Drama como método de ensino*, Tharyn Stazak analisa o processo TJA em cena, que investigou a história e algumas narrativas que permeiam o Teatro José de Alencar. O processo foi desenvolvido no componente curricular drama como método de ensino, presente na grade curricular do curso de Teatro da Universidade Federal do Ceará (UFC), e em uma prática extensionista voltada à comunidade, que incluiu a ação “vivência/oficina”.

Na sequência, o artigo *O Drama como pesquisa*, de Melissa Ferreira, apresenta, por meio de uma escrita autobiográfica, o percurso da autora com o drama e as investigações com crianças. Melissa relata memórias de sua participação no projeto de extensão *Drama como método de ensino* (1995 a 1999), no qual pôde vivenciar as primeiras experiências do drama no Brasil, desenvolvidas por Biange. E, ainda, menciona momentos de duas pesquisas de pós-doutorado, nas quais as estratégias do drama atuavam como estímulo para criação de procedimentos e experimentações – na primeira com crianças, e na segunda através de uma parceria entre artistas e crianças.

O artigo *Process Drama e suas possíveis formas de desenvolvimento*, de Flávia Janiaski Vale, analisa três percursos distintos acerca dos estudos desse método. O primeiro – em práticas de estágios supervisionados da graduação – aborda a relação entre drama e *Role-playing game* (RPG). O segundo – em oficinas de formação continuada para professores – investiga a inserção dos estímulos compostos. O terceiro analisa o drama enquanto estímulo para a criação cênica, com foco na exploração do professor-personagem e na ambientação cênica.

Em seguida, temos dois artigos que apresentam processos de drama realizados com estudantes do Ensino Médio. O primeiro deles, *O drama e os jogos eletrônicos no contexto pedagógico do Ensino Médio*, de Lívia Sudare de Oliveira, Robson Rosseto e Victor Emanuel Carlim, aborda a associação dos jogos eletrônicos/digitais com o drama por meio de uma investigação com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. A partir de três jogos eletrônicos que os adolescentes mais acessavam, criaram um processo que explorou temáticas que perpassavam esses *games*: relações de gênero, sexualidade e violência. Importante destacar que a prática aconteceu no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O segundo, *Ensaio com o Drama: os dilemas do professor-artista queer na criação de processos artísticos na escola*, de Fernando Augusto do Nascimento, reflete acerca da estratégia do professor no papel e do “ser professor/a-artista *queer*” na atualidade. O autor traz considerações teóricas sobre o drama, gênero e sexualidade, e apresenta análise de um processo de drama desenvolvido com

estudantes do Ensino Médio em uma escola de São Luís (MA).

Os três últimos artigos deste dossiê ponderam sobre processos de drama desenvolvidos em instituições de Ensino Superior e Fundamental. Em *Process drama no ensino superior: o tema feminicídio em sala de aula*, Ariane Guerra Barros e Vanessa Lopes Ribeiro analisam o *Caso Sônia*, realizado com duas turmas de graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Curso de Artes Cênicas e na Faculdade Indígena. Entre as questões apontadas, estão o tema do feminicídio, a professora-personagem e a ambientação cênica. O artigo *Drama-processo Colônia Amapá ou Ensaios para um futuro nada animador: experimentações do ciberespaço como elemento potencializador do drama*, de José Flávio Gonçalves da Fonseca, traz reflexões acerca do processo *Colônia Amapá*, feito com uma turma do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Nele, o autor analisa as relações entre drama e redes sociais, em específico o *Facebook*. Em *Quem quer ir para Loco Lândia? A estratégia da professora-personagem como mediadora em um processo de Drama na escola*, Nicoli Mathias e Marcia Berselli comentam sobre a mediação da professora-personagem com crianças e a análise do processo *Loco Lândia - O Planeta dos Memes*, realizado com estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lívia Menna Barreto, do município de Santa Maria (RS).

Este dossiê é uma homenagem aos 25 anos do drama no Brasil. Uma celebração através de artigos que nos mostram a pluralidade de ações e pensamentos teóricos que permeiam o campo de estudos da Pedagogia do Teatro em nosso país.

372 ■

Referências

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira Cabral. Parte I - Contexto e circunstância. **Arte em foco**: Revista de estudo sobre produção artística/ Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento Artístico Cultural – v. 1, n.1 (1998) – Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

_____. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

_____. Engajamento e Resistência na Perspectiva de um Projeto Intercultural de Teatro. **Urdimento**, Revista de Estudos sobre Teatro na América Latina - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro. UDESC/CEART. Florianópolis, v.1, n.04, p. 12-31, dez. 2002.

_____. O jogo teatral no contexto do drama. **Fênix** - Revista de História e Estudos Teatrais, online, v. 7, ano VII. n.1, jan./fev./mar./abr. p.1-17, 2010.

CABRAL, Beatriz. Dorothy Heathcote – mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo (2009). In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. **Cartografias do Ensino de Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p.37-48.

_____. Drama: mapeando percursos. **A[L]BERTO**: Revista da SP Escola de Teatro. Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. São Paulo, Gráfica Stampato, 6, p. 104-113, 2014.

_____. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento**, Revista de Estudos em Artes Cênicas - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro. UDESC/CEART. Florianópolis, v.1, n.10, p. 39-48, dez. 2008b. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573101102008035>

_____. Para além do “Vertigem” – provocações pedagógicas. **Cena**, Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, Instituto de Artes - Departamento de Artes Dramática - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 6, 19-33, 2008a. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.9280>

FREITAS, Tharyn Stazak de. **Ambiente e Práticas de Drama** – Experiência e Imersão. 2012. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NOVAKOSKI, Marcia do Rocio. **Drama na disciplina de história**: o passado no presente. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2015.

■ 373

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço**: o ensino do teatro em campo expandido. Florianópolis, 2016. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SIMÕES, Itamar Wagner Schiavo. **Experiência e memória em processos de drama**. 2013. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VIDOR, Heloíse Baurich. **Drama e teatralidade**: experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2008.

_____. **Drama e teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HEATHCOTE, **Dorothy. Dorothy Heathcote on Education and drama**: essential writings. O'NEILL, Cecily (ed.). Londres: Routledge, 2015.

Recebido em 03/11/2020 - Aprovado em 09/11/2020

Como Citar:

Menegaz, W. (2020). Perspectivas do Drama no Brasil. *OuvirOUver*, 16(2), 363-374.

<https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-58040>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios do *drama* na prática de uma professora-artista

HELOISE BAURICH VIDOR

■ 375

Heloise Baurich Vidor é atriz e professora de Teatro. Possui graduação em Interpretação Teatral/USP (1995), Mestrado em Educação e Cultura (2001) e Mestrado em Teatro (2008)/ UDESC e Doutorado/USP (2015). É professora adjunta do Departamento de Artes Cênicas da UDESC, na área de Pedagogia do Teatro/Teatro e Educação, professora permanente do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) e do Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT), da mesma universidade. Tem experiência na área de Interpretação e Direção Teatral. É autora dos livros *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola* (2010) e *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016) e co-diretora do espetáculo *Coro dos Maus Alunos* (2018).

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1457469064095505>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4338-816X>

■ RESUMO

A partir de minha experiência com o *drama*, iniciada em 1998, como participante do processo “Açorianos”, coordenado por Beatriz Cabral, reflito sobre a ênfase nas *materialidades* que impulsionam a criação coletiva da narrativa cênico-ficcional no *drama* e como esse aspecto teve impacto na minha atuação como professora e atriz. Destaco como a estratégia dos *estímulos compostos* (Somers, 1999) e as *matérias textuais* nos processos, inspiraram dois experimentos que realizei fora do contexto do *drama*: a criação do espetáculo “uma lady MACBETH” (2009) e “Os outros do outro Brecht” (2011). A ênfase dada às materialidades, em pesquisas atuais que desenvolvo com foco na formação docente, busca chamar a atenção do professor de teatro para a potência dos materiais - texto, espaço, objetos, som, imagens - em jogo com os corpos, no intuito de intensificar a atmosfera poética na sala de aula. Assim, a partir da ação do professor, que atua como co-criador nos processos, as materialidades provocam reações, sensações, reflexões nos alunos/participantes, de modo a sensibilizá-los e engajá-los nas propostas pedagógicas teatrais.

376 ■

■ PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia do teatro, materialidades, estímulos compostos, texto escrito, sala de aula.

■ ABSTRACT

From my experience with *drama*, started in 1998, as a participant in the “Açorianos” process *drama*, coordinated by Beatriz Cabral, I reflect on the emphasis on the materialities that drive the collective creation of the scenic-fictional narrative in the *drama* and how this aspect had an impact in my approach as a teacher and actress. I highlight how the strategy of *compound stimulus* (Somers, 1999) and the *textual materials* in the processes, inspired two experiments that I carried out outside the context of the *drama*: the creation of the performance “uma lady MACBETH” (2009) and “Os Outros do outro Brecht” (2011). The emphasis given to materialities, in current research that I develop with a focus on teacher education, seeks to draw the attention of the theater teacher to the power of the materials - text, space, objects, sound, images - in game with bodies, in order to intensify the poetic atmosphere in the classroom. Thus, based on the action of the teacher, who acts as a co-creator in the processes, the materialities provoke reactions, sensations, reflections in the students / participants, in order to sensitize them and engage them in the pedagogical theatrical proposals.

■ KEYWORDS

Theater pedagogy, materialities, compound stimulus, written text, classroom.

Introdução

“Drama como eixo curricular: Colonização Açoriana”¹ foi o primeiro processo de *drama*² que participei, conduzido por Biange Cabral, em 1998, em Florianópolis. Desde então, de uma forma mais ou menos presente, o *drama* acompanha minha prática como docente e como atriz. Tendo em vista que já possuímos uma produção bibliográfica sobre o assunto bastante expressiva, nesse texto não vou me ocupar em definir conceitos e estratégias do *drama*. Pretendo ressaltar como o *drama* inspirou, e continua inspirando, as experimentações que venho fazendo nos últimos anos, no campo da pedagogia do teatro.

Ainda que minha investigação atual não esteja focada nos estudos sobre a metodologia do *drama*³, posso afirmar com segurança que a forma arejada como penso e procuro abordar o ensino do teatro hoje, em interface com outras linguagens artísticas e com outros campos de conhecimento, se deve, sim, às experiências com o *drama*, conduzidas pelas mãos de Biange Cabral.

Portanto, esse texto é também uma homenagem e um agradecimento à Biange, que insistiu em me manter por perto e, com o *drama*, me encorajou a criar meu modo de aula - misto de aula-espetáculo, ou melhor, aula-cena, que ao mesmo tempo que tem elementos do *drama*, é uma combinação de várias abordagens.

O aspecto que pretendo destacar nesse artigo, e que na minha experiência está totalmente vinculado ao *drama*, é a ênfase nas materialidades que impulsionam a criação coletiva da narrativa cênico-ficcional nos processos pedagógicos. Para isso, destaco a estratégia dos *estímulos compostos* (SOMERS, 1999) e as *textualidades* nos processos, apresentando duas experiências em que o trabalho com *textos* e com *estímulos compostos* em processos de *drama* por mim vivenciados e criados, inspiraram o tratamento dado a esses materiais, tanto no *drama* quanto fora dele, ou seja, em outras propostas metodológicas no âmbito da pedagogia teatral.

A primeira experiência que apresento é com o espetáculo “uma lady MACBETH”, criado a partir do processo de *drama* “Da ambição à Loucura”, conduzido por mim e por Cabral, em 2008, com as turmas das disciplinas de Metodologia do Ensino do Teatro 2 e Improvisação Teatral 2, do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC; e a segunda experiência é um exercício proposto com trechos dos “Diários de trabalho de Bertold Brecht”, que chamei de “Os Outros do Outro Brecht”, e que foi realizado na disciplina Teoria e Prática da Peça Didática de Bertolt Brecht, ministrada por Ingrid Dormien Koudela, no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da ECA/USP, em 2011.

¹Ver: Documentário de 12 minutos sobre experiência com drama realizada em 1998 na escola municipal do Canto da Lagoa, em Florianópolis, que teve como pré-texto a colonização açoriana. Coordenada por Biange Cabral, com participação do grupo de pesquisa Drama como Eixo Curricular, da Udesc/UFSC. Vídeo produzido por Gustavo Cabral e editado por Roger Gnecco. <https://youtu.be/qzOBt9Qz1uQ>; CABRAL (2006).

²Em todo o texto, coloco drama (em itálico), para me referir à metodologia inglesa relacionada ao ensino do teatro.

³Atualmente, desenvolvo o projeto de pesquisa intitulado: “Leitura e Teatralidade: literatura juvenil e escola”, no Departamento de Artes Cênicas da UDESC. O projeto associa o campo da leitura ao do teatro, com foco em mediações cênico-literárias com juventudes em escolas e com foco também no mapeamento e análise de dramaturgias voltadas a esse público.

Sobre materialidades diversas em propostas pedagógicas com o teatro

Um dos aspectos que tenho insistido no trabalho com professores e futuros professores de teatro é a importância da presença de diferentes materialidades nos processos cênicos instaurados em sala de aula. Principalmente na escola, local muitas vezes adverso às artes da cena, lidar com as materialidades teatrais – corpo-voz, espaço, articulados no princípio de jogo -, nem sempre é tarefa fácil e possível. Para enfrentar essa dificuldade, defendo a inserção de diferentes materiais nas propostas pautadas na improvisação, indo ao encontro do que o *drama* propõe⁴. Objetos, textos, músicas, tintas, imagens são outras materialidades que podem ajudar a reforçar uma atmosfera poética na aula e, com isso, estimular o vínculo dos participantes com a proposta.

Quando comecei a participar de processos de *drama*, um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi, justamente, a presença dessas materialidades na criação coletiva da narrativa cênica e a possibilidade de o professor criar conjuntamente com os alunos. Para que a ambientação cênica fosse criada e que efetivamente ela favorecesse a imersão dos participantes no processo ficcional, era primordial que a cada episódio, materiais distintos fossem colocados para serem articulados com as materialidades puramente teatrais.

Como define Patrice Pavis, no “Dicionário da Performance e do Teatro Contemporâneo” (2017), as materialidades teatrais - o corpo, o som, o espaço, os objetos – são materiais brutos aguardando determinada disposição conformada pelo encenador ou pelo performer, de modo que eles ganhem significado e sentido. Assim, a matéria do teatro seria “aquilo que existe no palco, no corpo dos atores, no espaço público onde se inscreve a representação” (p. 189), e que, assim como o encenador e o performer, também o professor precisa conformar em determinada disposição.

Tomando como exemplo o espaço, que delimita a atmosfera cênica do processo, podemos levar em conta o que Vicente Matínez Barrios, pesquisador das Artes Visuais, diz no texto “Materialidade e Sentido” (2009):

Quando entramos em um ambiente, a primeira coisa que nos chama a atenção é o espaço e como está configurado. Posteriormente, começamos a prestar atenção nas cores e nos materiais utilizados. Nossos sentidos são convocados. A escolha dos materiais, das cores, e do modo como estes elementos se combinam são fundamentais para o efeito de sentido do conjunto de um determinado espaço. O espaço não somente qualifica o lugar, mas também as diferentes matérias e a maneira como as diferentes materialidades são colocadas em relação e determinam as características e qualidades desse espaço. Poderíamos dizer que há uma sintaxe de ordem da matéria, da materialidade. Na maneira como diferentes materialidades são conjugadas ou postas em relação, cada uma com suas

⁴Vale ressaltar que a semelhança entre os jogos improvisacionais e o *drama* dizem respeito ao fato de ambos não seguirem um texto escrito. E “a diferença essencial entre ambos é que o Drama não se limita a cenas ou exercícios; assim como numa peça teatral, ele se desenvolve através de episódios ou unidades cênicas” (CABRAL, B.; MEDEIROS, D. P., 2017, p. 288).

qualidades específicas diferenciadas. (BARRIOS, 2009, p. 1320-1321).

Barrios trata de diferenciar matéria de materialidade, revelando as transformações em termos dos materiais escolhidos pelos artistas para comporem suas obras, a partir do surgimento das vanguardas artísticas do início do século XX. Ele ressalta que os materiais em composição evocam os sentidos e são intencionalmente escolhidos. Da mesma forma, o professor de teatro, quando desenvolve um processo cênico com seus alunos, deve ter essa consciência e considerar que materiais diversos ajudam a compor uma atmosfera própria do processo cênico em questão.

Em termos do trabalho específico com os objetos, destaco a estratégia do *drama* conhecida por *estímulos compostos*, cunhada por John Somers (1999). Ela, certamente, é um marco em termos da inserção de objetos no processo criativo, vinculados ao pré-texto do *drama*. Em relação ao projeto interdisciplinar “Peste Negra”, desenvolvido por Somers com conteúdos curriculares da disciplina de história, a criação partiu da articulação dos objetos, que desafiavam os alunos a imaginarem sua relação com tema em questão, como um mistério a ser desvendado.

Usei objetos, documentos e ambientações como ponto de partida para o drama e isto variou desde pedir aos alunos que imaginassem personagens e histórias a partir de um simples, porém intrigante objeto, até usar uma combinação de objetos e documentos para criar espaços e conteúdos complexos, com estímulos e ambientações variadas para o drama (SOMERS, 1999, p. 38).

Cartas, fotos, documentos são normalmente os objetos que compõem o *pacote*, local onde os artefatos são encontrados, que pode ser uma caixa, um baú, uma mochila, um saco de lixo, dependendo da ficção a ele vinculada, de modo a provocar o que Somers (1999) chama de “uma tensão produtiva”, ou seja, o objeto em sua materialidade e as informações que ele carrega individualmente e que se complexificam quando são postos em relação com outros.

Para isso, eles devem ser preparados de modo a dar credibilidade em relação à ficção que está em jogo. Por exemplo, se o processo trata de um acontecimento em um período histórico remoto, os objetos devem receber um tratamento adequado, que remeta à época em questão. A autenticidade é um dos requisitos para a sua eficácia. Sobre isso, Célida Salume Mendonça (2010), aponta:

Apesar de fictícia, a situação instaurada nesse processo e as circunstâncias exploradas devem ser convincentes, assim como a história sobre o local em que foram encontrados os pertences apresentados ao grupo, pois o impacto causado dependerá da quantidade e qualidade das imagens e objetos oferecidos aos participantes, e da delimitação e ambientação cênica da narrativa construída (MENDONÇA, 2010, p. 293).

O cuidado na preparação dos objetos que vão compor o pacote de estímulos é o que faz com que os materiais se transformem em materialidades, na medida em que eles ganham uma dimensão sensível dentro do *drama*, ajudando a compor a atmosfera cênica do processo.

Além dos *estímulos compostos*, outra materialidade que considero extremamente potente é o *texto*. Inserir no processo matérias textuais diversas, que criem contrapontos ao que está sendo elaborado pelos participantes através de imagens congeladas ou cenas improvisadas, com e sem falas, é parte fundamental das propostas que venho desenvolvendo, através das práticas de *leitura e teatralidade* (VIDOR, 2016; 2018). Esses contrapontos dados pelos textos são essenciais para criar tensão no *drama* e fazer com que os participantes possam olhar para o tema sob perspectivas diversas.

É importante também considerar que tratar a presença do texto como materialidade, implica em reforçar o aspecto poético no processo, de modo que o desenvolvimento da narrativa seja perpassada por uma dimensão estética, fundamental quando o *drama* se desenvolve no contexto da aula de Arte. Como define Patrice Pavis (2017):

A materialidade do texto é, em primeiro lugar, sua matéria sonora, sua musicalidade, sua retórica, tudo o que é reunido sob o nome de textualidade, e até de textura. São igualmente suas microestruturas, sua fatura verbal concreta, seu modo de enunciação. Como “blocos de matérias, as palavras os ritmos, as vibrações sonoras são uma matéria bruta a ser ainda trabalhada, são uma música, uma experiência estética inapreensível pelo intelecto e pelo conceito. Assim, a materialidade vai contra o conceito no sentido de um discurso, de um significado conhecido logo de início, de um esforço para tudo explicar e traduzir. A materialidade do texto é, por exemplo, esta música das palavras ou esta poesia, que resistem ao conceito e que a *mise en scène* não deve em nenhum caso explicar aos espectadores (PAVIS, 2017, p. 190).

Parafraseando Pavis, o processo ficcional realizado no contexto pedagógico deve, da mesma forma que na *mise en scène*, resistir ao conceito pura e simplesmente e não deve em nenhum caso dar explicações aos participantes. Ou seja, é o pequeno grupo que recebe cada pacote de estímulo ou cada fragmento de texto que articulará esse material à narrativa, de modo que no grande grupo eles se transformarão em materialidades no processo cênico.

De como os estímulos compostos inspiraram as materialidades em *uma lady*: MACBETH

No início do segundo semestre de 2009, desenvolvemos, eu e Biange Cabral, um processo de *drama* inspirado na estrutura “Macbeth”, proposta por O’Neill e Lambert (1990), a partir do texto “Macbeth” de William Shakespeare, com os estudantes da Licenciatura em Teatro da UDESC. Realizado em cinco encontros,

o processo estava vinculado à pesquisa que desenvolvia na época sobre o ensino do teatro na escola e a metodologia do *drama*, com foco na estratégia *teacher in role* (VIDOR, 2010). Essa é uma estratégia do *drama*, na qual o professor interage com os participantes, assumindo papéis sociais, com o intuito de desafiá-los, criando tensão e gerando contrapontos nas perspectivas sobre os temas em debate, de modo a fazer com que a narrativa vá sendo construída coletivamente e vá avançando de episódio a episódio. No meu caso, interessava-me também, a possibilidade de trazer, como professora, personagens dramáticos para o processo, *teacher in character*, valorizando a dimensão da atuação em relação ao professor no papel (ACKROYD, 2004). Esse trânsito entre o papel e o personagem abre espaço para a interface entre performance e representação, de modo a explorar uma outra estratégia que reforçasse o enquadramento da experiência cênica na perspectiva do professor-artista (CABRAL; VIDOR, 2013).

Neste caso, a personagem escolhida foi Lady Macbeth. Quando iniciei a preparação da personagem para o processo com os alunos, encantei-me com a beleza do texto, e sugeri que ele fosse trabalhado também por eles, em algum dos episódios. Havia um desejo, por parte dos alunos, de dizer as falas do casal protagonista da trama, de forma que o texto, rapidamente, se transformou em uma das materialidades do processo.

■ 381



Figura 1 . Processo “Da ambição à loucura” – episódio com o texto. Foto: Marcelo Cabral.

Para compor as cenas da Lady, dividi o trabalho em duas etapas: 1. experimentar ‘como contar a história’ e 2. experimentar ‘como dizer o texto de Shakespeare: os solilóquios de Lady Macbeth’. Estas etapas, destinadas à preparação do processo de *drama* com os alunos da Universidade, acabou levando à criação da primeira versão do roteiro dramaturgico do espetáculo, no qual a ação transitou entre a narração da história, a atuação das cenas chaves e a leitura de

partes do texto.

A outra estratégia utilizada em “Da ambição à loucura” foram os *estímulos compostos*. Os participantes foram divididos em quatro clãs escoceses e cada clã recebeu um pacote com os objetos que os ajudariam a desvelar os “acontecimentos estranhos” que estavam ocorrendo no palácio. Os objetos contidos no pacote foram: maço de ervas, uma chave torta, um relógio de bolsos antigo, um medalhão, moedas escocesas antigas, pedras preciosas, sementes e folhas secas, fotos de brasões, castelos e bruxas.



Figura 2. Processo *Da ambição à loucura* – Lady Macbeth ao fundo no episódio com os clãs / trabalho com os estímulos compostos. Foto: Marcelo Cabral.



Figura 3. Processo *Da ambição à loucura* – episódio com um dos clãs / trabalho com os estímulos compostos. Foto: Marcelo Cabral.

Assim, após as experimentações em “Da ambição à loucura”, que partiram de inquietações de cunho artístico e também pedagógico, foi que surgiu a ideia do espetáculo-aula “uma lady MACBETH”. A proposta central do espetáculo foi manter a fronteira entre presença e representação, inspirada em um modelo de aula-espetáculo que tinha como objetivo a aproximação do público à obra “Macbeth”, compartilhando e assumindo a dificuldade de contar esta história tão rica de detalhes e acontecimentos extraordinários.

Procurei intensificar o trabalho com as palavras, valorizando a materialidade

do texto de Shakespeare, explorando sua intensidade poética e dramática, ao mesmo tempo tornando-o coloquial aos ouvidos do espectador. A dramaturgia propunha que a história fosse sendo contada pela *narradora-professora*, de modo que os solilóquios de Lady Macbeth e de Macbeth se intercalassem com os diálogos estabelecidos entre esses personagens.

Quanto à encenação, o intuito foi criar um espaço cênico ocupado centralmente pela atriz, vestida de preto tal como os atores se vestem para os ensaios, que jogava com materialidades diversas: a luz, a música, o cenário. Especialmente o cenário é que remeteu aos *estímulos compostos* do *drama*, já que ele foi configurado basicamente por artefatos medievais, com base nos que foram utilizados em “Da ambição à loucura”. Eles ajudaram a criar a atmosfera emocional da obra, em grande parte sanguinolenta, reforçando a opção de manter a trama na época e no local propostos por Shakespeare. Sendo assim, suportes de ferro envelhecidos, uma cadeira de madeira bruta, um livro antigo, uma taça de estanho, uma coroa dourada, um vestido elisabetano, uma carta e várias iluminuras que traziam os momentos chaves da narrativa, eram evocados ao longo do espetáculo-aula.

■ 383



Figura 4. Objetos cênicos do espetáculo-aula “uma lady MACBETH” – Coroa e livro. Foto: Cláudia Mussi.

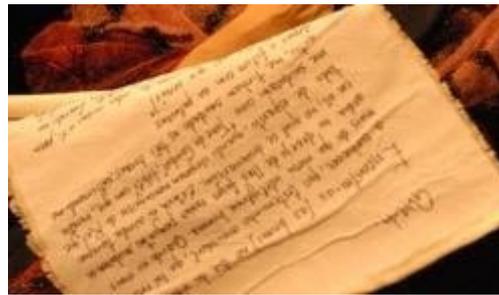


Figura 5. Objetos cênicos do espetáculo-aula “uma lady MACBETH” – Carta. Foto: Cláudia Mussi.



Figura 6. Objetos cênicos do espetáculo “uma lady MACBETH” – Taça e Vestido elisabetano. Foto: Claudia Mussi.

Figura 7. Objetos cênicos do espetáculo “uma lady MACBETH” – Coroa e suportes de ferro. Foto: Claudia Mussi.



Figura 8. Objetos cênicos do espetáculo-aula “uma lady MACBETH” – Suportes de ferro e Iluminuras. Foto: Claudia Mussi.

Figura 9. Objetos cênicos do espetáculo-aula “uma lady MACBETH” – Touca medieval e Coroa. Foto: Claudia Mussi.

O *espetáculo-aula* foi esse formato específico que procurou trazer os elementos de uma sala de aula para o palco e a figura da professora de teatro para a cena, procurando abrir perspectivas de leitura pelo público, entre o artístico e o pedagógico. Ao mesmo tempo em que a plateia tinha contato com a obra de Shakespeare - parte contada, parte encenada, parte lida -, ela se defrontava com o labor da professora, que em quarenta e cinco minutos, apresentava suas estratégias para aproximar o público do universo de um autor do campo teatral, clássico da literatura mundial.

De como os estímulos compostos inspiraram as materialidades em “Os Outros do Outro Brecht”

“Os outros do outro Brecht”⁵ é o nome que dei a um experimento de *leitura e teatralidade* (VIDOR, 2016) com os diários de Bertold Brecht. Com base na leitura do ensaio “O outro Brecht”, de Hans-Thies Lehmann (2009), escolhi como matéria textual trechos dos “Diários de Trabalho de Bertold Brecht” (2002; 2005), pois esses textos nos remetem a um lado menos conhecido do dramaturgo alemão, ao mesmo tempo em que desvelam o ordinário da vida de um dos autores e encenadores mais reconhecidos do teatro ocidental.

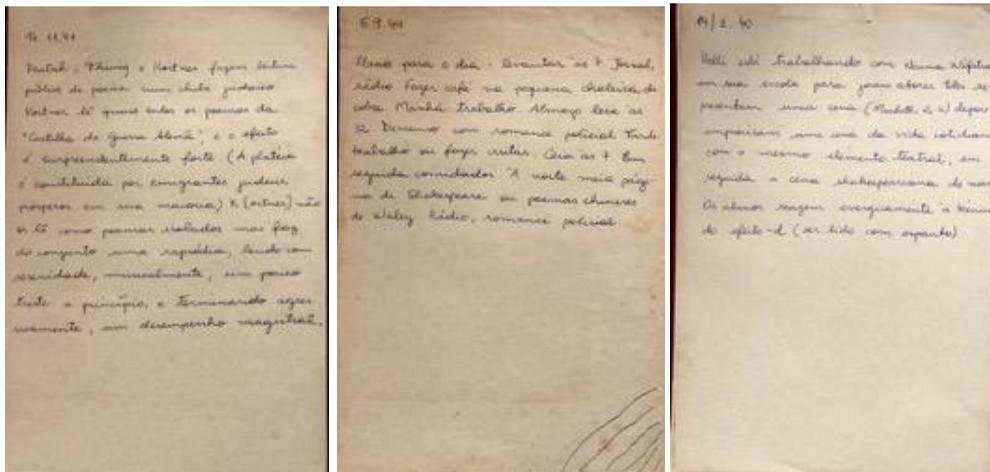
Um outro aspecto que embasou essa escolha foi relacionado ao conceito de *intimidade* – intimidade da leitura, intimidade com o texto, intimidade com a vida de Brecht. Este experimento também reforçava aspectos que eu já vinha desenvolvendo a partir de minha prática com o *drama* - e que continuam sendo aspectos primordiais quando penso nas artes da cena na escola – que são: a possibilidade de explorar o formato de aula-espetáculo ou aula-performativa; a não-separação entre objeto artístico e aprendizagem; a atenção ao potencial que o espaço de trabalho oferece para compor, juntamente com os elementos que podem ser utilizados nos exercícios, uma atmosfera poética e com lances de teatralidade.

Iniciei a proposta com dois cartazes colados na parede da sala, confeccionados com papel craft, que continham as dez regras do leitor, colocadas por Daniel Pennac (2011)⁶. Depois fui pouco a pouco introduzindo os exercícios com o texto, em jogo com o espaço, sendo que o texto de Brecht estava transcrito e manuscrito para um papel envelhecido, remetendo à época em que essa escrita havia sido realizada. Essa opção de confeccionar esses materiais foi inspirada nos *estímulos compostos* do drama.

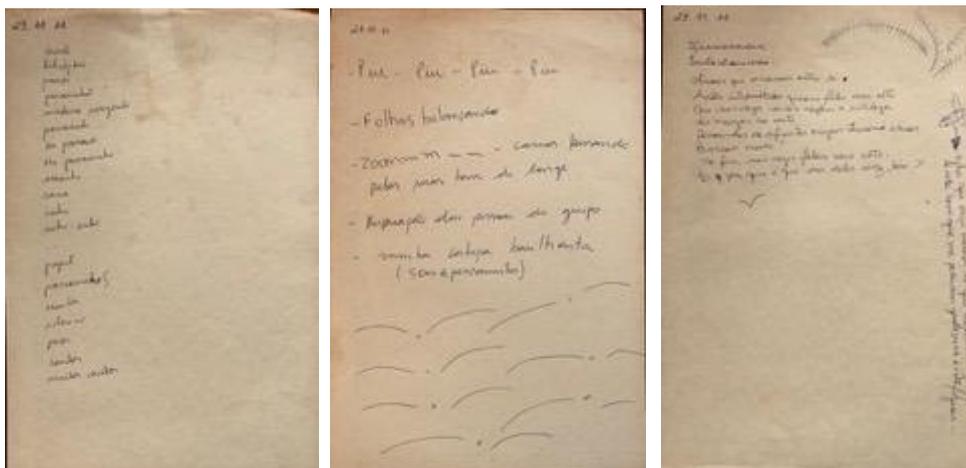
Os participantes recebiam papéis envelhecidos em branco e escreviam seus textos a partir do que era proposto. Estes textos (tanto os de Brecht como os dos jogadores) foram, pouco a pouco, fixados no chão, na parede da sala, em pequenos cubos pretos cênicos espalhados pelo espaço, de modo que no final do experimento, a sala de aula parecia uma sala de exposições e os participantes-artistas foram convidados a apreciar suas “obras” e as “obras” dos colegas.

⁵Proposta apresentada como trabalho final para a disciplina “Teoria e Prática da Peça Didática de Bertolt Brecht”, ministrada por Ingrid Dormien Koudela, no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da ECA/USP, em 2011.

⁶São eles: 1. O direito de não ler; 2. O direito de pular páginas; 3. O direito de não terminar um livro; 4. O direito de reler; 5. O direito de ler qualquer coisa; 6. O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível); 7. O direito de ler em qualquer lugar; 8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali; 9. O direito de ler em voz alta; 10. O direito de se calar.



Figuras 10, 11, 12. Trechos dos “Diários de Bertold Brecht”, transcritos e manuscritos nos papéis envelhecidos. Fotos da autora.



Figuras 13, 14, 15. Textos escritos pelos participantes nos papéis envelhecidos. Fotos da autora.

Descrito desta forma, parece algo simplório e sem importância, mas com base nos protocolos que foram lidos na aula subsequente, pude perceber que o tratamento dado ao material de trabalho, a relação deste material com os exercícios e com sua inserção no espaço, chamaram a atenção dos participantes, pois eles apontam o impacto em termos das sensações geradas a partir do texto escolhido e da atmosfera poética criada.

Transcrevo, abaixo, alguns trechos escritos pelos participantes em seus protocolos⁷:

⁷Coloco apenas as iniciais dos nomes mencionados nos protocolos e dos respectivos autores. Optei por utilizar letra em itálico, para diferenciar das citações teóricas.

A sala tinha cartazes, mas não conseguia saber se eles já estavam lá ou se faziam parte do encontro. Algo como direito de ler, direito de não ler, direito de pular partes...E eu fiquei me perguntando o que seria aquilo, será que alguém tinha feito alguma espécie de julgamento da leitura por ali? (...) E tinha uma roda, uma roda bonita com textos escritos à mão, uma mesma mão, mas diferentes sensações empunhadas em cada escrita, porque me parece que quem escreveu, escreveu como se sentisse por dentro as sensações do escrevinhador primeiro, o Brecht, então quando se falava de coisas da rotina da casa a letra ficava leve, quando se falava de Hitler e da Guerra, os traços ganhavam força, eram objetivos. E aquela folha? Juro que na mesma semana procurei em algumas papelarias algumas folhas daquelas para mim. Parecia que eu estava pegando em algo muito delicado, muito especial. E escolhemos um texto, e lemos para nós mesmos, e lemos para o grupo. Agora em dupla, um outro texto, e a escolha se afinou, e falamos do horror do dia em que a guerra começou, e o A., Zé Celsiano que é, me provocou com a fala, e com o corpo. Me mostrou que o texto não é apenas o que se fala com a boca e se interpreta com a cabeça, mas o texto passa pelo corpo. E ficamos de quatro, ops, quero dizer, em quatro. E a escolha se afinou ainda mais, eu queria o texto do Brecht com gripe, mas o outro grupo se divertiu com a risada do A. e rapidinho pegou o texto. Então ficamos com o diário de rotina do homem. Acordar, café, ler, rádio, escrever, receber amigos, visitar amigos, e não é que ele também lê romances policiais, o A. disse que ele leu Agatha Christie. Hummmm, será? E eu tive o direito de ler, de não ler e ouvir os outros de olhos fechados, de contar histórias a partir do que eu li, de ler conjunto. E tudo aquilo daria uma cena, um espetáculo. “Porque a leitura por si só não antecede a criação, ela é criação”, foi mais ou menos isso que a H. disse, e isso não sai da minha cabeça. (L. H. de A.).

Em diferentes depoimentos eles traduziram as “sensações” como algo que os surpreendia e envolvia, destacando também o cuidado da professora ao criar e produzir um material como esse, um pequeno detalhe que faz a diferença no envolvimento dos participantes no processo.

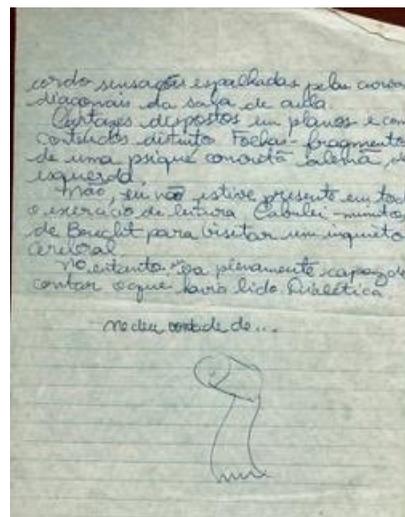
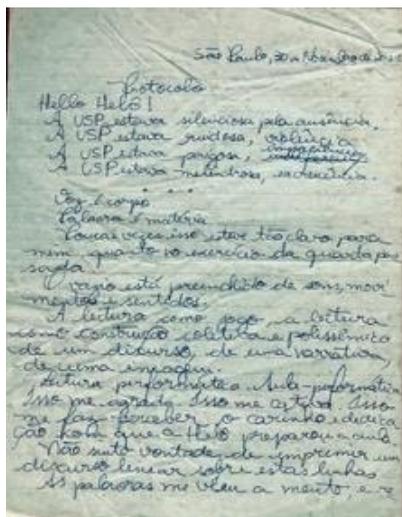
Leitura performática. Aula-performática. Isso me agrada. Isso me cativa. Isso me faz perceber o carinho e dedicação com que a H. preparou a aula. (A. F.)

O toque mágico para mim foi o carinho com o qual H. preparou todas as dinâmicas, o texto estava escrito a mão. Inacreditável aquilo?? E tudo isso refletiu no trabalho. Com uma bela seleção de textos que nos encantou, divertiu e trouxe reflexões para o grupo. Era uma dinâmica aberta, escrita à lápis com uma borracha ao lado. (R. H. dos R.).

E no final, a sala estava coberta por palavras penduradas, doidas para serem lidas. E eu, doida para lê-las, não queria saber de conversa. (D.M.)

Destaco o protocolo de A. F., que foi feito em papel de seda envelhecido e manuscrito, uma resposta que reforça o impacto da materialidade para o participante, de modo que ele dá continuidade ao jogo com o material proposto em

sala.



Figuras 16, 17. Protocolo realizado em papel de seda envelhecido e manuscrito, seguindo a mesma proposta realizada em sala. Fotos da autora.

Sobre o tema do cuidado com a preparação da aula, verbalizado como um “carinho” da proponente em relação aos participantes, é interessante pensar que, se por um lado a presença das materialidades é um fator de engajamento dos participantes nos processos, paradoxalmente, ela é um dos motivos que fazem com que os professores desistam de desenvolver, por exemplo, processos de *drama*, pois eles exigem a presença de materialidades diversas. É comum ouvir frases de professores e/ou futuros professores, tais como as seguintes: “funciona, mas dá muito trabalho, requer muita dedicação, exige muitos materiais, muita preparação”, o que, dependendo da realidade profissional do docente, também é uma verdade.

Um último aspecto que vale destacar, é a percepção do espaço como uma *instalação*, ou seja, um modo de apresentação onde os objetos são dispostos no espaço, ou sejam, *instalados* “em função do sentido e das ações que o artista ou os artistas pretendem gerar” (PAVIS, 2017, p. 165). No caso da proposta analisada, a menção ao conceito de *instalação*, feita pelo participante, traduz com precisão os objetivos de criar interfaces entre as linguagens artísticas e entre outros campos de conhecimento, na aula de teatro.

(...) pegamos na parede nosso registro sonoro em palavras. O início de nossa pequena instalação. (...) dispostos em círculos, trechos dos diários de Brecht. O nosso ímpeto, sempre apressados, a princípio, nos fazia olhar muito rapidamente aqueles escritos a fim de escolher de imediato um para si. Mas esta era uma tarefa inglória. E paulatinamente nos víamos obrigados a olhar com calma, a lê-los realmente, mesmo que se detendo parcialmente, para entende-los, e enfim escolher aquele que nos atingisse mais prontamente. (I. de A. S.)

Ainda sobre a relação entre as matérias e o espaço, é importante reforçar

que:

(...) a maneira como uma determinada matéria ocupa um espaço, sua orientação, geram efeitos de sentido diferenciados: aconchego, tensão, opressão, leveza. Também é importante a maneira como a matéria é apresentada, no seu estado bruto, ou bem acabada. Todos esses aspectos são fundamentais para o efeito de sentido que quer se construir (BARRIOS, 2009, p. 1321).

Nesse caso, a percepção do espaço da sala de aula, com ênfase nas materialidades, evoca a ação do professor-artista que, intencionalmente, *põe em jogo e entra no jogo*, na medida em que elabora composições *para e com os alunos*.

Considerações finais

Minha formação inicial como Bacharel em Interpretação Teatral (1995), assentada na realização de montagens teatrais com base em improvisações sobre o tema do texto, sobre as cenas, visando a criação do espetáculo; assim como minha atuação como professora de teatro na escola, acostumada a conduzir aulas com base em improvisações e jogos teatrais, agindo como instrutora distanciada do jogo, diferenciava-se sobremaneira da proposta do *drama* como metodologia de ensino do teatro.

A aproximação do *drama* através dos vários processos que participei e das pesquisas realizadas sobre essa metodologia ao longo de minha formação profissional, em parceria com Beatriz Cabral, provocaram uma mudança de perspectiva na abordagem de meu trabalho como atriz e como professora. Efetivamente, o *drama* abriu espaço para que eu me colocasse como artista nos processos, através, principalmente, da estratégia do *teacher in role* e/ou do *teacher in character*; além de intensificar o trabalho com materialidades diversas, em propostas pedagógicas que passei a conduzir.

A ênfase dada às materialidades, em pesquisas atuais que desenvolvo com foco na formação docente, busca chamar a atenção dos professores e futuros professores de teatro para a potência dos materiais, sejam eles do campo do teatro ou de outros campos como as artes visuais, a fotografia, a música. A *instalação* desses materiais no espaço, em jogo com o texto e os corpos, potencializam a atmosfera poéticas na sala de aula, conforme podemos constatar através da fala dos participantes nos protocolos transcritos nesse texto. Os materiais - objetos, textos, imagens - tornam-se materialidades justamente quando, a partir da ação do professor que atua como co-criador nos processos, provocam reações, sensações, reflexões nos alunos/participantes, de modo que eles se sintam envolvidos emocionalmente com a aula.

Sendo assim, as práticas compartilhadas nesse artigo tiveram o intuito de mostrar como o *drama* inspirou (e continua inspirando) as propostas atuais que desenvolvo com base no *texto* como materialidade fundamental tanto para o trabalho do artista, quanto para o do professor. Além das matérias textuais, procurei ressaltar como os *estímulos compostos* do *drama* também foram importantes para

que eu passasse a inserir materialidades outras, além das teatrais, em aulas-cenas, criando um campo expandido na abordagem da pedagogia teatral, irmanado com outras linguagens artísticas e com outras áreas de conhecimento.

Referências:

ACKROYD, Judith. **Role Reconsidered – a re-evaluation of the relationship between teacher in role and acting**. Staffordshire: Trentham Books Limited, 2004.

BARRIOS, Vicente. Martínez. Materialidade e sentido. **18º. Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas** – Transversalidades nas Artes Visuais, 2009. Disponível em <www.anpap.org.br> Acesso: 17/03/2020.

BRECHT, Bertold. **Diário de Trabalho, volume 1: 1938-1941**; organização de Werner Hecht; tradução de Reinaldo Guarany e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. 11.9.38 p. 19; 4.3.39 p. 39; 3.9.39 p. 38; 8.12.39 p. 49; 14.1.40 p. 54; 19.3.40 p. 62; 15.10.40 p. 132; 8.12.40 p. 143; 30.1.41 p. 166; 7.3.41 p.173/174; 14.4.41 p. 181.

BRECHT, Bertold. **Diário de Trabalho, volume 2: América, 1941-1947**; organização de Werner Hecht; tradução de Reinaldo Guarany e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. 16.11.41 p.21; 21.1.42 p. 52; 13.3.42 p. 69; 15.5.42 p. 104; 20.10.42 p. 151; 5.9.44 p. 240; 20.2.45 p. 262.

390 ■

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz; PEREIRA, Diego de Medeiros. O espaço do jogo no Contexto do Drama. **Revista Urdimento, v.1, n.28**, p. 285-301, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573101282017285>

CABRAL, Beatriz; Ângela Vieira. VIDOR, Heloise Baurich. MACBETH em drama: entre a performance e a representação. In. **Conversações sobre teatro e educação**/ Silveira, F. T.; Ferreira, T. Leite, V. C. (Org.). Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013. p. 17-34.

KOUDELA, Ingrid. Dormien. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LEHMANN, Hans-Thies. **Escritura Política no texto teatral**: ensaios sobre Sófocles, Shakespeare, Kleist, Büchner, Jahnn, Bataille, Brecht, Benjamin, Müller, Schleaf. [Tradução: Werner S. Rothschild, Priscila Nascimento]. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

MENDONÇA, Célida Salume. Aproximações entre a obra de Christian Boltanski e o estímulo composto no drama. **Revista Ouvirouer. V. 6, n.2** p. 288-300, 2010.

O'NEILL, Cecily; LAMBERT, Alan. **Drama Structures: A Pratical Handbook for Teachers**. United Kingdown, Stanley Thornes Ltda.: 1990.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. [Tradução: Leny Werneck]. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. Tradução: Jacó Guinsburg, Marcio Honório de Godoy, Adriano C. A. de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SHAKESPEARE, William. **Macbeth**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOMERS, John. Drama e História Projeto Peste Negra In. CABRAL, B et alii. **Ensino do Teatro – experiências interculturais**. Florianópolis: UFSC, 1999.

VIDOR, Heloise Baurich. Literatura e process drama: (re)criando possibilidades. **Educar em Revista**. vol.34 no.67. Curitiba: UFPR, 2018, p. 105-120

_____. **Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. São Paulo: Editora Hucitec, 2016.

_____. Macbeth apropriado: o texto em processos de teatro na escola via drama e professor personagem. **Revista Ouvirouver**. V.8, N.1/2, 2012. p. 98-108 jan./jun. - ago./dez. 2012.

_____. **Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

■ 391

Recebido em 28/03/2020 - Aprovado em 14/05/2020

Como Citar:

Vidor, H. B. (2020). Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios do drama na prática de uma professora-artista. *OuvirOUver*, 16(2), 375-391. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53421>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

“Professor personagem” como estratégia de mediação para o ensino do Teatro na Educação Infantil

DIEGO DE MEDEIROS PEREIRA

■ 392

Diego de Medeiros Pereira é Doutor e Mestre em Teatro (2015 e 2011) e Licenciado em Artes Cênicas (2007) pela UDESC. Docente do Departamento de Artes Cênicas da UDESC, do Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT) e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). Líder do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq) e coordenador do Programa de Extensão “Teatro e Infâncias”. Pesquisa relações entre teatro e diferentes infâncias, Drama e formação de professores/as. Ator, dançarino e diretor de teatro. Coordenador da Trupe da Alegria – grupo teatral formado por profissionais da Educação Infantil de Florianópolis (SC).

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7952493975205748>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6655-0211>

■ RESUMO

A partir de processos formativos desenvolvidos junto a profissionais da Educação Infantil e, também, na formação inicial de pedagogas e licenciados/as em teatro, constatou-se as possibilidades artísticas e pedagógicas advindas da utilização do Drama, método de ensino do teatro e de criação teatral, como abordagem possível de ser apropriada em práticas de ensino-aprendizagem dessa linguagem com crianças. Além do diálogo com as propostas curriculares voltadas a esse segmento de ensino, verificou-se, sobretudo, o potencial do uso da estratégia “professor personagem” para promover uma mediação entre a percepção infantil sobre o teatro e os possíveis objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem explorados pelos/as condutores/as de processos.

■ PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia do teatro, drama, educação infantil, formação de professores.

■ ABSTRACT

From the training processes developed with Early Childhood Education professionals and, also, in the initial training of pedagogues and graduates in theater, the artistic and pedagogical possibilities arising from the use of Drama – teaching method of theater and theatrical creation – were found and it was considered as a possible approach to be appropriated by teaching-learning practices of theatrical language with children. Besides the dialogue with the curricular proposals aimed at children’s education, it was verified, above all, the potential of using the “teacher in role” strategy to promote a mediation between the children’s perception of the theater and the possible learning and development objectives to be explored by the process leaders.

393 ■

■ KEYWORDS

Theater pedagogy, drama, early childhood education, teacher training.

1. Introdução

Diego não conhecia o mar. O Pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de tanta beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano)

Há cerca de 10 anos tenho me dedicado à formação de professoras da Educação Infantil¹, seja em projetos de formação continuada ofertados pelas secretarias de educação ou, mais recentemente, como ação de meu programa de extensão² e, ainda, na formação inicial no curso de Pedagogia, abordando processos de ensino-aprendizagem em Teatro. Dedico-me, também, às disciplinas de Estágio Curricular em Teatro na Escola na graduação em Teatropondo diferentes abordagens em discussão e orientando práticas de estágio, sobretudo no âmbito da Educação Infantil – minha área de interesse e pesquisa.

No presente artigo, busco tratar da potencialidade artística e pedagógica do Drama no desenvolvimento de práticas pedagógico-teatrais com crianças. No processo de seleção dos materiais que embasariam as formações teóricas, as experimentações práticas e os indicativos metodológicos que, posteriormente, seriam explorados nas unidades de Educação Infantil pelas profissionais que participariam dos cursos, assim como seriam discutidas e experimentadas pelas estudantes do curso de Pedagogia³ e da Licenciatura em Teatro, reconheci as semelhanças entre as propostas pedagógicas desse segmento de ensino e as convenções que fundamentam a abordagem do Drama.

Desse contato com o universo das crianças mais novas por meio de suas professoras e do grupo teatral Trupe da Alegria⁴, decidi me dedicar à defesa de que o Drama – dentre as práticas consolidadas no ensino/aprendizagem do teatro no Brasil – é a que melhor se aproxima das especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. Essa busca gerou a tese: *Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC, em 2015.

Por meio das investigações da tese e dos demais trabalhos que a ela se seguirão, constatei que dentre as estratégias possíveis de serem utilizadas na

¹Utilizarei o feminino, uma vez que os tempos/espacos da Educação Infantil são ocupados, predominantemente, por mulheres.

²Programa Teatro e Infâncias, CEART/UDESC, em seu segundo ano de realização.

³Nos anos de 2014, 2015 e 2019, ministrei a disciplina “Teatro e Ensino” no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A disciplina propõe que as estudantes do curso experimentem práticas artístico-pedagógicas com a linguagem teatral e reflitam sobre as possibilidades de trabalho com o Teatro em seus futuros campos de atuação profissional. Cabe ressaltar que essa disciplina foi retirada do novo currículo em fase de aprovação.

⁴Grupo teatral formado por profissionais da Educação Infantil de Florianópolis (SC) que, desde 2010, atua na criação e apresentação de espetáculos teatrais voltados ao público infantil. Trata-se de uma formação continuada de caráter artístico e pedagógico dessas profissionais sob minha coordenação.

instauração de um processo de Drama, o “professorpersonagem” é a que melhor oferece condições para as profissionais, graduandas e estagiários/as realizarem uma mediação entre o universo infantil as propostas de experimentação de elementos da linguagem do teatro.

Para fundamentar a reflexão ora proposta, apoio-me nos escritos de Heathcote (2015), Cabral (2006) e Vidor (2008), no que tange à teoria do Drama, suas convenções e estratégias, e em documentos oficinas no âmbito nacional e municipal para tratar das propostas pedagógicas voltadas ao trabalho com a linguagem teatral na Educação Infantil. Para refletir sobre o conceito de mediação e suas implicações no ensino do Teatro, dialogo com a abordagem Sociointeracionista do desenvolvimento humano.

Vejo nas propostas de formação das profissionais da Educação Infantil – tanto nos cursos de educação continuada, quanto na formação inicial em Pedagogia –, assim como na formação dos/as futuros/as professores/as de teatro, a possibilidade de realizar uma ampliação dos saberes sobre as possibilidades de exploração da linguagem do teatro com crianças oferecendo maiores condições para que esses e essas profissionais possam “ajudar a olhar” para o teatro, analogamente ao que poetizou Galeano na epígrafe deste artigo.

395 ■

2. Teatro na Educação Infantil

Ao estudar os documentos nacionais voltados à Educação Infantil por conta da tese acima citada, percebi que o teatro, como linguagem a ser experimentada pelas crianças nesse segmento de ensino, pouco era enfatizado. Falava-se das imitações, do faz de conta, das dramatizações, de jogos, mas as relações que podem ser estabelecidas entre essas ações/práticas – das mais espontâneas àquelas direcionadas pelas professoras – com a apropriação de elementos da linguagem teatral, eram praticamente inexistentes.

A partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI (2010)⁵ o teatro é apontado como linguagem a ser explorada na primeira infância. “Garantir experiências que: [...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26). Até então, ele estava “camuflado” em outras formas, como as indicadas acima, apontado como “ferramenta” para a exploração de outros conteúdos ou entendido apenas na sua dimensão como espetáculo, a ser montado com ou para as crianças ou a ser assistido por elas.

Em Florianópolis (SC) as indicações ao trabalho com a linguagem teatral tiveram um início anterior. Na publicação *Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas*, de 2004, resultante do processo de formação continuada das profissionais da Educação Infantil, proporcionado durante o ano de 2001, o texto *Arte na educação infantil* aponta: “[...] uma saia, um lenço, um pano ou toalha de mesa, um chapéu ou outro adereço e o teatro já apareceu, de uma forma

⁵A Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Resolução CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009, fixou tais Diretrizes (nesta o teatro aparece) e, em 2010, o ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica lançaram um documento mais amplo, buscando disseminar essas Diretrizes.

simples, divertida e mágica [...] bastando um pouco de preparo, imaginação e criatividade” (LUNA; RIBEIRO, 2004, p. 53). Por mais simples que possa ser a exploração de elementos que evoquem uma teatralidade, uma representação, uma narrativa, a experimentação de personagens/papéis, o teatro pode acontecer como prática artístico-pedagógica a ser explorada com crianças.

Em 2010, a Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis lançou as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*, nessas a professora Luciana Ostetto inicia sua contribuição teórica questionando o suposto “fazer artístico” nesse espaço de ensino, em geral pautado em “[...] ensaiar uma dancinha, ou teatrinho, para apresentação aos pais; [...] confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas” (OSTETTO, 2010, p. 54). Como contraponto a essas práticas, Ostetto defende uma educação estética a partir da disponibilização de repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos), ou seja, uma ampliação verdadeira de repertórios e vivências artísticas para além da elaboração de um produto.

Como um desdobramento dessas diretrizes, foram lançadas as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (2012) nas quais o teatro foi inserido no “Núcleo das Linguagens”, especificamente no eixo da Linguagem “Sonoro-Corporal”.

As possibilidades de proposições em relação ao teatro são inúmeras como o de formas animadas – ou teatro de bonecos/fantoches, nos quais podemos incentivar as crianças a criarem seus próprios bonecos e explorar os modos de manipulação dos diferentes bonecos; o teatro de sombra, de vara e de máscara, [...]. Nessas proposições, devemos selecionar ou criar histórias e encená-las com as crianças [...] oferecendo todas as condições para que elas assumam, além da representação, a direção da dramatização, a organização de cenários, figurinos, sempre podendo contar com nosso auxílio, respeitando as possibilidades e os seus pontos de vista (SME, 2012, p. 179).

Temos, cada vez mais, compreendido que são possíveis as inserções de elementos do teatro no planejamento cotidiano. Das imitações de animais, sons, ações e gestos à vivência de papéis do cotidiano ou personagens de histórias ou produções audiovisuais, da construção de narrativas dramáticas pelas crianças à apreciação de histórias narradas e/ou encenadas por adultos e/ou crianças; em diferentes dimensões o teatro pode e acredito que deva estar presente no dia a dia da Educação Infantil.

A *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (2017) dispõe de seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil” (p. 38). São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Em todos esses indicativos, é possível verificar o potencial do teatro como linguagem, uma vez que ele articula o convívio com diferentes pessoas e culturas; impulsiona formas de brincar utilizando emoções, corporeidades, imaginação; instiga modos de participação e defesa de ideias e escolhas; possibilita explorações diversas, de

movimentos, gestos, sons, narrativas; incentiva a expressão de pensamentos, sentimentos, sensações, desejos e permite que a criança se (re)conheça como sujeito pertencente a um determinado contexto sociocultural e que produz cultura.

Ainda nesse documento são apresentados cinco “campos de experiência” (p. 40): o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A BNCC elenca o teatro como linguagem a ser explorada nos campos “corpo, gestos e movimentos” e “traços, sons, cores e formas”, indicando, dentre outros, objetivos de desenvolvimento e aprendizagem como:

[...] criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções [...] criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas [...] recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história (BRASIL, 2017, pp. 48-9).

Alegra-me o fato de que o teatro passou a compor as linguagens a serem exploradas na Educação Infantil, sendo considerado um saber necessário no desenvolvimento das crianças e me chama a atenção, de modo específico na citação indicada acima, o trecho: “definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história”, por se aproximar, em demasia, de minha tese de que o Drama é a abordagem para o ensino e experimentação do teatro que melhor se aproxima das especificidades da Educação Infantil e das infâncias.

Diferentes estratégias podem ser eleitas no momento da estruturação de um processo de Drama. Por conta de, em geral, as crianças possuírem pouco ou nenhum repertório sobre teatro e muitas delas sequer ainda reconhecerem o teatro como arte/linguagem, acredito – e tenho verificado isso na prática – que a estratégia “professor-personagem” se impõe como uma excelente possibilidade de mediação de saberes no processo de exploração da linguagem teatral com crianças, fato esse que tratarei de expor nas linhas que seguem.

3. Drama e a estratégia “professor personagem”

Entre os anos 1950 e 1960, na Inglaterra, ocorreu o desenvolvimento dos olhares acerca das potencialidades do trabalho com o drama⁶ na educação. Como aponta O’Neill: “Houve progressivo reconhecimento entre os professores e formadores acerca do potencial do drama na sala de aula como forma de promover a criatividade, a espontaneidade e a auto expressão” (2015, p. 01) (tradução nossa)⁷. É importante salientar que no território inglês o componente curricular que se dedica à arte dramática é chamado de drama, diferentemente do contexto brasileiro em que o denominamos teatro.

⁶Uso letra minúscula quando trato do drama como componente curricular e com letra maiúscula – Drama – quando trato da abordagem de ensino e prática do teatro.

⁷*There was increasing recognition among teachers and teacher trainers of the potential of drama in the classroom as a means of promoting creativity, spontaneity and self-expression.*

Naquele contexto, diversos professores e professoras desenvolveram (e ainda desenvolvem) propostas metodológicas para trabalharem esse componente – Peter Slade (1912-2004), Brian Way (1923-2006), Dorothy Heathcote (1926-2011) – assim como no Brasil podemos verificar a convivência de diferentes abordagens: Jogos Teatrais, Jogos Dramáticos, Teatro do Oprimido, Drama, Peças Didáticas, entre outras. Heathcote experimentou diferentes modos de trabalhar o drama – *living through drama, mantleofthe expert, commissionmodel* – e, portanto, propôs uma abordagem possível para se trabalhar com esse componente, assim como o Drama, da maneira como o conhecemos a partir do trabalho pioneiro de Beatriz Cabral (Biange), é uma abordagem para trabalharmos a linguagem teatral no contexto brasileiro.

Heathcote, ao tratar do drama na educação, afirmou que:

A palavra drama parece explicar um tipo de atividade – parece que se trata da reconstrução da vida. Nesse formato, ele nos é familiar na TV ou no teatro e no cinema. Quando nós o vimos, nós podemos reconhecer comportamentos humanos, às vezes como os nossos e outras vezes chocantemente diferentes. Geralmente estamos fora desse drama, então nós estamos na posição de prever, até certo ponto, o que vai acontecer. Até certo ponto nós podemos desfrutar das agonias, alegrias e pseudo-agonias daqueles cujas ‘vidas’ nós cladestinamente escutamos. Nós podemos, ainda, atencipar e essa é uma importante parte do prazer. Então, quando os professores dizem que eles ensinam drama, nós tendemos a pensar que nós sabemos o que vai acontecer. Mas, na verdade, usar esse termo genérico não é muito útil para nós na escola, porque palavras genéricas não são muito úteis para um professor. (HEATHCOTE, 2015, p. 43) (tradução nossa)⁸.

E a autora, então, segue o texto questionando quais elementos tornam o drama uma forma de aprendizagem; o que ele trabalha? Ao que ela responde:

Drama demanda cooperação; [...] utiliza-se das experiências de vida; [...] faz com que experiências reais (informações) sejam ativamente empregadas; [...] utiliza-se da ficção e da fantasia mas torna as pessoas mais cientes da realidade; [...] salienta um acordo entre os participantes para manter um apoio mútuo enquanto permite a todos a oportunidade de trabalhar de forma diferente – trazendo ideias pessoais para o todo; [...] faz as pessoas encontrarem precisão na comunicação; [...] salienta o uso da reflexão – símbolos se tornam

⁸The word drama seems to explain one kind of activity – it looks as if is about there construction of life. In this form it is familiar to us on TV and in theatre and film. When we see it, we can recognize human behaviour, sometimes like our own and sometimes shockingly different. We are usually outside this drama, so we are in a position to predict to a certain extent what is going to happen. To a certain extent we can enjoy the agonies, joys and pseudo-agonies of those whose ‘lives’ we eavesdrop on. We can also anticipate, and this is an important part of the pleasure.

comuns, mas o comum também é visto como simbólico; [...] permite a você viver crises em um modo de ensaio – isso testa atitudes e capacidades. (HEATHCOTE, 2015, pp. 43-4) (tradução nossa)⁹.

A partir das palavras de Heathcote podemos refletir que sua preocupação estava menos centrada na reprodução de uma narrativa – como na TV, cinema e mesmo no teatro tradicional – e mais focada nas ações e posturas necessárias aos/as participantes de uma aula de drama e na fundamentação das práticas dos/as professores – sem o uso de palavras genéricas para definirem suas ações artístico-pedagógicas. Seu modo de trabalhar o drama – e sua crença nessa prática – demandavam outras competências, como as acima indicadas.

Na primeira fase do trabalho de Heathcote sua ênfase estava na experimentação de papéis – tanto pelos participantes quanto por ela, como condutora/co-criadora do processo. Essa primeira fase ficou conhecida como *living thought drama*¹⁰. Quando da introdução do Drama no território brasileiro – nos anos de 1990 – Cabral, que teve contato direto com Heathcote, enfatizou, entre as estratégias por ela escolhidas nesse primeiro momento, o “professor personagem” (*teacher in role*).

Cabral (1998) traduziu a estratégia *teacher in role* como “professor personagem”, pela inexistência de um equivalente em português para o termo *role* que correspondesse ao seu significado no contexto inglês, no sentido de papel social. Além desse fato, segundo Cabral (2006), no contexto brasileiro a prática do Drama, ao ser experimentada na formação de professores/as de teatro e nas práticas de ensino-aprendizagem dessa linguagem, enfatizava mais a caracterização e atuação do/a professor/a do que o aspecto social da estratégia.

Vidor (2008) propõe a utilização de termos distintos: “professor no papel” quando o/a condutor/a representar um papel social e estiver centrado/a no estabelecimento do contexto, de uma situação ou problemas específicos sem uma preocupação com a criação artística de tal papel, e “professor personagem”, quando se tratar da criação e representação de um ser ficcional elaborado artisticamente, com maior caracterização, concepção de corpo e voz, personalidade e conseqüente potencialização de elementos teatrais.

Ao assumir um papel, o conteúdo da fala que ele traz e sua função social são mais importantes que sua caracterização e o aspecto teatral de sua performance. O foco não está na interpretação/representação (atuação do/a professor/a como ator/atriz), mas no papel social que ele/a assume no encaminhamento do processo dramático. Como aponta Vidor, “[...] o foco está potencializado no o *que* está sendo dito, na função deste discurso para o desenvolvimento da narrativa, e menos no *como* está sendo dito, sem objetivos cênicos” (2008, p. 18) (grifos da autora). Os fatores diferenciais são, portanto, o processo de criação e a performance. O “professor personagem” traz uma

⁹Drama demands cooperation; [...] puts life experience to use; [...] makes factual experience (information) come into active employment; [...] uses fiction and fantasy but makes people more aware of reality; [...] stresses an agreement among participants to sustain mutual support for each other while allowing everyone a chance to work differently – to bring personal ideas to the whole; [...] makes people find precision in communication; [...] stresses the use of reflection – symbols become ordinary, but the ordinary also is seen to be symbolic; [...] allows you to live out crises in a testing kind of way – it tests attitudes and present capacities.

¹⁰Algo como “vivendo o drama” ou “drama vivencial”, em uma tradução livre.

caracterização mais elaborada e exige uma maior preparação na construção do ser ficcional.

No contexto inglês, essas duas abordagens são apresentadas como variações do *teacher in role*. A diferenciação aqui apresentada se pauta em discussões propostas a partir de práticas de Drama desenvolvidas no contexto brasileiro. Nos processos que conduzo ou oriento, por exemplo, as duas formas são empregadas com focos distintos, como apontado anteriormente. Quando desejo apresentar alguma informação ou lançar alguma tarefa específica, escolho um adereço/objeto que possa caracterizar um papel – óculos, chapéu, casaco, entre outras possibilidades – enfatizando aquela ação momentânea. Quando busco estabelecer uma parceria na criação, fazer com que o ser ficcional apareça em diferentes momentos, opto pela elaboração de um personagem – com figurino completo, melhores delineamentos na atuação e maior profundidade como um elemento da narrativa.

Segundo Neelands e Goode o “professor no papel” é aquele que “[...] gerencia as possibilidades teatrais e oportunidades de aprendizagem fornecidas pelo contexto dramático de *dentro* do contexto, adotando um papel apropriado [...]” (2000, p. 40) (tradução nossa)¹¹. Farmer complementa essa ideia ao apontar que o “professor no papel” “[...] valida e apoia o envolvimento das crianças na situação de faz de conta e permite ao professor trabalhar e ‘jogar’ ao lado delas” (2011, p. 20) (tradução nossa)¹² moldando, dessa forma, o processo de acordo com seus interesses artístico-pedagógicos.

Para os autores supracitados, alguns dos objetivos dessa estratégia seriam permitir ao professor:

[...] despertar o interesse, controlar a ação, encorajar o envolvimento, provocar tensão, desafiar o pensamento superficial, promover escolhas e ambiguidade, desenvolver a narrativa, criar possibilidades para o grupo interagir por meio de papéis [...] tentando mediar seu propósito de ensino através do seu envolvimento no Drama. (NEELANDS; GOODE, 2000, p. 40) (tradução nossa)¹³.

Em um processo de Drama, ainda que se tenha um pré-texto, o/a professor/a é o/a articulador/a dos episódios, quem estrutura e capta as informações que vão surgindo ao longo desse e as utiliza em prol do processo. No sentido pedagógico de uma experiência com a linguagem teatral, é ele/a quem irá realizar uma mediação entre os saberes já existentes pelo grupo e àqueles que serão postos à experimentação e elaboração por meio da investigação artística – seja sobre um assunto que está sendo trabalhado, seja sobre os elementos da linguagem teatral. Na verdade, forma e conteúdo se entrelaçam na vivência teatral. Tanto o que está sendo explorado (temática, história, contexto cultural, hábitos e

¹¹[...]manages the theatrical possibilities and learning opportunities provided by the dramatic context from *within* the context by adopting a suitable role [...].

¹²[...] validates and supports the children's involvement in a make-believe situation by enabling the teacher to work and 'play' along side them.

¹³[...] excite interest, control the action, invite involvement, provoke tension, challenge superficial thinking, create choices and ambiguity, develop the narrative, create possibilities for the group to interact in role [...]trying to mediate her teaching purpose through the involvement in the drama.

costumes, descoberta científica, fenômeno natural, formas de comportamento, questões de gênero etc.) quanto a criação do contexto ficcional, dos papéis, dos materiais e da narrativa são importantes no Drama.

Nesse sentido, o/a professor/a é tanto a figura que apoia quanto a que desafia as crianças, mantendo o foco na experiência de aprendizagem e instigando as crianças a se posicionarem frente às situações, a criarem, a responderem, a refletirem, a darem suas opiniões, a falarem sobre suas sensações e percepções, a perceberem eventuais dificuldades e lidarem com possíveis limitações que possam se apresentar como desafios e, desse modo, dentro e/ou fora da narrativa ficcional, ele/a vai mediando as aprendizagens.

4. Processos de mediação

Ao lermos diferentes textos sobre o papel docente, facilmente encontramos a função de “mediador/a” como um indicativo dentre suas atribuições; o/a professor/a como alguém que se coloca no “meio”, entre os saberes que deseja/necessita explorar com as crianças (universo escolar) e os conhecimentos que essas crianças já possuem (universo sociocultural); um/a facilitador/a das aprendizagens.

No que diz respeito à Educação Infantil, e penso que possa ser estendido para a educação de crianças mais velhas também, temos posto que as crianças aprendem por meio das interações que estabelecem com o meio – espaços, materiais, pessoas, oportunidades – e que essas aprendizagens melhor se aproximam do universo das crianças quando se dão por meio da brincadeira – entendida como o modo da criança operar em relação ao mundo, como ação típica da cultura infantil, como atividade central para a exploração e descoberta do “eu” e do “outro”.

Trata-se de uma abordagem Sociointeracionista que tem em Vygotsky¹⁴ sua principal referência. Esse autor enfatizava os papéis do contexto histórico-social e da linguagem no desenvolvimento dos sujeitos; o processo de construção de conhecimentos, para ele, dá-se pela interação entre sujeitos e desses como meio, sendo o contexto dos indivíduos um fator crucial nas possibilidades de aprendizagem.

Rego aponta que “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados pela cultura humana” (2013, p. 42) e, portanto, ela é fundamental em todos os grupos humanos, pois, entre outras funções, permite a apropriação de estruturas comunicativas (palavras, códigos, números e seus significados, por exemplo) assim como a troca de informações e experiências. O acesso a esses signos, entretanto, será possível se houver uma figura que promova o contato da criança com o objeto de conhecimento. Para Vygotsky “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (1996, p.11). Esse papel, no âmbito escolar, será exercido, prioritariamente, pelo/a professor/a, que como mediador/a realizará um “diagnóstico” do seu grupo, buscando perceber quais saberes estão apropriados

¹⁴Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Psicólogo Russo.Principal referência da psicologia histórico-cultural ou sócio histórica.

pelas crianças e quais serão necessários desenvolver em função do seu planejamento e dos objetivos de aprendizagem traçados.

No que tange à linguagem teatral, compreendo que as vivências que serão propostas às crianças, buscarão estabelecer um ambiente de jogo/brincadeira. Ao trabalhar com o Drama, o/a condutor/a selecionará um pré-texto – recomendo uma história ou enredo de um filme – que tenha relevância no contexto do seu grupo (se adequa à faixa etária, à linguagem, aos interesses, às expectativas de aprendizagem), mas que seja pouco conhecido pelas crianças. Após isso, configurará o contexto dramático (universo fictício com delimitação de tempo/espaço e conflito) em que a experimentação dramática acontecerá e passará para a organização da estrutura dos episódios¹⁵ (diferentes momentos que compõem o processo), selecionando as estratégias que julgar interessantes para a instauração do Drama.

Quando trabalhamos com crianças mais novas, a narrativa, em geral, fica mais centrada nas escolhas do/a professor/a, necessitando de mais materiais para o engajamento do grupo. A participação das crianças – criando papéis, procurando e analisando pistas, respondendo às situações e personagens – vai depender do grau de maturidade do grupo e das experiências que as crianças possuem com esse “brincar de faz de conta” conduzido.

Dentre as estratégias que temos ao nosso dispor, o “professor personagem” tem se mostrado potente para estabelecer um ambiente de jogo entre o/a professor/a e as crianças. Dentre os personagens de uma determinada história, o/a condutor/a escolhe um/a que lhe parece que pode conduzir a narrativa e propor diferentes experimentações para as crianças – viajar no tempo, resolver um mistério, encontrar alguém que desapareceu, ajudar alguém, conhecer um outro planeta – muitas são as possibilidades de conflito.

Escolhido e elaborado esse personagem, ele pode mandar uma carta (ou um vídeo/áudio) desafiando as crianças ou solicitando sua ajuda, pode indicar que elas precisam se transformar em algo ou alguém – vivência de papéis¹⁶ – ou pode se vestir na frente das crianças (peça por peça do figurino sendo colocada, mudando seu corpo e sua voz). Diferentes propostas podem ser exploradas no uso dessa estratégia; o importante é perceber que ao se colocar no jogo junto com as crianças, o/a professor/a poderá mediar as situações da narrativa, conhecer os saberes que possuem e criar com elas formas de comunicação e expressão teatrais.

Vidor ressalta que assumir um papel exige o enfrentamento de alguns desafios:

1. agir como se fosse outra pessoa diante dos alunos; 2. Improvisar sua fala de acordo com o que surge na relação aqui e agora; 3. Sustentar o papel, sua lógica e simultaneamente, manter os objetivos pedagógicos; 4. Aceitar o imprevisível, o acaso, mudando o rumo sempre que necessário (VIDOR, 2008, p. 15).

¹⁵No artigo: *Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil* (2014), lançado na Revista aSPAs do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP, apresento e discuto as convenções do Drama.

¹⁶A vivência de papéis é uma das convenções do Drama. A ideia central do Drama é que os/as participantes imerjam em uma narrativa dramática vivenciando diferentes situações. A criação de papéis/personagens para essa imersão contribui no engajamento com a narrativa em processo e explora essa noção cara ao teatro.

Ainda que o/a professor/a se pautem em um texto para a criação desse ser ficcional, ao vestir um personagem ou um papel ele/a irá improvisar a partir dos acontecimentos que surgirem da relação que estabelece com as crianças envolvidas na situação dramática e, portanto, necessita se preparar para o embate com os argumentos, ações e reações das participantes.

Cabe ressaltar que, no contexto da Educação Infantil, no qual existe mais de uma profissional trabalhando com a mesma turma, é possível haver um revezamento de funções. Enquanto uma profissional veste um papel ou personagema outropode mediar a interação desse com as crianças. Em outro momento, quem estava mediando pode assumir um personagem e sua colega mediar ou as duas vestirem papéis ou personagens em conjunto com as crianças. O importante é experimentar, sem medos e julgamentos.

O “professor personagem” conduz as crianças a perceberem a criação de um espaço ficcional dentro do ambiente escolar e a explorarem, também, a dimensão espectral da linguagem do teatro; a apreciação estética é fundamental para a compreensão do espaço da ficção. Para que a criança perceba que esse jogo de faz de conta, que acontece em um tempo real, mas cujo acontecimento não é realidade; e, sim, uma representação, é necessária a intermediação do/a professor/a.

Quando o/a professor/a assume um personagem na frente das crianças, caracterizando-se na presença delas, elas percebem a construção da ficcionalidade e, incentivadas, podem entrar na dimensão fictícia. Ressalto que ao criar um personagem e o trazer para a sala de aula, geralmente as crianças vão indicar que é o/a professor/a que está “vestido”. Costumo indicar que não mintam para as crianças dizendo que elas estão erradas, que a professora não veio e mandou o personagem; essa é uma excelente oportunidade para o/a professor/a trabalhar o real e o faz de conta, uma importante convenção do teatro. Experimentemos dizer que quando nos vestimos com aquelas roupas, nós “viramos” o personagem, que isso é brincar de teatro. Essa é uma forma de mediação.

Como aponte em outra oportunidade:

A transformação do professor em personagem na frente das crianças foi um fator central para iniciá-las no processo de compreensão do espaço ficcional do jogo e como forma de incentivá-las a experimentarem os papéis propostos. As mais jovens não distinguem a realidade da ficção, mas por meio da imitação eram levadas a explorar materiais, sensações, objetos, sons, etc. As mais velhas colocavam em discussão os limites entre realidade e ficção, exigindo que o professor mediasse a construção desse conhecimento. (PEREIRA, 2015, p. 235-6).

Nos momentos em que o/a professor/a transita entre personagem, papel e coordenador/a do processo, estabelece-se a possibilidade das crianças perceberem a convenção teatral sendo realizada. Quando o/a professor/a se coloca como personagem as crianças, necessariamente, são postas no lugar de espectadoras e, depois, ele/apode as incitar a vivenciarem papéis também. Então,

as dimensões do fazer e fruir são exploradas, assim como novos olhares sobre o mundo são lançados a partir da metáfora desse mundo expressa pela experimentação dramática em processo, mediada pelo/a professor/a.

Referências

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: CNE, 2010.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz. Drama como método de ensino. **Arte em foco – revista de estudos sobre produção artística**. Florianópolis: Imprensauniversitária, v. 01, n. 01, 1998.

FARMER, David. **Learning through Drama in the Primary Years**. Londres: Lulu, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PMEditores, 2005.

HEATHCOTE, Dorothy. **Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings**. O'NEILL, Cecily (ed.). Londres: Routledge, 2015.

LUNA, IVE; RIBEIRO, Révero Paula. Arte na educação infantil. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Formação em serviço**: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis: SME, 2004.

NEELANDS, Jonathan; GOODE, Tony. **Structuring Drama Work**: a handbook of available forms in theatre and drama. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

O'NEILL, Cecily. Introduction. In: HEATHCOTE, Dorothy. **Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings**. O'NEILL, Cecily (ed.). Londres: Routledge, 2015.

OSTETTO, Luciana. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2010.

PEREIRA, Diego. **Drama na Educação Infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Diego. Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil. **Revista aSPAs**, v.4, p.68-79. São Paulo: PPGAC/USP, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v4i2p68-79>

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2012.

VIDOR, Heloíse. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênica**, v. 01, n. 10, p. 13-21. Florianópolis: UDESC/CEART, 2008.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Recebido em 17/04/2020 - Aprovado em 07/05/2020

Como Citar:

Pereira, D. de M. (2020). “Professor personagem” como estratégia de mediação para o ensino do Teatro na Educação Infantil. *OuvirOUver*, 16(2),392-405. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53887>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

405 ■

A prática como componente curricular e a ação de extensão no percurso de formação do artista-pesquisador-docente: uma experiência na disciplina Drama como método de ensino

THARYN STAZAK DE FREITAS

■ 406

Tharyn Stazak de Freitas é professora do Curso de Teatro-Licenciatura e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina, mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina e doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Possui experiência na área do ensino de Arte e do Teatro, com ênfase na pedagogia teatral.

Afiliação: Universidade Federal do Ceará - UFC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8352019688670715>

■ RESUMO

Esse texto narra a experiência em um processo, na disciplina Drama como método de ensino, realizada durante o ano de 2017, junto ao Curso de Teatro-licenciatura da Universidade Federal do Ceará e que teve como desafio responder a uma necessidade de articulação da disciplina com as dimensões formativas da prática como componente curricular e a ação extensionista a que se propõem os cursos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior do Brasil. Ao focalizar os atravessamentos entre teoria e prática por meio da experimentação criativa de recursos e estratégias e da organização colaborativa de um processo de drama no formato de uma vivência/oficina aberta à comunidade, foi por meio da escolha de um espaço afetivo da cidade, que puderam ser cruzados história, memórias e narrativas. Destes cruzamentos, abrem-se os olhares para as permeabilidades existentes entre o fazer teatral e a sociedade e também aos modos de produzir convívio.

■ PALAVRAS-CHAVE

Drama, prática como componente curricular, extensão universitária.

407 ■

■ ABSTRACT

This text narrates an experience in a process at the discipline of Drama as a teaching method, performed during 2017 as a part of the Theater Graduation from the Federal University of Ceará that its principal objective was to answer a necessity of the discipline's articulation with the formative dimensions of the practice as a curricular component and the extensive action that the teacher's formation courses proposes to at Brazil's education. When focusing the crossing between theory and practice through the creative experiment of the format of a workshop open to the community, it's through the choice of an affective space of the city where stories, memories and narratives cross their ways, open their eyes to the permeabilities that exists between the theater practice and the society and in the producing ways of living.

■ KEYWORDS

Drama, practice as a curricular component, university extension.

Introdução

Atuando como docente no Curso de Teatro-licenciatura da Universidade Federal do Ceará – UFC desde o ano de 2014 venho possibilitando experiências diretas com a abordagem do drama tanto nas disciplinas de Improvisação e de Metodologias de Ensino do Teatro quanto em disciplinas voltadas à criação, articulando o drama aos processos com o objetivo de trabalhar dramaturgicamente. Buscando ampliar ainda mais este espaço formativo e de experimentação, criei em 2015 a disciplina Drama como método de ensino, de caráter optativo à proposta de integralização curricular, que originou os processos “Hotel Iracema” (2015), “TJA em cena” (2017) e “Escolhas” (2018).

Fora da perspectiva curricular, venho atuando em parceria com bolsistas e alunos da rede pública de ensino em oficinas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Teatro/UFC, assim como em cursos na cidade e em outras Instituições de Ensino Superior. Outros bordejamentos surgiram através da orientação de dois projetos vinculados ao Programa de Iniciação à Docência – PID/UFC, que buscam aproximar o drama às metodologias ativas de ensino. Como parte da elaboração da experiência nos processos desenvolvidos, venho orientando artigos, monografias e, atualmente, uma dissertação pelo Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes/UFC.

Na intenção de exemplificar uma dessas possibilidades pedagógicas, narro aqui a experiência em um processo que surge na disciplina Drama como método de ensino, desenvolvido entre os meses de março e novembro do ano de 2017, denominada “TJA em cena”. Tal processo teve como objetivo responder a uma necessidade de articulação do componente curricular com as dimensões formativas da prática como componente curricular e a ação extensionista a que se propõem os cursos de formação de professores.

Do pré-texto ao contexto

Março de 2017. É lançado o edital de ocupação do Theatro José de Alencar - TJA, equipamento cultural sediado na cidade de Fortaleza, administrado pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará. A chamada pública visa selecionar grupos e artistas cearenses para compor a programação dos mais variados espaços do teatro, no período de junho a dezembro de 2017. Dentre as possibilidades de ocupação, figuram as ações formativas no formato de oficinas e workshops.

Nesse momento, sou uma das/dos doze professoras/es que integram o colegiado do Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará. Já faz quase dois anos da publicação da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Estamos debatendo a resolução, procurando compreender as diretrizes e organizando uma revisão da integralização curricular na licenciatura, visando uma reformulação da Proposta Pedagógica do Curso - PPC. Algumas das tarefas principais são rever o perfil do egresso, reorganizar as unidades curriculares, ampliar a carga horária de 2.952

horas para 3.200 horas, definir carga horária para os componentes teóricos, para os de Prática como Componente Curricular e integrar ao currículo 320h de atividades extensionistas. A orientação da Instituição é que esta carga horária destinada às atividades de extensão seja arranjada nos currículos na forma de Programas e Projetos e/ou diluídas em disciplinas.

As possibilidades são inúmeras, as dúvidas também.

Para além das questões político-pedagógicas desta reformulação, existem as questões da ordem prática, que precisam garantir uma afinidade com o pensamento de quem constrói e vivencia o currículo. Antes de serem definidas as mudanças, portanto, todo levantamento de dados relativos às demandas dos estudantes e da cidade, assim como de experiências exitosas no campo, nos parecem bem-vindos. Compreender a extensão universitária, entender as dimensões da prática e seu impacto na formação acadêmico-profissional também se torna fundamental.

De acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária - PNExt, artigo 2º, a extensão é considerada como uma “atividade acadêmica que articula o Ensino e a Pesquisa e viabiliza a relação entre universidade e sociedade”. Ao levar o que se produz com ensino e pesquisa à comunidade, é possível validar este conhecimento e construir novos questionamentos acerca dele. Uma das metas do PNExt é incorporar no mínimo 10% do total de horas da formação acadêmico profissional em projetos fora de sala de aula. A estratégia é estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica, promovendo o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Prática como Componente Curricular, por sua vez, pode ser tomada menos como uma disciplina e mais como uma dimensão prática que aparece distribuída ao longo do curso, em disciplinas que apresentem um caráter propositivo e que estimulem uma relação mais dialética entre teoria e prática. Segundo o parecer CNE/CP 28/2001,

[...] a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente (CNE, 2001).

Passamos a evidenciar, em nossa proposta pedagógica, que a prática como componente curricular difere da simples aplicação da teoria assim como a teoria não se constitui um mero reflexo de uma prática. Temos pensado assim, a teoria e prática como modos diferentes de habitar e operacionalizar territórios, sendo que a teoria atravessa a prática e a prática atravessa a teoria. Entendemos ainda que teoria é uma prática que interfere diretamente nas pedagogias e poéticas da arte teatral, e que a prática é uma ação impregnada de escolhas e posicionamentos teóricos.

A pergunta-problema

Partindo do desejo engendrado nesse contexto de reformulação curricular, de que modo eu, particularmente, poderia organizar componentes curriculares como territórios de aprendizagem, buscando articular estes atravessamentos e respondendo a uma demanda social e formativa ao mesmo tempo? Ou mais objetivamente, de que maneira a prática como componente curricular e a ação extensionista podem perpassar o programa de uma disciplina?

Uma hipótese

Julho de 2017. Ofereço pela segunda vez, desde sua criação, o componente curricular optativo Drama como método de ensino. O objetivo da disciplina é possibilitar que os estudantes compreendam a abordagem do drama¹, em suas dimensões metodológicas, a partir da perspectiva do artista-pesquisador-docente, experimentando procedimentos de organização e realização de processos baseados em drama. A ideia é que, a partir dessa experiência, possam refletir sobre os aspectos éticos, estéticos e políticos da abordagem dentro do campo da pedagogia do teatro.

■ 410

Para construir uma resposta à “pergunta-problema”, organizo o programa da disciplina buscando articular perspectivas a partir de disparadores de ordem teórica, da prática como componente curricular e da extensão. Desta maneira, a perspectiva teórica visa compreender os estudos que fundamentem o Drama como método de ensino e do professor-artista, nas funções de professor dramaturgista² e de professor-personagem³ (CABRAL, 2006; 2007; 2009) e a teoria e uso dos estímulos compostos (SOMERS, 2011). A perspectiva prática, ao mesmo tempo, tenta abranger a experimentação criativa de recursos e estratégias, a estruturação de um processo de drama desde a escolha de pré-texto, de criação de contexto, da criação e uso de estímulos compostos, da ambientação e da estruturação de episódios/etapas de pesquisa.

A perspectiva extensionista envolve a proposição de uma vivência/oficina de criação de narrativas por meio do drama enviada como proposta ao edital lançado em março de 2017. Facilitada pelos estudantes e aberta à participação da comunidade em geral, propõe-se que a temática se apoie em alguns dos aspectos da história/memória do próprio TJA. Escolhemos o termo vivência/oficina, pois essa ação possibilita uma vivência para os estudantes que atuarão como facilitadores e uma oficina de criação de narrativas para os demais participantes.

A perspectiva teórica retornará após a avaliação da vivência/oficina e se efetivará como produção na interlocução e na elaboração de textos críticos acerca das experiências dos estudantes.

¹O drama, aqui, designa uma vertente do fazer teatral com vistas à construção de uma narrativa coletiva e se baseia mais na atividade dramática do que no estudo de um texto ou na encenação deste texto com o objetivo de apresentá-lo diante de uma plateia.

²Trata-se de uma função do professor coordenador do drama pela qual este intervém na cena na medida em que propõe ações, dirige o foco para determinadas opções dos atores, identifica e seleciona aspectos do texto em construção.

³Trata-se de uma mediação através do improviso, na qual o professor entra e sai do papel conforme a necessidade dos objetivos de ensino e que se fundamenta no fluxo de informações entre professor e alunos durante o processo.

Experimentações – preparando a vivência

Agosto de 2017. Iniciamos o processo com 10 estudantes do Curso matriculados na disciplina. Temos um encontro por semana, nas segundas feiras pela noite, com duração de 3h30. Após apresentar o programa, sugiro o estudo e a discussão dos textos de Cabral (2006; 2009) e de Somers (2011), que apresentam os fundamentos da abordagem. Os focos são os termos e conceitos correntes na abordagem: pré-texto, contexto, estímulos compostos, professor personagem, estratégias, ações e convenções; reflexões sobre os processos de mediação e intervenção na construção da narrativa em grupo, bem como alguns exemplos de arranjo das materialidades e dispositivos para criação de tais narrativas.

As dúvidas sobre o método são muitas. Acessar a perspectiva teórico-metodológica sem estar familiarizado com o método é visivelmente mais difícil e se refletia nas discussões acerca dos aspectos estudados. Na sequência das aulas, para que conheçam um pouco mais da abordagem, realizo uma oficina para os estudantes apresentando alguns recursos, estratégias e convenções segundo O’Toole (1992), Bolton (1999) e Somers (2011). A oficina se estrutura basicamente em cinco etapas: delimitação do problema, levantamento de hipóteses, produção de dados, experimentação - seleção e formalização - comunicação.

Na delimitação do problema, introduzo o pré-texto com o seguinte argumento:

Um homem chega à praça em frente ao TJA cedo. Parece aguardar por alguém. Senta-se no banco, tira o paletó e começa a ler o jornal. Cerca de trinta minutos depois uma jovem se aproxima carregando uma caixa. Ao avistá-lo, ela acena e corre para atravessar a rua. Ao atravessar, um carro colide contra ela. O homem corre em sua direção enquanto diversas pessoas começam a aglomerar-se em volta do acidente. Uma ambulância chega, o homem segue com a jovem para o hospital. O paletó ficou sobre o banco e a caixa foi arremessada adiante.

São lançadas as perguntas fundamentais de acordo com Somers (2011): quem são estas pessoas? O que faziam ali? Os estudantes recebem estas materialidades (às quais podemos chamar pacotes de estímulos) e devem fazer o levantamento de hipóteses para aqueles personagens e situação, decidindo por apenas uma delas. O Pacote 1 é um paletó de corte masculino. No bolso do paletó há uma fotografia e um anel com uma pedra solitária. O Pacote 2 é uma caixa decorada, fechada com laço de fita. Dentro há um cordão de metal, um par de chaves, uma partitura do *pas de deux* de “O lago dos cisnes” e uma carta escondida num fundo coberto por papel de seda. Após ser definida a hipótese, ofereço então outra possibilidade: há algo mais que se queira saber sobre estas pessoas? Eles devem decidir se preferem conversar com um ou outro personagem paralelo à trama para levantar mais dados. Escolhido o personagem, este vai para a Cadeira da Berlinda (professor-personagem) e cada estudante faz um número limitado de perguntas.

O próximo passo é a etapa de experimentação, na qual os estudantes dividem-se em grupos para realizar improvisações livres nas quais fazem a testagem das hipóteses/situações e também a troca de perspectivas. Encerradas as improvisações livres, mais uma tarefa/ação é sugerida utilizando como disparos para a criação os objetos contidos no pacote: o anel e a carta. Novos dados são criados a partir das cenas. Romance, brigas de família, namoros às escondidas, pais autoritários, reencontros, são algumas das nuances que surgem destas experimentações para criação da narrativa.

A etapa seguinte, de seleção e formalização, que inclui a escolha desses fragmentos e a montagem (possível dramaturgia), assim como a etapa de comunicação não são realizadas por questões de tempo/cronograma. No entanto, durante a avaliação das etapas realizadas e dos produtos criados/cenas, algumas propostas foram elencadas para dar sequência à narrativa ou até mesmo para criar tramas paralelas. A proposição desta oficina entre os estudantes se constituiu simultaneamente como uma experiência lúdica de jogo/processo e um repertório de recursos, estratégias e convenções para a recriação posterior.

Setembro de 2017. Fazemos uma visita guiada ao TJA para entrarmos um pouco mais em sua história. O prédio, fundado em 1910 abrange uma sala de espetáculos, um *foyer*, um palco ao ar livre com jardins criados por Burle Marx e um anexo com salas de aula. Entre o *foyer* e a sala de espetáculos, a praça Mestre Pedro Boca Rica e, na parte lateral oposta aos jardins, um galpão que abriga um acervo de figurinos e cenários. Tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1987, o TJA apresenta uma trajetória marcada por inúmeros fatos históricos da cidade e por ter abrigado vários grupos e artistas. Um espaço carregado de histórias, memórias e afetos.

Depois de uma conversa sobre aspectos que nos chamaram atenção durante a visita, sugiro aos estudantes que realizem pesquisas de campo: coleta de depoimentos e testemunhos de artistas e funcionários do teatro. Vários nomes de personalidades cearenses surgem para serem entrevistadas e algumas histórias são levantadas. Nos parece, em uma análise breve, que a memória coletiva acerca do espaço perpassa a própria história/narrativa oficial. O movimento seguinte foi levantar o material histórico para estruturação do processo que seria disparado posteriormente pelas duplas/trio de estudantes.

Livros e reportagens sobre a história do TJA nos trazem sugestões de situações que vão desde a inauguração política do TJA em 1910, passando pelo uso do *foyer* como sede da câmara de vereadores, o sucesso da temporada inaugural e posterior fracasso de público que levou ao fechamento do teatro em 1915, o aquartelamento na era Vargas, até os bailes de carnaval e seus contrastes sociais. Esta etapa da pesquisa foi muito instigadora para nossa imaginação a partir do que já havíamos experimentado em sala de aula durante a oficina e também pela visita guiada ao espaço do TJA.

Dentre as variadas situações trazidas pela pesquisa, os estudantes agora organizados em duplas/trio então passam a escolher uma delas com potencial dramático para utilizá-la como pré-texto a disparar seus próprios processos. Para isso realizam outras tarefas: desenvolvem um argumento que crie o contexto de

ficção no qual se organizará a investigação em processo; criam pacotes de estímulos convincentes; identificam possíveis papéis/posicionamentos para o professor-personagem; selecionam convenções/estratégias para organizar a pesquisa de exploração das hipóteses criadas pelos grupos, a partir dos pacotes de estímulos.

Outubro de 2017. Experimentamos em sala de aula as três propostas trazidas pelas duplas/trio.

1. O primeiro grupo apresenta uma situação de conflito por interesses políticos. (1912) Contexto: durante uma manifestação na praça em frente ao TJA, ouve-se um tiro, correria. Um homem corre para dentro do espaço do teatro, mas é atingido por um dos disparos. Deixa cair seu bloco de anotações. O atirador também acaba por perder, durante a fuga, um envelope. Os pacotes de estímulos são compostos por: a) um envelope com bilhete assinado, uma fotografia de um homem jovem e 460 mil réis em dinheiro e b) um bloco de anotações manchado de sangue.

2. O segundo grupo, traz uma situação que focalizava o fechamento do teatro naquele ano. (1915) Contexto: após um tumulto durante uma representação no TJA, são recolhidos alguns objetos do interior do espaço do palco principal e é lida uma carta que confirma o fechamento do Theatro. Um pacote apenas é apresentado: um saco de lixo com um lenço úmido, um leque, quatro ingressos da peça “O Dote” e quatro ingressos para o teatro de comédia de Carlos Câmara.

3. O terceiro grupo focaliza uma situação romântica entre pessoas de classes sociais diferentes. (1928) Contexto: um homem espera alguém ansiosamente em frente ao teatro. O tempo é suficiente para entender que a pessoa não virá. Ele entra no pátio e senta por algum tempo no banco ao lado da escadaria de acesso ao segundo andar do TJA e acaba por deixar ali suas coisas. Pacotes: a) uma gravata, um buquê de flores e um par de ingressos para a peça Adão, Eva e outros membros da família, da Companhia de teatro de brinquedo do Rio Janeiro e b) um lenço amarelo, um conjunto de cartas e uma máscara de carnaval.

Neste momento é possível observar os atravessamentos entre teoria e prática nas escolhas feitas pelos estudantes. Cada situação é fruto de um momento histórico e conecta-se diretamente ao contexto de ficção e aos pacotes de estímulos criados pelas duplas/trio. Esta etapa é fundamental para testar os pacotes por meio da investigação coletiva e selecionar outros recursos como papéis/posicionamentos para a função do professor-personagem bem como tarefas para construção e manutenção do contexto de ficção.

Estruturando a vivência/oficina

Outubro de 2017. Decidimos que, ao invés de produzir novos contextos e materiais para a vivência/oficina no TJA, levaremos as três propostas de focos dramáticos/situações propostas pelas duplas/trio e experimentadas coletivamente. Isto porque já foram testadas e será possível revê-las, bem como verificar como serão apropriadas pelo movimento de criação de outras pessoas/grupos.

Concordamos que cada dupla/trio acompanhará um grupo de 5

jogadores/participantes e aprofundará em processo a mesma narrativa disparada. Que o desenvolvimento do processo levará em conta o foco inicial, os objetos de investigação e apoio, o espaço, as tarefas para construir contexto de ficção, as ações para identificar funções dos atores e características dos personagens, as atividades para explorar conflitos e tensões e as personagens de apoio/guias. E que a produção dos objetos de investigação e apoio servirá tanto para compor os pacotes quanto a ambientação. Deverão se incluir aí objetos e ferramentas de trabalho, objetos que validem identidades ou que façam a preservação da memória pessoal (histórias e pessoas).

A partir disso, redefinimos as 3 propostas de cada grupo:

1. (1912) Foco inicial: político. Objetos de investigação e apoio: dinheiro antigo, caderneta do jornalista, foto do homem jovem, envelope. Espaço: frente do TJA e Pátio Interno. Tarefas para construir contexto de ficção: os personagens estão no presente, narram o fato e pedem ajuda para descobrir a história. Ações para identificar funções dos atores e características dos personagens: página rasgada que falta na caderneta, cadeira da berlinda, depoimento de alguém detido para averiguações. Personagens de apoio/guias: manifestante, editor chefe.

2. (1915) Foco inicial: social. Objetos de investigação e apoio: balde de lixo de metal, folheto de divulgação da peça para o Teatro Carlos Câmara, dois lenços, dois leques, código de vestimenta do TJA, comunicado de fechamento do Teatro, paletó, farda de trabalho do funcionário. Espaço: lateral do Teatro e jardins. Tarefas para construir contexto de ficção: *storytelling* e intervenção. Ações para identificar funções dos atores e características dos personagens: *meeting*, Berlinda. Personagens de apoio/guias: funcionários da limpeza, panfletista.

3. (1928) Foco inicial: romântico. Objetos de investigação e apoio: máscara de carnaval, lenço amarelo, gravata, dois ingressos, buquê de flores, anúncio do baile mascarado, cartas. Espaço: pátio interno. Tarefas para construir contexto de ficção: objetos sobre o banco e testemunha. Ações para identificar funções dos atores e características dos personagens: carta de Luiza e Cecília. Personagens de apoio/guias: Carlos, Cecília.

Esta estrutura organizada viria a apoiar as escolhas feitas durante o primeiro e segundo encontros. Ao mesmo tempo em que traz a cada grupo facilitador um caminho com opções a seguir, ele garante aos participantes da oficina a liberdade de escolha e criação, cabendo aos facilitadores apenas o encaminhamento da narrativa por meio de tarefas a serem realizadas.

Vivência/oficina

23 a 27 de outubro de 2017. Realizamos quatro dias de vivência/oficina com 11 participantes, além de nossa equipe de 8 pessoas (estudantes facilitadores). Esse público participante é composto por estudantes dos cursos de Teatro, História e Cinema, assim como por professores da Educação Básica.

No primeiro dia, após um primeiro momento coletivo, os grupos de trabalho são divididos por meio de um jogo. Formam-se os grupos que são destinados aos espaços que foram previamente combinados e que mantêm relação histórica com os fatos que originam as situações sugeridas. Após apresentação dos contextos e a

introdução dos pacotes de estímulos compostos pelas duplas/trio, os grupos retornam à sala de trabalho para investigação do material e levantamento de hipóteses para aquelas personagens. Na sequência, uma das hipóteses é definida e testada pelos participantes.

No segundo dia, após o momento coletivo e de preparação, são retomadas as hipóteses e utilizadas algumas convenções para reforço de contexto: imagens congeladas, narração; para criação de situação/aprofundamento de personagens: cadeira da berlinda, *meeting*, um dia na vida, objeto falante, rastreador de pensamentos e para criação de narrativa: fórum, jogos de status, rituais, momento da verdade, improvisação livre. Os grupos apresentam os resultados parciais de suas pesquisas ao coletivo e são recolhidas impressões e sugestões.

No terceiro dia, trabalham-se as formas, as escolhas estéticas ganham realce. As situações já definidas são aprofundadas em atividades para explorar conflitos e tensões. Definem-se as sequências narrativas que serão apresentadas como resultado final do processo, bem como trabalham-se os aspectos simbólicos das cenas através do trabalho com os espaços, figurinos e objetos de cena.

Culminância no quarto dia de vivência/oficina, com as apresentações dos grupos de trabalho e roda de conversa final.

Ao final da oficina, em seus testemunhos do processo, ouvimos dos participantes que as instigações e aprendizagens estéticas recaem sobre a improvisação, sobre o desprender-se do que já sabem; sobre a compreensão de que não faltam dados e que eles mesmos devem sugerir elementos para preencher os furos da narrativa; que não é preciso insistir em desvendar uma narrativa original e sim criar narrativas possíveis. Do mesmo modo, apontam que o processo aborda questões éticas ao levantar problemáticas como as de conflito de interesses, o descortinar de intenções e valores; que narrativas são perspectivas e exigem consistência e coerência e que os fatos se apresentam como repetições e que algumas situações são universais em contextos diversos.

Por outro viés, é possível verificar a propriedade dos estudantes/facilitadores da vivência/oficina como propositores dos processos em suas falas. Eles vivenciam a partir da prática o enfoque teórico metodológico. A característica processual do método se revela na avaliação/análise do que foi feito durante o encontro e do que pode contribuir para o encontro posterior a partir das definições geradas pelos participantes.

Aprofundando os sentidos da experiência

Novembro de 2017. Refaço o percurso. Volto-me novamente para a proposta da disciplina e para a formação do artista-pesquisador-docente.

Ao avaliar a proposta a partir de nossa experiência na disciplina, verifico que o contato com a perspectiva teórico-metodológica procurou dar algumas bases para o entendimento do Drama como método de ensino; da teoria e uso dos estímulos compostos; e das funções de professor dramaturgista e de professor-personagem. Elas não somente apoiaram as escolhas que eram realizadas na prática como as retroalimentaram por meio da experimentação criativa de recursos e estratégias.

A prática metodológica - acompanhada de forma muito próxima pela professora orientadora do processo - permitiu a estruturação de todo um processo de drama (desde a escolha de pré-texto, de criação de contexto, da criação e uso de estímulos compostos, da ambientação e da definição de etapas de pesquisa) de forma que pudessem ter uma verificação empírica e não apenas hipotética e pudessem constituir uma experiência. O rol de estratégias compilado e apresentado na etapa inicial da disciplina serviu como fonte a ser utilizada durante a vivência, conforme a necessidade e especificidade de cada processo criativo disparado pelos estudantes. Percebe-se então a proposta da disciplina como um território que possibilita a autonomia do estudante em formação, no qual ele pode experimentar-se como propositor de forma segura, porém, com atividades calcadas no real.

A perspectiva extensionista, entendida como ação junto à comunidade, visando a disseminação dos conhecimentos produzidos por meio da pesquisa, se efetivou na vivência/oficina que, inicialmente, apoia-se em alguns dos aspectos da história/memória do TJA e, posteriormente, os desvela e revela por meio de outros olhares. Além de possibilitar a formação, por meio de uma oficina de criação, tal ação foi muito importante para revisitarmos o espaço histórico/afetivo e nos colocarmos de maneira crítica diante dos modos de criação de convívio.

■ 416

John O'Toole (1992) identifica quatro esferas de significação do espaço em processos de drama: o contexto real (histórico-social), o contexto do cenário (espaço específico onde ocorre o drama), o contexto do meio (que é o drama em si, através do qual se performa, se opera) e o contexto ficcional (mundo criado dentro do drama). Estas quatro camadas são interdependentes e deve haver sempre uma congruência entre os contextos real e ficcional. Neste sentido, a escolha do espaço do TJA foi de importância significativa sob diversos aspectos: como espaço histórico-social em sua relação com a cidade, como espaço simbólico do desenrolar da história do teatro cearense, como aparelho cultural e possível campo de trabalho dos estudantes e como espaço afetivo e de convivência de alguns dos estudantes e também dos participantes.

As narrativas acessadas possibilitaram analogias pontuais e a identificação de certas recorrências dos fatos. Experiências e vivências dos participantes em relação a este espaço são retomadas, ressignificadas. História, memórias e narrativas aqui se articulam nos fazendo questionar elementos da atualidade. Como o drama busca a imersão dos participantes na experimentação dramática de uma situação que dialogue com a realidade e amplie a percepção das questões contidas no real, além de favorecer perspectivas e as vozes dos participantes, pode-se analisar estas vozes a partir dos eventos históricos e das limitações impostas pelas relações de poder frente às escolhas pessoais e lugares de circulação.

Ainda no que diz respeito à dimensão da prática como componente curricular, e também da prática como pesquisa, várias questões prático-metodológicas surgem em meio aos processos e podem ser retomadas, problematizadas, revistas, ganhando novos contornos pelo revirar do pensamento dos estudantes propositores. Foi possível verificar o quanto os pacotes de estímulos - que puderam ser reorganizados depois da primeira testagem, e novamente introduzidos como dispositivos de criação - aliaram-se à tensão gerada na investigação dos elementos para o jogo para produzir engajamento e imersão dos

participantes no processo.

O fato de ter sido organizada e mediada pelos estudantes, atribui a eles a responsabilidade para com o processo e para com a própria experiência de formação como artistas-pesquisadores-docentes. O último movimento proposto para a disciplina foi a elaboração da própria experiência pelos estudantes. Nos textos críticos redigidos por eles podemos encontrar referências quanto à organização da disciplina para gerar esses territórios de experiência no qual se sentiram mais seguros, pertencentes ao processo:

Essa estrutura da disciplina “Drama como método de ensino” possibilita ao estudante de Licenciatura em Teatro adentrar a um método de uma forma que o aluno compreenda a sua processualidade e se coloque como condutor de maneira amena, sem que aluno se sinta angustiado, fato comum em estudantes de licenciatura quando se deparam com a primeira experiência em docência. (Juan Monteiro)

[...] cada dupla proponente estava à frente dos percursos a serem explorados, sendo responsável por delinear, a partir das experimentações vividas a cada dia e dos estudos feitos na etapa de preparação, os passos seguintes da investigação dentro do processo. Essa possibilidade amparou-se na estruturação de toda a disciplina, realizada de forma a permitir aos discentes a oportunidade de construir sua autonomia enquanto docentes em formação. Através da leitura da bibliografia sugerida e do incentivo às pesquisas individuais na construção das atividades da disciplina, criou-se um sentimento de protagonismo e de pertencimento para com a proposta, o que foi fundamental para a condução por parte dos docentes em formação, pois possibilitou que os mesmos estivessem mais seguros em suas ações, mesmo considerando o caráter processual e aberto da proposta da oficina. Compreender o delineamento da atividade, bem como os objetivos de cada estratégia escolhida, contribui para a diminuição da ansiedade gerada em algumas situações nas quais o aluno de licenciatura vê-se responsável pela condução de um processo para o qual pode não se sentir preparado. (Jeísa Fontenele)

A experiência neste processo, enfim, no que diz respeito à formação acadêmico-profissional de professores de teatro, revela atravessamentos e desdobramentos entre teoria e prática, possibilitando propor na disciplina a dimensão da prática como componente curricular e incluindo em seu programa uma ação de extensão.

A proposta de formação do Curso, já revisada atualmente, tendia muito a deixar aos estágios a perspectiva prática da formação docente focalizando mais a formação artística por meio de suas ações extensionistas. Embaralhar estas dimensões da formação, selecionando um espaço afetivo para os artistas-pesquisadores-docentes em formação e para os demais participantes - praticantes

ou amadores do fazer teatral – tende a produzir outros territórios experienciais.

Foram quatro dias de vivências e as experiências compartilhadas foram incríveis. Grande parte dos participantes eram “pessoas de teatro”, por assim dizer, mas que não tinham conhecimento da técnica “Drama como método de ensino” e cada descoberta era mágica e enriquecedora tanto para nós formadores, docentes em formação, quanto para aqueles que participavam como aprendizes. É interessante observar, por exemplo, que as mesmas histórias/situações, antes testadas em sala de aula e agora propostas de execução por outras pessoas tomaram rumos diferentes, porém interligados aos primeiros encontrados por nós na experimentação. A constatação fundamental aqui é que as dimensões artísticas e educacionais alimentam uma à outra. (Leo Oliveira)

Ao habitar este território, o grupo pode ter a oportunidade de perceber que o fazer teatral se dá na abertura e na multiplicidade constituída pelas diversas realidades existenciais, sociais, afetivas, subjetivas que configuram grupos. Que o teatro é permeável ao seu tempo, às suas dinâmicas culturais e que produz polêmicas e dissensos. Que produz também embates de poder - seja de maneira frontal ou sutil -, e que, ao operar assim, justamente molda nossos hábitos de perceber e organizar nossa convivência.

■ 418

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária 2011-2020**. Institui o Plano Nacional de Extensão Universitária – PNEExt. 2011.

BOLTON, Gavin. **Acting in classroom drama: a critical analysis**. Portland, Maine: Calendar Islands Publishers, 1999.

CABRAL, B. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, B. Dorothy Heathcote. Mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo. In: **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009, p.37-48.

CABRAL, B. O professor dramaturg e o drama na pós modernidade. **Ouvirouer**. n. 3, 2007. p. 47-56.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 28/2001** de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

SOMERS, John. Narrativa, drama e estímulo composto. **Urdimento**. Vol.2, n 17. Florianópolis: UDESC, 2011, p.175-185. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011175>

O'TOOLE, John. **The process of drama**: negotiating art and meaning. London: Routledge, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Teatro - Licenciatura**. Fortaleza, 2019.

Recebido em 10/03/2020 - Aprovado em 12/05/2020

Como Citar:

Stazak de Freitas, T. (2020). A prática como componente curricular e a ação de extensão no percurso de formação do artista-pesquisador-docente: uma experiência na disciplina Drama como método de ensino. *OuvirOUver*, 16(2), 406-419. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53098>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

O drama como pesquisa

MELISSA DA SILVA FERREIRA

■ 420

Melissa Ferreira é artista, pesquisadora e professora na área das artes cênicas. É autora do livro *Isto não é um ator: O teatro da Societas Raffaello Sanzio* (Perspectiva, 2016). É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (2014), com estágio na sede da companhia Societas Raffaello Sanzio em Cesena, na Itália. Fez pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com bolsa PNPd Capes, de 2015 a 2018. Bolsista de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com o suporte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, processo 2017/11886-0.

Afiliação: Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4681-2528>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4915428534744046>

■ RESUMO

Neste artigo reflito sobre as possibilidades do drama como fonte de estratégias metodológicas para desenvolver pesquisas com crianças no âmbito das artes cênicas. Por meio da articulação de relatos autobiográficos e análise de experiências, analiso como a participação no projeto “Drama como método de ensino”, conduzido por Beatriz ngela Cabral nos anos noventa, influencia as minhas práticas no projeto de pós-doutorado “Presenças da Infância na Cena Contemporânea” desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas e na City University of New York. Em diálogo com estudiosos do teatro e da sociologia, abordo questões ligadas às especificidades da pesquisa nas artes cênicas e da prática como pesquisa, e aos desafios metodológicos de pesquisar teatro e infância.

■ PALAVRAS-CHAVE

Drama, pesquisa em artes cênicas, prática como pesquisa, crianças no teatro.

421 ■

■ ABSTRACT

In this paper I reflect on the potential of the process drama as a source of methodological strategies to develop research with children in the context of performing arts. Through the articulation of autobiographical descriptions and analysis of experiences, I analyze how the participation in the project “Drama as a teaching method”, conducted by Beatriz ngela Cabral in the nineties, influences my research practices in the post-doctoral project “Presence of Childhood in Contemporary Theatre ”developed at the State University of Campinas and at the City University of New York. In dialogue with authors from theater and sociology, I discuss issues related to the specificities of research in the performing arts, and the methodological challenges of researching theatre and childhood.

■ KEYWORDS

Drama, research in performing arts, practice as research, children in theatre.

Introdução

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas.”

Grande Sertão: Veredas – João Guimarães Rosa

São três os motivos que me levaram a trazer elementos autobiográficos para este texto. O primeiro deles é a busca no meu projeto atual por experimentar formas de escrita e compartilhamentos que admitam uma postura menos distanciada dos temas e sujeitos da pesquisa e revelem a subjetividade envolvida em seus processos. O segundo motivo é a ocorrência da pandemia do vírus covid-19 nos dias em que escrevo. A pandemia revela e escancara justamente as coisas que decidimos não olhar no cotidiano, como as desigualdades e a forma destrutiva com que habitamos o planeta. No plano pessoal, o medo da morte quase que inevitavelmente nos leva a rever escolhas e a repensar valores. Por outro lado, processos como esse nos fazem ver a beleza das trocas e dos encontros. Fica evidente a urgência de reconhecer, aqui e agora, aqueles que nos ajudaram, nos ensinaram e nos abriram caminhos. E é aí que entra o terceiro motivo pelo qual este texto tem um tom pessoal e autobiográfico: o anseio de usar este espaço para refletir sobre o impacto das experiências que tive no projeto de extensão “Drama como método de ensino”, coordenado por Beatriz Ingrid Cabral, em meu percurso nas artes cênicas.

Drama é a denominação predominante na área da pedagogia do teatro para a atividade historicamente reconhecida como *drama in education*, *drama-theater*, *process drama*, proveniente de países anglo-saxônicos. O drama consiste num método dinâmico de ensino de teatro em que professores e alunos trabalham em parceria na construção de uma narrativa teatral por meio de uma série de estratégias e convenções. Beatriz Ingrid Cabral, pesquisadora e professora aposentada da Universidade do Estado de Santa Catarina e da Universidade Federal de Santa Catarina, trouxe o drama para o Brasil nos anos noventa. Foi diretamente com ela que tive as primeiras experiências com o método. Cabral me apresentou a noção de prática como pesquisa e me despertou para a importância do estabelecimento de relações com as comunidades locais na extensão universitária. Tais experiências influenciaram os caminhos que segui em minha profissão e foram fundamentais para forjar o meu perfil como pesquisadora-artista-professora.

Neste texto, analiso as possibilidades do drama¹ como procedimento metodológico de pesquisa com crianças e, por meio da articulação de relatos autobiográficos e da análise de práticas, examino como o drama influenciou a forma com que eu pratico a investigação acadêmica, e apresento os desdobramentos das experiências com o método no meu projeto de pós-doutorado *Presenças da Infância na Cena Contemporânea*², desenvolvido na Universidade

¹Para saber mais sobre o método indico a leitura de textos da própria Beatriz Cabral sobre o drama, assim como trabalhos de pesquisadores brasileiros como Heloíse Vidor, Flávio Desgranges, Wellington Menegaz e Diego de Medeiros, e estrangeiros como Dorothy Heathcote, John O’Toole, Jonathan Neelands, Cecily O’Neill e Gavin Bolton. Tais autores apresentam o método sob diferentes perspectivas e em diferentes contextos.

²Projeto de pós-doutorado financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Estadual de Campinas e na City University of New York. Discuto também questões ligadas às especificidades da pesquisa nas artes cênicas e aos desafios de pesquisar a participação de crianças na cena contemporânea.

Vida, drama e teatro

Ingressei no curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas na Universidade do Estado de Santa Catarina com dezoito anos. Logo no segundo semestre me inscrevi numa seleção para ser bolsista do projeto de extensão “Drama como eixo curricular nas Séries Iniciais” da Profa. Dra. Beatriz ngela Cabral. No projeto, do qual fui bolsista por cinco semestres (1997-1999), participei das primeiras pesquisas de Cabral com o drama no Brasil. Tais pesquisas foram realizadas por uma equipe interinstitucional das universidades do Estado e Federal de Santa Catarina, UDESC e UFSC. Ainda me lembro do entusiasmo com que Beatriz nos contava, em nossos encontros, os processos de drama conduzidos por Dorothy Heathcote³ que observou e participou na Inglaterra. Recordo também como quebrávamos a cabeça para adaptar o método para o contexto brasileiro.

Os processos de drama “Cavernas”, “Açorianos: histórias e estórias”, “Plantas da Ilha: a história de Marina”, “Imigração Açoriana” e “O belo e o feio” foram realizados com crianças do ensino fundamental da Escola Básica Municipal João Francisco Garcez do bairro Canto da Lagoa e do projeto social mantido pelo Pe. Vilson Groh na comunidade Chico Mendes, ambas na cidade de Florianópolis. Os processos foram relatados e analisados por Cabral no livro “Drama como método de ensino”⁴ publicado pela Editora Hucitec em 2006.

Foi no projeto que descobri que uma das coisas de que eu mais gostava era estar com as crianças e conhecer seus modos de ser e estar no mundo. Aprendi na época que a realidade das crianças do Canto da Lagoa era muito diferente das crianças da comunidade Chico Mendes. As crianças do Canto eram, em sua maioria, de famílias chamadas “nativas” da ilha, ou seja, descendentes de açorianos que estavam na região há bastante tempo, ou de famílias que tinham vindo recentemente do Rio Grande do Sul. A maioria destas crianças tinha uma vida tranquila, brincava na rua e tinha famílias estruturadas. Já o projeto de Pe. Vilson na Chico Mendes atendia crianças em vulnerabilidade social. A comunidade enfrenta até hoje sérios problemas com a criminalidade. Como em qualquer comunidade pobre do país, os moradores sofrem com a violência, o tráfico de drogas, os abusos policiais, a falta de saneamento básico e de condições dignas de moradia. O projeto do Pe. Vilson procurava não só dar contas destas questões urgentes, que eram tantas, mas também entendia a importância de oferecer aulas de arte para as crianças da comunidade.

A experiência na Chico Mendes aconteceu no meu terceiro ano de projeto em 1999. Nesta época, eu trabalhava também, só que aos finais de semana, no projeto Esporte e Lazer da prefeitura de Florianópolis. O projeto levava aos bairros, por um dia, uma equipe que oferecia atividades esportivas e culturais aos

³Dorothy Heathcote (1926-2011), atriz, acadêmica e professora de teatro inglesa, criou o método “teacher in role” (professor no papel) e foi uma das pioneiras do drama como método de ensino na Inglaterra.

⁴O livro é uma importante referência na área da pedagogia do teatro e frequentemente está presente na bibliografia de disciplinas, concursos e processos seletivos de diversas universidades do país.

moradores. O público do projeto, embora alguns adultos também participassem, eram as crianças. Fui contratada, junto com outros estudantes de artes cênicas, para desenvolver brincadeiras e jogos para elas. Depois de alguns meses, porém, fomos “convidados” pelo coordenador geral do projeto a passar o dia vestidos com fantasias de personagens da Disney. Não ficávamos propriamente animados, tipo dançarinos do grupo de dança Trenzinho Carreta Furacão. As roupas eram velhas, desbotadas e tinham um cheiro de mofo terrível. Eu que tenho rinite, quase morria quando as vestia. Era sufocante e quase impossível de enxergar as crianças pelos dois furinhos dos “olhos” do personagem. Num dos meus últimos dias no projeto, descontente com a situação, eu chorava em silêncio dentro na cabeçona da Minnie enquanto brincava com uma criança. A menina, que devia ter uns cinco anos, me puxou pela mão para perto dela e perguntou: “Por que está chorando, Minnie?” Foi neste dia que decidi que não dava mais. Eu saí do projeto da prefeitura, mas descobri mais tarde que a visão de arte que, de forma aparentemente inofensiva⁵, era levada às crianças por meio dos personagens da Disney me “assombraria” durante todo o meu percurso como professora, orientadora de estágio e pesquisadora.

Já formada em artes cênicas, dei aula de teatro para crianças, adolescentes e idosos em centros comunitários e escolas de Florianópolis, incluindo o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e o Centro de Convivência do Idoso. Nessa época, eu ainda não usava o drama como alternativa metodológica em minha prática como professora. Confesso que, na verdade, durante todos os anos que participei do projeto de Beatriz Cabral, os caminhos do método eram confusos para mim. Apesar das reuniões semanais, das leituras que Cabral nos indicava e da própria prática na escola, eu acabava reproduzindo o que me era solicitado, mas, por não saber como fazer, tinha pouca autonomia criativa. E eu não era a única. Isso era algo que discutíamos nas reuniões. Talvez a dificuldade viesse do fato de estarmos tateando por algo ainda desconhecido para nós, e isso também inclui Cabral, que tentava conquistar a sua autonomia em relação às experiências vivenciadas na Inglaterra e entender como o método poderia funcionar no contexto brasileiro. Só anos mais tarde, quando me tornei professora universitária, retornei ao drama para poder ensiná-lo aos meus alunos e pude, assim, ressignificar a experiência que havia tido com Cabral.

Entre os anos de 2009 e 2017, como professora substituta do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, ministrei tanto as disciplinas práticas de formação de atores/atrizes, como “Interpretação” e “Improvisação”, quanto disciplinas ligadas diretamente ao ensino do teatro, como “Estágio Curricular Supervisionado – Teatro na Escola” e, também, “Teatro e Ensino” no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Além disso, realizei orientações de Trabalho de Conclusão de Curso e orientações de projetos de estágio em creches e escolas públicas de Florianópolis. A maior parte dos estágios e TCCs que orientei estava focada na prática do drama. Em muitas

⁵Nos anos noventa, o teórico Henry Giroux (1995) apontava para o que denominava em seus estudos de “disneyzação da cultura infantil”, processo por meio do qual os produtos culturais produzidos pela empresa norte-americana *Disney* promovem a difusão, não só nos EUA, mas em todo o mundo, de modelos de conduta aparentemente inofensivos, mas altamente questionáveis do ponto de vista político e ético. Do ponto de vista estético, estas produções trazem como marca os diversos signos da infantilização da arte destinada à criança, como o didatismo, as cores chamativas e os temas adocicados.

escolas e creches voltei a me deparar com visões limitadas do que pode ser o teatro com crianças. A ideia de fazer um “teatrinho” para as datas comemorativas com “fantasias” de TNT ainda é muito presente em instituições que não contratam professores com formação específica na área das artes. Porém, me chamava a atenção que, assim que começávamos as práticas, as professoras e as coordenadoras pedagógicas das instituições logo entendiam o potencial do drama de engajar crianças e adultos na exploração da linguagem teatral.

Como orientadora de estágios, percebia nos meus alunos a mesma dificuldade para conquistar autonomia criativa em relação à prática do drama que eu havia tido como bolsista do projeto de extensão. Apesar de haver, no período em que fui professora na UDESC (2009-2017), mais materiais sobre o drama em português do que na época em que eu atuava como bolsista (1997-1999), a dificuldade persistia. Esse obstáculo, porém, era geralmente superado depois de algumas semanas de prática. A partir da minha experiência como aluna e como professora, aprendi que a prática do drama é fundamental para entender a sua lógica. E, mais do que isso, percebi que, assim como eu, meus alunos conseguiam realmente conquistar autonomia criativa em relação ao método depois de trabalhar na condução de um processo de drama, coisa que não tive oportunidade de fazer quando bolsista (e acredito que este também foi um dos motivos de eu ter demorado a entender a lógica do método).

Prática como pesquisa

No doutorado no Programa de Pós-graduação em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina (2010–2014), investiguei as aproximações com a infância e as articulações entre a pedagogia e a criação artística nas práticas da companhia italiana Societas Raffaello Sanzio. Para isso, realizei um estágio de pesquisa na sede da companhia em Cesena, na Itália, em abril de 2012. A ideia era analisar as experiências artísticas da companhia a partir de questões que surgissem da própria prática, e não a partir de lentes de outras áreas do conhecimento definidas *a priori*. De volta ao Brasil, durante a escritura da tese⁶, a experiência anterior com o drama me possibilitou encontrar algumas ferramentas analíticas para poder examinar as práticas com crianças que eu havia observado na companhia. A estrutura dramática que no drama é sustentada pela instauração de um contexto ficcional e pela exploração de um pré-texto, por exemplo, é muito similar à noção de “estrutura em potencial” (FERREIRA, 2017) de Chiara Guidi da Raffaello Sanzio.

O projeto “Pedagogia do ator, teatro contemporâneo e infância: a prática como produtora de conhecimento”⁷, que desenvolvi no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto de 2015 a 2018, esteve focado na proposição da prática artística como pesquisa em uma série de experiências que estimularam parcerias entre atores, atrizes e crianças. As ações artísticas⁸, realizadas no projeto como parte das disciplinas que ministrei no Mestrado da UFOP, operaram como processos de investigação e formação para

⁶Publicada com o título “Isto não é um ator: O teatro da Societas Raffaello Sanzio” pela Editora Perspectiva, em 2016, por meio do Edital Elisabete Anderle da Fundação Catarinense de Cultural.

⁸Projeto financiado pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES, de 2015 a 2018. Ver FERREIRA, 2018 e FERREIRA, 2019.

atores e atrizes e, ao mesmo tempo, proporcionaram às crianças experiências nas quais elas puderam se apropriar da linguagem teatral por meio da interação direta com contextos ficcionais em ressonância com suas próprias realidades sócio-étnico-culturais. As inspirações para a realização destas ações na Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, com crianças de quatro a oito anos, foram a noção de “estrutura em potencial” de Chiara Guidi, e as estratégias e convenções do drama. Este projeto me possibilitou, depois de muitos anos, conduzir a minha própria prática artística com crianças em parceria com pesquisadores-artistas de Ouro Preto. As práticas realizadas no projeto visavam iniciar as crianças na arte teatral por meio da vivência direta da cena, da ritualização e do jogo. As ações eram criadas pelos artistas-pesquisadores como estruturas em potencial que se concretizavam com a participação ativa das crianças. As convenções do teatro eram apreendidas na interação com os seres ficcionais, nas tomadas de decisões em situações e desafios dados pelo contexto da ficção e na atuação de papéis. O caráter pedagógico das ações se dava, tanto para adultos envolvidos quanto para crianças, na (e pela) experiência do próprio fazer teatral.

A noção de prática teatral como pesquisa sempre foi fundamental nas investigações de Beatriz Cabral sobre o drama. Para Cabral, na prática como pesquisa há uma ênfase na interação das vozes do pesquisador e dos participantes “durante o processo de investigação, de registro e construção da narrativa que, em si, se caracterizam como o objeto da pesquisa.” (CABRAL, 2012, p. 98).

No âmbito acadêmico, já há alguns anos, a noção de prática como pesquisa aparece em estudos, reflexões e debates. O reconhecimento da prática artística como produtora de conhecimento, desde o século passado, tem gerado desdobramentos em relação aos papéis dos sujeitos envolvidos nas experiências, tanto no âmbito da academia, quanto do espetáculo e das escolas. Nesse processo, pesquisadores e professores assumem o *status* de artista, assim como artistas agregam o *status* de pesquisador. Tal prática implica em adotar a lógica do “fazer para saber” característico dos processos de produção de saberes específicos e ao mesmo tempo transdisciplinares do teatro. Para analisar as práticas artísticas realizadas nesse âmbito, é preciso, de certa forma, abandonar os “filtros” ou “lentes” de outras áreas do conhecimento e deixar que as elaborações surjam das próprias experiências. Por outro lado, é preciso levar em conta as tensões que surgem dos diálogos com outras áreas como a educação, a sociologia e a filosofia. Os processos artísticos geram saberes transdisciplinares e transgressores que desestabilizam o que é dado como certo, conhecido e verdadeiro.

No âmbito da Pedagogia do Teatro, segundo Cabral, a prática como pesquisa surgiu como “resposta à constatação de que a pesquisa sobre o ensino do teatro vinha sendo realizada por pesquisadores que não atuavam nessa área.” (2012, p. 97). A investigação de suas próprias práticas nas escolas por professores de teatro, conforme Cabral (2012), resultou na expansão da pesquisa-ação. A consequência desse processo é um aumento significativo na produção de saberes que emergem da prática de ensino do teatro em ambientes formais e não formais. Um exemplo interessante de incentivo a este tipo de prática de pesquisa é o Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes⁹, programa voltado para docentes de

⁹O programa, coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, é oferecido em diversas universidades brasileiras com apoio da CAPES e do Ministério da Educação.

artes da Educação Básica pública. Muitos dos alunos do programa propõem a investigação de suas próprias práticas de ensino em seus projetos de pesquisa.

Devido à peculiaridade de suas estratégias e convenções, que envolvem a instauração de um contexto ficcional, a vivência de papéis e o uso do texto como pré-texto, o drama tem por si só um caráter de pesquisa. A instauração do contexto ficcional é responsável pelo estabelecimento de um espaço comum de criação e exploração das possibilidades que determinado tema e/ou problema apresenta. O pré-texto é o material de referência (textual, visual, histórico, poético) que serve como estímulo, ponto de partida, fonte, e também contentor das questões e dos conteúdos que serão investigados no processo do drama. A vivência de papéis, permite aos participantes se colocarem no lugar de outros. O drama convida os participantes à investigação da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, dos temas, questões e conteúdos dados pelo pré-texto.

As experiências teatrais realizadas em Ouro Preto tiveram esse duplo caráter de pesquisa. Em “Os Sapatinhos Vermelhos”, “A invenção das estrelas”, “A mulher-alvo” e “A bolsa amarela”, realizadas de 2015 a 2018, artistas e crianças exploraram as convenções do teatro, bem como elementos performativos ligados às matrizes indígenas e africanas (que, apesar de estarem profundamente incorporadas na cultura brasileira, são constantemente invisibilizadas na educação formal e nas produções culturais destinadas à infância), além de questões de gênero, e a relação com os espaços públicos da cidade, entre outros temas.

O projeto buscou extrapolar o território da Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa para ocupar e habitar espaços que pertencem ao cotidiano das crianças, como o bairro da escola, e outros ambientes que estão também presentes em seus trajetos diários, mas são pouco ou nada acessíveis a elas, como o Teatro Municipal Casa da Ópera, a Tenda Cultural e o Centro de Artes e Convenções da UFOP. A interação com tais espaços ampliou e aprofundou as camadas de significação da experiência na medida em que gerou tensões entre os sentidos dados pelos estímulos dramáticos provenientes do pré-texto, articulados no contexto ficcional, e a materialidade dos lugares, das pessoas e das situações do cotidiano.

O drama foi central na construção das estratégias metodológicas que permitiram investigar as parcerias entre adultos e crianças nas ações teatrais do projeto. Veio do drama também o caráter processual e explícito, da prática como pesquisa, de tais ações. Apesar de as crianças viverem intensamente o contexto ficcional, elas tinham plena consciência, assim como os adultos, de que estavam participando de uma investigação teatral.

Infância no teatro

Antes de falar do meu projeto de pesquisa atual, gostaria de fazer uma pequena digressão para falar das minhas primeiras experiências teatrais na infância. Acho importante comentá-las, não somente porque elas me proporcionaram uma visão de teatro não “didatizada” ou “disneyzada”, mas também porque entender as relações dos artistas com as crianças e, atualmente, também das crianças com os artistas, é a tarefa para a qual tenho me dedicado nos últimos anos.

Quando eu tinha quatro ou cinco anos minha mãe me levou para ver uma

peça de teatro em Porto Alegre. Acho que foi a minha primeira vez como espectadora. Não me recordo do nome da peça, nem do enredo, só dos personagens: eram aves. Fiquei especialmente encantada com os atores que faziam a águia e o pintinho. A águia voava lindamente e o pintinho tinha uma voz fininha e era muito amável. No final do espetáculo minha mãe me levou para conhecer os atores. Ao vê-los “fora das personagens”, espantou-me a capacidade que eles tinham de se transformar. Foi ali que me apaixonei pelo teatro.

Alguns anos depois me mudei com a minha família do agitado centro de Porto Alegre para Rio Fortuna, uma cidade de três mil habitantes do interior de Santa Catarina. Percebendo a escassez de atividades artísticas para crianças na cidade, minha mãe reuniu um grupo de crianças e começamos a fazer teatro no salão comunitário. Isso aconteceu na segunda metade dos anos oitenta. Mesmo sem muita experiência, minha mãe nos proporcionou tardes maravilhosas de aprendizagem da linguagem teatral. Os livros de teatro que tínhamos na biblioteca de casa foram usados por ela como referência. Entre eles estavam “Jogos para atores e não-atores” de Augusto Boal (1977), “Teatro na sala de aula” de Olga Reverbel (1978) e “O teatro e seu duplo” de Antonin Artaud (1987). O livro do Artaud era o preferido dela. Fico intrigada tentando imaginar de que forma as ideias artaudianas podem ter inspirado as nossas aulas. Além dos exercícios do Boal, minha mãe trazia para os nossos encontros também muito do que vivenciava no curso de formação em *Biodanza* que fazia na época. Dançávamos, cantávamos, fazíamos diversos tipos de jogos e improvisações. Depois de algum tempo, montamos uma peça inspirada no conto *Carinhos quentes*¹⁰. A peça foi apresentada no palquinho do salão comunitário, que ficou lotado com pessoas de todas as idades. Tentamos apresentar a peça em Tubarão, a maior cidade da região, mas foi um fracasso. Quando não apareceu ninguém, choramos abraçadas. Depois tivemos a ideia de chamar as pessoas que passavam na rua para ver a apresentação. No fim, saímos felizes. Todas estas experiências marcaram profundamente a minha infância. Por meio delas descobri no teatro um ambiente de cumplicidade e, principalmente, de liberdade.

Estas vivências, e as experiências posteriores com o drama, me ajudam atualmente a entender que a prática artística produz saberes específicos que envolvem dimensões diferentes daqueles geradas por outras áreas de conhecimento. A produção de conhecimento no teatro envolve, dentre outras coisas, a intuição, o “não-dito” e os saberes do corpo.

Nos últimos oito anos, eu venho investigando a participação de crianças no teatro contemporâneo. A proposta do meu projeto de pós-doutorado atual, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas e no Martin E. Segal Theatre Center da City University of New York, é investigar processos criativos, espetáculos teatrais, performances e programas formativos com o objetivo de entender as implicações políticas, estéticas e éticas da participação de crianças em práticas artísticas contemporâneas. O projeto prevê a investigação de experiências artísticas brasileiras, como o espetáculo “Sertões” do Teatro Oficina e o programa educativo do Museu de Arte Moderna (MAM), e experiências de artistas e grupos internacionais como Bob

¹⁰Conto do psicoterapeuta e escritor franco-americano Claude Steiner.

Wilson, Meredith Monk, Milo Rau e Rimini Protokoll, e instituições estrangeiras como The Watermill Center, The Whitney Museum of American Art. O projeto propõe também a realização de laboratórios performativos com crianças em instituições brasileiras.

Entre os principais desafios da pesquisa, estão a definição de procedimentos metodológicos eficazes para trazer a fala da criança para o trabalho e a identificação (e também a produção) de materiais bibliográficos que abordem a presença da criança na cena contemporânea com uma perspectiva especificamente artística. A participação de crianças em processos artísticos como *performers*, dramaturgas e como espectadoras “especializadas”¹¹ (BROOK, 2000) ainda é pouco documentada e discutida. Grande parte do material disponível em livros e revistas científicas que relaciona teatro e infância está ligada à pedagogia do teatro ou inserida na categoria do “teatro infantil”.

Para que esta pesquisa possa contribuir no sentido de preencher algumas das lacunas existentes neste campo, vem sendo necessário adotar uma abordagem metodológica qualitativa e participativa, por meio de procedimentos como a realização de entrevistas com artistas e crianças, a observação de processos de trabalho, a proposição de laboratórios criativos, além das pesquisas bibliográficas e da análise de espetáculos e de materiais audiovisuais e fotográficos. Embora as pesquisas bibliográficas, as observações das práticas artísticas e as entrevistas com artistas adultos possam ser realizadas por meio de técnicas e procedimentos conhecidos, as interações com as crianças são o maior desafio do projeto.

Nas ciências sociais, as crianças estão historicamente entre os grupos sociais considerados “sem voz”, pois seus discursos, pontos de vista, conhecimentos, culturas e modos de vida geralmente não são incluídos nos relatos e nas pesquisas históricas. Isso ainda ocorre mesmo na história recente. Durante muito tempo, concepções de infância que se concentraram no que as crianças não têm, como maturidade, linguagem e razão, dominaram os estudos nos campos da educação, psicologia, filosofia e antropologia. Essas concepções “negativas” têm sido questionadas pelos sociólogos da infância desde o início dos anos noventa. A sociologia da infância enfatiza a natureza socialmente construída da infância, discutindo as dimensões políticas e culturais da criança e da infância. Essa “nova” sociologia reconhece as crianças como agentes sociais com capacidade de ação e interpretação de suas ações.

Segundo a pesquisadora Anete Abramowicz (2016), os estudos da infância querem alcançar o olhar das crianças para o mundo porque tal olhar sempre foi negligenciado. Para isso, porém, é necessário inventar novas ferramentas de análise e um repertório metodológico: “O que a criança vê quando olha? Esse é o foco das pesquisas dos estudos da infância – parece simples, mas é de uma complexidade absurda, porque não temos mais este olhar. [...] Os estudos da infância querem alcançar este olhar, porque este olhar sempre foi absolutamente negligenciado.” (ABRAMOWICZ, 2016). Ter a voz das crianças na pesquisa, porém, envolve diversos desafios. O principal deles é ter os procedimentos metodológicos adequados.

¹¹No livro *A porta aberta*, Peter Brook menciona o costume de apresentar seus espetáculos, ainda em processo, para um grupo de crianças. Para Brook, que buscava um público sincero e capaz de revelar “as artimanhas do tédio”, “não há crítico melhor [...]: elas não têm ideias preconcebidas, interessam-se de imediato ou se aborrecem na hora, e quando não são envolvidas pelos atores ficam impacientes” (BROOK, 2000, p. 30).

O drama tem sido uma importante fonte de inspiração para a criação de procedimentos metodológicos para interagir com crianças na pesquisa atual. Além de promover um ambiente criativo, imaginativo e investigativo para o encontro com as crianças, o drama permite explorar as especificidades da pesquisa em artes, sem importar procedimentos metodológicos de outras áreas do conhecimento como a antropologia, a psicologia, a sociologia ou a educação.

Além de pensar nas estratégias para a realização dos laboratórios criativos, desafio que já havia sido previsto no projeto de pesquisa, venho ampliando a busca por procedimentos metodológicos específicos para conduzir os outros tipos de interações com as crianças, como as entrevistas e a produção de material audiovisual. Por exemplo, durante a etapa da pesquisa realizada na City University of Nova York¹², em vez de conduzir uma entrevista regular com Gold Ray Martin, Lucy-Lou Marino e Todd Roosevelt Martin, crianças que participaram da performance *As deep as I could remember, as far as I could see*, de Tarik Kiswanson, no festival Performa 19 (novembro de 2019), propus uma entrevista performativa. Para isso, criei um jogo que tinha como objetivo propiciar um contexto, nesse caso não ficcional, mas lúdico, que estimulasse reflexões sobre suas participações na performance e me permitisse captar suas falas e experiências como artistas. Para construir o jogo eu usei um baralho de cartas e seis dados. O verso de cada carta tinha uma pergunta, provocação ou instrução, como: “Você gostaria de criar a sua própria performance? Se você decidisse fazer uma performance, como ela seria?” Além dos dados e das cartas, eu forneci às crianças alguns dispositivos para captação de imagens (máquina fotográfica analógica, câmeras de celular e tablet), que deveriam ser usados por elas conforme as regras do jogo que entreguei por escrito.

A área de jogo foi delimitada com iluminação cênica. No centro do espaço eu coloquei um tapete com almofadas, água, lanches e os elementos do jogo. Como a participação na performance era uma experiência compartilhada por elas, eu optei por não participar do jogo. As crianças leram as instruções e jogaram sozinhas, mas me coloquei como parceira caso elas tivessem alguma questão durante o jogo, e fui solicitada algumas vezes. A entrevista foi realizada no Martin E. Segal Theatre¹³ e, além de mim, estavam presentes no teatro a profissional que contratei para captar as imagens, e os acompanhantes das crianças.

A ideia de criar um jogo para captar a voz e o olhar das crianças, como este realizado no Martin E. Segal Theatre, surgiu pela primeira vez no laboratório realizado em 2019 como parte do curso ministrado por mim, e intitulado “Crianças no Teatro Contemporâneo”, no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas. As inspirações para a criação desses jogos vieram de fontes multidisciplinares, como as produções teatrais “100% City” e “Home Visit Europe” do coletivo de teatro alemão Rimini Protokoll, a noção de jogo dramático infantil de Jean Piaget, os jogos teatrais de Viola Spolin, a teoria do jogo de Johan Huizinga, e o drama.

¹²Etapa realizada com a Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior (Bepe) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, processo 2019/05321-6.

¹³O teatro localizado no Graduate Center da City University of New York foi gentilmente cedido pelo Martin E. Segal Center para a realização da entrevista.



Figura 1. Frame de um dos vídeos captados pelas próprias crianças durante o jogo performativo. A imagem mostra o momento em que Lucy-Lou Marino e Gold Ray Martin recriaram uma cena da performance *As deep as I could remember, as far as I could see*. Nova York, 2020. Imagem de Todd Roosevelt Martin.

O laboratório, realizado em Campinas em março de 2019, foi a primeira incursão prática realizada no atual projeto de pós-doutorado. Junto com os alunos do mestrado e doutorado do PPGAC da Unicamp, desenvolvi uma prática teatral-performativa com as crianças do Instituto Arnea¹⁴, no bairro Jardim Campineiro. Optamos por esse local porque uma das artistas-pesquisadoras participantes da disciplina dava aulas de balé no instituto e, por isso, achamos que seria interessante interagir com crianças com as quais já tivéssemos algum vínculo e que, potencialmente, pudéssemos dar continuidade ao trabalho depois da experiência.

Assim como nos laboratórios desenvolvidos em Ouro Preto, nos apropriamos de convenções e estratégias do drama como o pré-texto, o caráter processual, a vivência de papéis, o contexto ficcional, a narração, a ambientação cênica e sonora, os rituais, entre outras, para criar um ambiente de experimentação artística com as crianças. Para cada encontro criamos uma estrutura em potencial que só se realizava com a presença e a participação ativa e criativa das crianças. A realização das propostas teatrais e do jogo dentro de um contexto ficcional permitiu às crianças tratar de questões complexas. “Protegidas” pelo contexto da ficção, elas puderam fazer relações com seus contextos reais e trazer questões de suas próprias realidades.

Diferente das práticas realizadas em Ouro Preto, que estavam mais centradas em construir coletivamente uma narrativa e explorar a relação com a cidade, em Campinas o drama serviu como um contexto propício para que os artistas buscassem procedimentos que estimulassem a criação de performances em parceria com as crianças. Os artistas utilizaram técnicas de dança, canto,

¹⁴O projeto social idealizado e coordenado por Ney Hamilton de Oliveira, morador do bairro Jardim Campineiro. O bairro é conhecido pelo alto índice de violência, tráfico de drogas e situação de vulnerabilidade e risco social de seus moradores. O Instituto Arnea tem como missão promover formação em dança para crianças, adolescentes e jovens.

performance e dramaturgia como dispositivos para provocar o encontro com as crianças. Foi neste contexto, que exploramos o potencial do jogo como dispositivo para trazer a fala das crianças para a pesquisa. Montamos um grande tabuleiro de dois metros por três. Em cima do tabuleiro colocamos cartões, que formavam um percurso, com perguntas e instruções que serviam como estímulo de debates entre as crianças e para a realização de ações performativas. Dentro do contexto ficcional o jogo foi uma das formas de comunicação da personagem Anna com as crianças. O contexto da ficção no qual a personagem estava inserida envolvia a exploração de diferentes mundos ou dimensões. Usamos como pré-texto o conto “A armadilha” de H.P. Lovecraft. A escolha do conto, que narra a história de um menino de quinze anos que descobre no espelho do seu tutor uma passagem para outra dimensão, se deu por conta de uma característica do espaço onde trabalhamos com as crianças no Instituto Arnea. O espaço, voltado para o ensino da dança, possui uma única sala com um grande espelho que cobre toda a parede do fundo. Como não conseguiríamos cobrir o espelho, decidimos explorar as suas possibilidades. O argumento que criamos com inspiração no conto de Lovecraft envolvia uma personagem, Anna, que falava com as crianças através do espelho e viajava por diferentes mundos e dimensões. A personagem nunca apareceu fisicamente para as crianças, somente por meio de cartas e mensagens. Depois de conhecerem o “mundo dos sonhos” e o “mundo em rede”, as crianças foram chamadas por Anna para o “mundo das decisões”. Neste mundo, por meio do jogo, a personagem conheceria mais sobre o mundo e a vida das crianças do Jardim Campineiro.

Como procedimento metodológico, além de captar as perspectivas das crianças sobre as suas culturas e realidades, o jogo tinha o objetivo também de promover reflexões sobre o próprio processo artístico. Uma das perguntas de Anna para as crianças no jogo era “Eu existo? Onde? Quando?” Nessa atividade, mesmo que de forma simples, as crianças discutiram temas complexos como realidade e ficção, contexto real e contexto ficcional, as convenções do teatro, a imaginação e a criação.

A realização dos laboratórios e a criação de jogos performativos na minha pesquisa atual fazem parte da busca por modos de realizar a pesquisa que abarquem não só a necessidade de criar procedimentos para pesquisar com crianças, mas também as especificidades da pesquisa em artes. Os laboratórios e jogos fazem com que a pesquisa não seja apenas *sobre* processos criativos nos quais há a participação de crianças, mas também aconteça *por meio de* processos criativos, vivenciados por mim junto com as crianças e outros artistas.

Como busquei demonstrar ao longo deste texto, o drama tem funcionado em minhas pesquisas como um dispositivo de encontro com as crianças. Na pesquisa de doutorado sobre a Societas Raffaello Sanzio, o drama me forneceu algumas ferramentas analíticas para abordar as práticas da companhia com crianças. No projeto pós-doutorado na UFOP, utilizei estratégias e convenções do drama para estimular parcerias artísticas entre artistas e crianças da cidade de Ouro Preto. No projeto atual, a experiência com o drama me auxilia na criação de estratégias metodológicas para conhecer as culturas das crianças e trazer para a pesquisa suas vozes, seus olhares e suas perspectivas sobre as artes e sobre o mundo.

Conclusão

Para finalizar este artigo, eu gostaria de trazer algumas considerações sobre a utilização do drama como uma fonte de estratégias metodológicas para pesquisar com crianças nas artes cênicas, ou, como um dispositivo de encontro com as crianças.

A prática como pesquisa por meio do drama impõe ao pesquisador uma posição de abertura e de vulnerabilidade diante da criança. Estar em um processo criativo com a criança implica em se colocar em jogo, em jogar juntos, em brincar juntos, em compartilhar os riscos de exposição e de estar em lugares desconhecidos. O objetivo num processo como esse não é fazer pesquisa *sobre* as crianças, mas *com* as crianças. Nesse sentido, essa metodologia é similar à do “adulto atípico” do sociólogo William Corsaro (2011). Em suas pesquisas, Corsaro usava a estratégia do “estrangeiro”. Em países nos quais ele não falava bem a língua local, ou seja, era destituído da linguagem, o pesquisador se tornava para as crianças um adulto estranho, um adulto atípico, atitude que o permitia conhecer as relações que as crianças criavam coletivamente entre si. O drama, por sua vez, permite ao pesquisador ter a atitude do adulto que brinca, do adulto que joga, do adulto que inventa, do adulto que cria mundo imaginários, do adulto que vivencia os mundos criados pelas crianças. E, também, do adulto que se propõe a entender os repertórios conceituais e as ferramentas analíticas que as crianças necessitam para entender as suas próprias vidas. Como afirma Abramowicz (2016), as crianças “têm dúvidas existenciais fortíssimas. Elas fazem experimentações. E nas experimentações que elas fazem, elas também precisam de conceitos. Mas para isso, é preciso estar com elas para entender.”

Nesse sentido, o caráter processual e coletivo do drama permite ao pesquisador construir os caminhos da pesquisa junto com as crianças. Já a realização dos jogos performativos, apesar de não envolverem a instauração de um contexto ficcional, ocorrem num âmbito “exterior à vida habitual” (HUIZINGA, 2007), com ordem e regras próprias. Pelo caráter lúdico, aleatório e “improdutivo” próprio dos jogos, nesse âmbito, se dilui o controle do pesquisador sobre os conteúdos tratados e os modos de resposta.

A prática como pesquisa por meio do drama inverte a lógica que rege os processos de construção de saberes em outras áreas do conhecimento em que primeiro se aprende para depois fazer. Nas artes, e mais especificamente no teatro, no qual há uma tradição¹⁵ de transmissão direta por conta da sua efemeridade e do caráter presencial, ou seja, uma tradição de fazer juntos para aprender, a construção de conhecimento se dá por meio do “fazer para saber”. No teatro, se aprende enquanto se faz, e isso vale não apenas para os iniciantes, pois cada processo criativo proporciona um novo aprendizado sobre os modos de fazer.

Quando um pesquisador se propõe a compartilhar com as crianças uma performance, um processo criativo, um jogo performativo, ou seja, uma prática artística, ele também se coloca no campo do desconhecido, do inimaginado, isto é,

¹⁵Segundo o teórico italiano Raimondo Guarino (2005), na cultura teatral, os conhecimentos tácitos e o *personal knowledge*, que dizem respeito a uma dimensão prática do conhecimento, são determinantes já que conservam a tradição e a vida do teatro, pois concernem ao aprender a agir através do agir e a fazer através da experiência direta.

num campo onde não é possível controlar totalmente (ou previamente) os procedimentos, pois algumas das estratégias são construídas coletivamente em processo.

Para Beatriz Cabral, a quem, humildemente, tentei fazer uma homenagem por meio deste artigo,

[...] um dos prazeres do fazer teatral é que ele permite que o indivíduo se perca dentro, ou entre outros mundos, o que o leva a re-conceituar e re-experimentar as relações entre ele e os outros – outras pessoas, outras histórias, outras realidades, outras linguagens. É esta possibilidade de estar perdido que torna possível que ele encontre significados além do banal, que ele possa ler a cena e o mundo através de outras perspectivas. (2009, p.7).

O drama como pesquisa permite que, junto com as crianças, eu me perca em outros mundos e amplie minha capacidade de ver, ouvir e sentir.

■ 434

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Estudos sobre a criança e a infância: nas fronteiras entre a Sociologia e a Educação. In: OLIVEIRA, Fabiana Luci de; RODRIGUES, Tatiana Consentino (Orgs.). **Conversas metodológicas**. UFSCar, 2016. Disponível em: <http://www.neab.ufscar.br/?page_id=5744>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Max Limonad, 1987.

BOAL, Augusto. **200 Exercícios de Jogos para o Ator e o Não-Ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CABRAL, Beatriz A.V. **Teatro em trânsito**. A pedagogia das interações no espaço da cidade. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. O teatro no espaço da cidade – O lugar praticado. **Revista Percevejo**, (Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/UNIRIO). Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2009.

_____. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

FERREIRA, Melissa da Silva. Teatro e infância: perspectivas dramaturgias e relações com outras artes. **Panacea - Revista de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens**. Blumenau: Inarti, v.1, 2018.

_____. *Da Scuola Sperimentale di Teatro Infantile ao Metodo Errante: articulações entre a criação artística e a experiência estética na Societas Raffaello Sanzio*. In: Desgranges, Flávio; SIMÕES, Giuliana. **O Ato do Espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas**. São Paulo, Hucitec, 2017.

_____. **Isto não é um ator: O teatro da Societas Raffaello Sanzio**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FERREIRA, Melissa da Silva; ROCHA, Winny Silva da. Teatro, Corpos Negros e Infâncias. In: CONCÍLIO; Vicente, CRUVINEL, Tiago. **Pedagogia das Artes Cênicas: Atuar e Agir**. Curitiba, Editora CRV, 2019.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. Tradução de Tomas Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz T. e Moreira, Antônio F. **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

GUARINO, Raimondo. **Il teatro nella storia**. Roma-Bari: Editori Laterza, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens. O jogo como elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1978.

435 ■

Recebido em 24/04/2020 - Aprovado em 29/06/2020

Como Citar

Ferreira, M. da S. (2020). O drama como pesquisa. *OuvirOUver*, 16(2), 420-435.
<https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-54101>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Process Drama e suas possíveis formas de desenvolvimento

FLÁVIA JANIASKI

■ 436

Flávia Janiaski é doutora em Artes Cênicas pela UFBA, com bolsa de doutorado sanduíche pela CAPES na University of Massachusetts/Boston no programa de Early Childhood Education e professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas. Tem experiência na área de artes cênicas, com ênfase em Teatro-Educação, Produção Cultural, Contação de História, Orientação de Estágio, Improvisação e Montagem Teatral.

Afiliação: Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2394281053017478>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0325-739X>

■ RESUMO

Seria possível preparar e desenvolver processos de *drama* na rotina de docência brasileira em face das características e particularidades da educação nacional? Para discutir esta questão, são descritos e analisados neste artigo três percursos de trabalho, em etapas que vão da educação infantil a superior, e trazem o *drama* como um recurso capaz de unir teatro e educação. O primeiro percurso apresentado está focado na união entre *drama* e *Role-playing game* – RPG para trabalhar com adolescentes e orientar estágio curricular supervisionado na licenciatura em teatro; o segundo percurso versa sobre a utilização dos *estímulos compostos* para ministrar oficinas de formação continuada aos professores da educação infantil e ensino fundamental I; o terceiro percurso apresenta o trabalho com o *drama* para a construção de um produto artístico, utilizando especialmente o professor-personagem e a ambientação cênica. Os exemplos trazidos têm o intuito de responder positivamente a questão levantada, destacando a necessidade de apropriação e adaptação deste método inglês visando sua funcionalidade e a construção de experiências artísticas.

437 ■

■ PALAVRAS-CHAVE

Drama, estímulos compostos, ambientação cênica, professor-personagem, processo criativo.

■ ABSTRACT

Would it be possible to prepare and develop drama processes in the routine of Brazilian teaching in view of the characteristics and peculiarities of national education? To discuss this issue, three work paths are described and analyzed in this article, in stages ranging from early childhood education to higher education, and bring drama as a resource capable of connect theater and education. The first path presented aim on the union between drama and Role-playing game to work with teenagers and guide internship in higher education. The second path is about using compound stimulus in workshops for teachers in early childhood and elementary education. The third path presents drama as a possibility for construction of an artistic product, using especially the teacher in role and the scenic setting. The examples brought intended to answer positively the question raised, highlighting the need for appropriation and adaptation of this English method aiming at its functionality and addressed for artistic experiences.

■ KEYWORDS

Process drama, compound stimulus, scenic setting, teacher in role, creative process.

Desenhando os percursos e recursos “dramáticos”

Meu primeiro contato com o *drama* foi durante minha graduação em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Santa Catarina UDESC (1999-2003), quando tive o prazer de trabalhar com a professora e pesquisadora Beatriz Ingrida Vieira Cabral (Biange) responsável por apresentar o *Process Drama* ao Brasil na década de 1990. Na época, uma das primeiras coisas que me encantaram neste método foi o fato de que não existia uma forma única de trabalhar com ele, e isto abre um campo de infinitas possibilidades e experimentações.

Durante a realização da minha graduação e mestrado na UDESC pude ter aulas teóricas com Biange; participar de processos de Drama organizados por ela e realizar processos sob sua orientação¹. O que me permitiu, além de conhecer o método, me encantar por ele. Desta forma, desde que comecei a lecionar, primeiro na educação básica e, depois, na educação superior, sempre utilizei do *process drama* em sala de aula.

No entanto, desde minhas primeiras experiências enquanto aluna, e depois, enquanto docente, questioneei a mim mesma e a Biange em relação ao desenvolvimento do *drama* na realidade da educação pública brasileira, especialmente a básica. Na prática diária de um arte educadora, se apresentam inúmeras dificuldades, além da carga horária e logística, nos deparamos com outros desafios na educação, entre eles destaco: o excessivo número de alunos em sala e a falta de espaço físico adequado; tempo de preparo das atividades reduzido devido à grande carga horária dos professores que, para ter um salário mais digno, assumem o máximo de aulas permitidas; precariedade ou falta de formação continuada; falta de material didático; falta de apoio da direção e demais professores, que por vezes encaram a disciplina de teatro e/ou artes como secundária.

Diante deste quadro, meu primeiro questionamento em relação ao *process drama* foi saber se seria possível para um docente com carga horária de 40 horas aulas, ou seja, uma média de 14 a 18 turmas diferentes (por vezes em escolas diferentes) construir e desenvolver processos de drama para suas turmas. No decorrer de minha prática na educação – básica e superior - fui buscando alternativas para responder a esta pergunta de forma positiva, realizando diversos processos, às vezes de *drama*, às vezes com elementos do *drama*, com o intuito de descobrir a aplicabilidade do método no ensino brasileiro.

Antes de adentrar nos caminhos que percorri e desenhei como possíveis, acho que vale a pena, de forma sucinta (pois atualmente existe uma extensa bibliografia na área), explicar do que se trata este método de ensino de teatro conhecido como *drama in education*, *process drama* ou *drama*. Ele nasce na Inglaterra e, como citado acima, chega no Brasil através das pesquisas de Beatriz Cabral². A ideia principal é que o *drama* incorpora formas dramáticas ao âmbito educacional. Alguns nomes importantes que pesquisam este método na Inglaterra, são: Dorothy Heathcote; Cecily O’Neill; Gavin Bolton; Jonathan Neelands, John

¹Soma-se uma oficina que participei em 2001 no Centro de Artes da UDESC com o professor inglês John Somers, criador da teoria do estímulo composto dentro da prática com *drama*.

²Biange realizou seu doutorado na Inglaterra (1990-1994) onde participou de processos de drama sob a coordenação Dorothy Heathcote, pioneira na prática do *drama*.

Somers e John O'Toole. No Brasil, destaco as pesquisas de Heloise Baurich Vidor, Wellington Menegaz e Diego Medeiros.

De acordo com Cabral (2006), o *drama* é um método de ensino no qual os aspectos estruturais e estratégias escolhidas garantem ao professor o exercício de ouvir o aluno e criar oportunidades para que ele investigue as possíveis situações dramáticas que podem surgir a partir do capital cultural de cada participante, que se envolve de forma ativa no processo, ora na recepção, ora na produção, e é esta dinâmica que torna possível a construção narrativa ser tecida a cada atividade proposta.

Flávio Desgranges (2010) define o Drama como uma maneira de construir coletivamente uma narrativa cênica, em que é fundamental a existência de um conflito que irá mover a construção da história e guiar as escolhas de estratégias a adotar durante um processo. Vidor corrobora com a ideia de Desgranges e afirma a importância da existência de um conflito, segundo ela o drama vai compreender:

[...] uma série de procedimentos que visam à construção de uma narrativa cênica na qual a presença de um conflito é fator fundamental para o seu desenvolvimento. Por isso, quando pensamos em uma proposta de drama, temos um tema que gera conflito e que dá o mote para a construção da história e, conseqüentemente, para a escolha das estratégias que serão utilizadas. (VIDOR, 2010, p. 29)

439 ■

Cada processo será pensado e organizado de acordo com o(s) objetivo(s) do coordenador e/ou do grupo, passando por seus temas de interesse e conteúdo. Estes temas e conteúdos podem ser trabalhados a partir de uma investigação e/ou apropriação de um texto literário ou teatral já existente; através de conteúdo de uma disciplina específica; através da exploração de fatos históricos; montagens teatrais; entre outras formas de condução e abordagem. Como dito acima, as possibilidades são inúmeras e tudo irá depender dos objetivos de cada processo de *drama*. Em geral, existem duas formas mais tradicionais de conduzir um *process drama*: a primeira é adotar a esfera da apreensão da linguagem teatral; a segunda é dirigir um aprendizado a partir da reflexão e análise do que foi experienciado pelo grupo.

Importante ressaltar que o envolvimento emocional do grupo na narrativa explorada durante o processo e a atenção aos aspectos da evolução dramática são de suma importância para alcançar os objetivos propostos. Para tanto, torna-se um desafio para o educador que conduzirá o processo fazer com que todos os participantes se envolvam e assumam tarefas na construção de cenas e da história. De acordo com Cabral (2006), a investigação e participação dos alunos dependerá dos estímulos que estes receberam por parte da história, das atividades e do coordenador do processo. Ao fazermos um processo de *drama* “entramos em uma situação imaginária – no contexto de ficção. A aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano” (CABRAL, 2006, p.12).

Cada processo de *drama* terá estrutura, perfil e objetivos específicos, sendo composto por episódios que irão se desenvolver a partir de um pré-texto. Os episódios (espécie de capítulos, eventos ou fragmentos da narrativa) são constituídos por ações e atividades que mantêm relação direta uma com a outra e

com o tema e conflitos suscitados no/pelo grupo, cada episódio instigará no grupo algo que será explorado no episódio seguinte, definindo e delineando o próximo.

Já o pré-texto é um texto, história ou roteiro que dará o *start* ao processo, como um ponto de partida, mas também vai organizar as escolhas das atividades e circunstâncias a serem usadas durante todo o processo, ele irá “funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas” (CABRAL, 2006, p. 15). Segundo O’Neill, o texto enquanto pré-texto “opera em diferentes momentos como uma espécie de ‘forma suporte’ para os demais significados a serem explorados” (O’NEILL, 1995, p. 22), auxiliando na delimitação da interação dos participantes e na construção de todo o processo, levando em conta suas escolhas e contribuições.

Durante o processo, tanto o coordenador como os participantes assumirão diferentes papéis (*role*) e diversas funções – ator, dramaturgo, diretor, espectador. O que deixa o método ainda mais dinâmico e rico. Entre as principais propostas e/ou ferramentas desenvolvidas em um *process drama* destaco³ o *Teacher in role*; pacote de estímulo; ambientação cênica.

Para retomar o debate em relação ao desenvolvimento do *drama* no contexto educacional brasileiro, apresento, a seguir, exemplos de percursos de trabalhos em três perspectivas distintas. A primeira perspectiva diz respeito a ação de mesclar *drama* e *Role-playing game* (RPG) para trabalhar com adolescentes e orientar estágios supervisionados curriculares na graduação de teatro; a segunda é a utilização da teoria do estímulo composto para ministrar oficinas de formação continuada aos professores do ensino básico; e a terceira é trabalhar o *drama* para a construção de um produto artístico, utilizando especialmente o professor-personagem e a ambientação cênica.

Ideias que guiaram o processo criativo

Ao desenvolver qualquer trabalho teatral dentro do campo da docência em arte, acredito ser preciso ter em mente que não deve existir uma dicotomia entre teatro e ensino. O artista-docente precisa pensar em estratégias que unam o fazer pedagógico a poéticas e/ou estéticas que sirvam tanto a sala de aula, quanto ao palco, sem o foco em um produto cênico, mas com a possibilidade de resultar em um. Como bem argumenta Vidor:

Esta associação de campos está no foco de discussão de muitos teóricos da arte-educação, que trabalham com os conceitos de artista-docente ou professor-artista, tais como Cabral (2006, 2010), Marques (2001, 2003), Strazzacappa (2006), Icle (2002, 2010), entre outros, e que acreditam que as diferenças nas atividades configuram-se no contexto e, por isso, não deve haver uma visão dissociativa entre arte e pedagogia. (VIDOR, 2011, p. 84)

³Cada uma delas será explicada ao longo do artigo. A escolha destas três ferramentas/propostas deve-se ao fato de que a maioria dos trabalhos desenvolvidos por mim partiram de uma delas ou de diferentes combinações entre elas.

Por compactuar e me inspirar neste pensamento, procuro trilhar este caminho entre teatro e ensino em cada uma das experiências desenvolvidas ou orientadas por mim, e o *process drama* é um recurso que tem o potencial de unir estes dois caminhos: teatro e educação. A seguir descrevo algumas trajetórias percorridas.

Primeiro percurso: o drama e o RPG

A primeira forma de desenvolver o *process drama* que trago como exemplo é sua fusão com o *Role-playing game* (conhecido como RPG), voltados especialmente para práticas com crianças e adolescentes em espaços não-formais de educação, por questões relacionadas ao tempo e ao espaço que o condutor precisa para realizar o processo.

O *drama*, por sua natureza, aproxima-se das práticas pós-modernas de teatro ao trabalhar com a fragmentação; a abordagem não-linear; redistribuição de papéis; a não divisão entre palco e plateia; investigação que parte de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. Características estas que estão presentes também no jogo de RPG.

O RPG é um jogo que nasce na Inglaterra por volta da década de 1970 e se alastra no mundo inteiro, especialmente na vida de crianças e adolescentes. Ele possui diversas formas de atuação, em diferentes mídias e plataformas que vão do jogo de mesa ao *live action*, passando por revistas, videogames, versões on-line, brinquedos, desenhos, jogo de cartas etc. Em termos gerais, podemos dizer que se trata de um jogo vivido integralmente na imaginação, onde cada jogador assume um papel (*role*) e cria uma narrativa coletivamente.

A expressão *role-playing game*, pode ser traduzida como “jogo de papéis” ou “jogo de interpretação”, cada participante assume personagens que interagem entre si e com a história criada pelo narrador (denominado de mestre). Este personagem pode representar um cavaleiro medieval, um feiticeiro, um rei, um ladrão, um espião, uma figura histórica ou fictícia, ou qualquer personagem, de qualquer época – passado, presente ou futuro – desde que seja coerente com a narrativa escolhida pelo grupo. Assim como os personagens, as ambientações onde se passam as narrativas também serão as mais variadas. O jogo tem uma relação direta com o teatro improvisacional e técnicas de contação de histórias.

Tanto no RPG de mesa, quanto no *live action*, os jogadores são responsáveis por cada uma de suas ações e escolhem os caminhos que o seu personagem irá seguir. Com a diferença de que, no RPG de mesa, os jogadores apenas descrevem cada uma de suas ações, enquanto, no *live action*, eles irão realizar as ações, exercitando sua criatividade, interpretação e interação com outras pessoas, assim como dramatizar e construir uma narrativa coletiva, com a coordenação do mestre.

Assim como o drama, o RPG estimula a criação e a imaginação com dinâmicas e características lúdicas; conduz o desenvolvimento do raciocínio e interpretação dos fatos; e estimula o trabalho em grupo através de atividades que precisam da cooperação de todos. Em ambas as dinâmicas, o condutor (mestre ou professor) irá apresentar aos participantes o roteiro da narrativa, dando-lhes o local

da trama, apresentando o contexto ficcional e o conflito que deve ser resolvido pelos participantes. Este roteiro pode ser baseado em textos, peças, filmes, fatos históricos, poesias, contos, ficção científica etc. O condutor do drama e do RPG não participa como jogador em si, mas assume papéis/personagens durante o processo, conforme a necessidade do roteiro base.

Tanto no RPG, quanto no *drama*, os participantes experimentam uma realidade simulada, em que o sentimento de pertencer a um grupo que está vivendo uma narrativa coletivamente é capaz de despertar nos participantes uma construção simbólica estimulando o potencial de aprendizagem e de experiência. De acordo com Cabral (2006), as estratégias que facilitam a interação de grupos grandes e heterogêneos em um processo de *drama*, também apresentam similaridades com as do RPG de mesa, videogames ou internet – neste caso a atuação de quem está mestrando o jogo assemelha-se à do professor-personagem – o contexto e as regras do jogo equivalem ao pré-texto utilizado pelo professor para delimitar o processo.

Existem inúmeras maneiras de trabalhar a fusão entre *drama* e RPG, particularmente, quando eu conduzo um processo com estas duas dinâmicas, costumo partir da escolha de um jogo de RPG como pré-texto. Primeiramente faço uma sondagem com os participantes sobre seus jogos favoritos, se estes conhecem algum jogo de RPG, se eles já jogaram ou conhecem alguém que joga etc. A partir deste primeiro levantamento, escolho o pré-texto que é apresentado ao grupo através do pacote de estímulo.

O pacote de estímulos/estímulo composto (*compound stimulus*), desenvolvido por John Somers (2011), parte do princípio de que o envolvimento emocional dos participantes com a temática escolhida é a chave para sua participação nas atividades propostas. Desta forma, a ideia básica é que se escolha um container (que pode ser uma caixa, mochila, sacola, bolsa, etc.) onde sejam colocados objetos, artefatos, fotografias, cartas, documentos, entre outros, para serem apresentados ao grupo de trabalho como um estímulo à criação, ou nas palavras de Cabral “uma alavanca para impulsionar o processo dramático” (2006, p. 37). A partir destes itens, os participantes são instigados a usar a imaginação e criatividade para construir uma história, ou seja, a narrativa vai sendo tecida entre os objetos que fazem parte do pacote de estímulo.

De acordo com Somers (2011), é importante observar a forma e força dramática dos itens escolhidos para que sejam capazes de criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos para evitar que a história torne-se imediatamente óbvia, nem tão distantes um do outro para que as possibilidades narrativas possam emergir. A forma como este pacote de estímulo chegará às mãos dos participantes também é importante, pois vai influenciar diretamente na adesão dos participantes ao projeto e sua imersão na história.

Desta forma, quando realizo este percurso de trabalho – *drama* e RPG – utilizo o estímulo composto para inserir a situação dramática ao grupo que, mesmo sendo fictícia, deve estabelecer uma relação real e gerar estímulos convincentes aos participantes. Após desenvolver a dinâmica com o estímulo composto, cada participante vai confeccionar sua ficha de personagem que deve ter ligação com as descobertas feitas através do pacote de estímulo. Ela contém os detalhes dos

personagens como, por exemplo, resistência, força, habilidades, inteligência, características da personalidade.

Importante ressaltar que os participantes podem criar, recriar, reorganizar o pacote de estímulo de acordo com suas descobertas, não existe um caminho único ou uma resposta “certa” sobre a origem ou enredo dos objetos e artefatos presentes no pacote de estímulo. Mendonça resalta que, ao receberem os objetos, “os participantes do Drama levantam possibilidades sobre os significados individuais de cada material e, posteriormente, sobre o significado desses, no conjunto da narrativa criada.” (MENDONÇA, 2010, p. 295). Sempre que preciso, voltamos ao pacote de estímulo para acrescentar ou buscar novas informações à narrativa que está sendo construída pelo grupo. Fazendo, assim, com que cada personagem desenhado pelos participantes tenha lugar na trama. O terceiro passo é introduzir objetivos e pequenos conflitos que irão desencadear os jogos teatrais, como por exemplo, a realização de imagens congeladas e jogos de improvisação com a temática escolhida. O processo de *drama* em geral termina com o RPG *live action* em um local previamente escolhido e preparado com uma ambientação cênica.

Fiz alguns processos desta forma quando trabalhava com oficinas de teatro extracurricular e costumo orientar meus alunos de estágio a desenvolver processos nesta linha de organização. Acho importante ressaltar que a ideia de fazer estes processos na educação não-formal tem ligação direta com a questão do tempo disponível – tanto de organização, quanto de desenvolvimento –, do espaço físico utilizado, e das temáticas dos jogos de RPG.

Mas ele pode ser realizado no ensino curricular, através de parcerias entre professores. Cito o exemplo de uma dupla de estagiários (sob minha orientação) que desenvolveu um processo com esta estrutura abarcando as disciplinas de arte, história e português com alunos do segundo ano de ensino médio. Foi escolhido como pré-texto a Revolução Francesa através do jogo de RPG intitulado *A tríade*. O *live action* foi realizado no ginásio de esporte da escola que se transformou na Bastilha francesa. Um dos objetos do pacote de estímulo foi a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*⁴, ao final do processo foram feitos grupos, e cada grupo redigiu uma *Declaração de Direitos para uma sociedade justa no séc. XXI*. As declarações confeccionadas foram distribuídas a todos os estudantes do ensino médio da escola e discutidas nas aulas de português e história.

Segundo percurso: o drama e a formação continuada

Enquanto professora de uma licenciatura em teatro, sou convidada a realizar cursos de formação continuada com professores da rede básica de ensino que, em geral, são pedagogos que lecionam na educação infantil e ensino fundamental I. Em sua maioria, estes docentes estão à procura de instrumentalização para trabalhar contação de história e teatro com os pequenos. Nos últimos anos, tenho organizado estas oficinas em torno da contação de história a partir do estímulo composto.

⁴Documento escrito em 1879, decorrente da Revolução Francesa, que define 17 direitos universais (coletivos e individuais) dos seres humanos.

Por compactuar com Cabral (2006), quando ela argumenta que o estímulo composto proporciona um maior envolvimento dos participantes devido a materialidade concreta dos objetos apresentados, criando nos participantes um envolvimento emocional com o universo de ficção, penso que este é um recurso instigante para se trabalhar com os professores e estes com seus alunos.

Entre novembro de 2016 a julho de 2017, em parceria com o Núcleo de Educação Infantil eu ministrei 5 oficinas para professores e coordenadores de 35 Centro de Educação Infantil de Dourados (CEIM's) e 10 escolas municipais de ensino fundamental ⁵. As oficinas foram divulgadas como “oficinas de construção/contação de histórias a partir do estímulo composto”. Para cada oficina eu escolhi trabalhar com pré-textos a partir de peças de William Shakespeare⁶.

A estrutura das oficinas foi pensada com o objetivo de introduzir a prática da contação de história com elementos teatrais a partir do uso do estímulo composto. A ideia foi propor formas de investigação artística de construir e contar uma história através de seus corpos, objetos e elementos teatrais. As oficinas foram organizadas em três blocos distintos: no primeiro eu construí/conteí a história de *A Tempestade* usando o estímulo composto; no segundo foi realizado um estudo teórico sobre este recurso; e no terceiro os participantes prepararam contações com o pacote de estímulos para apresentarem aos colegas de oficina e depois em suas escolas. Os resumos dos textos de Shakespeare foram usados no primeiro e terceiro bloco como uma espécie de pré-texto inicial para contar uma história, descobrir personagens, explorar a linguagem, dentre outras possibilidades.

Cada oficina teve início com a apresentação do pacote de estímulo aos participantes. O container escolhido foi um baú de roupas antigo, com deteriorações visíveis feitas pela água. Dentro do baú havia 20 objetos/artefatos escolhidos e organizados de forma a conduzir a descoberta de personagens, locais e fatos da peça. De acordo com Somers (2011), a escolha do container para os estímulos é muito importante, pois serão o primeiro contato que os participantes terão com a história e devem gerar interesse aos participantes. Ele deve ser coerente com os itens que serão apresentados e com a temática que será proposta para que a materialidade seja crível. Como dito acima, a apresentação do container já servirá como uma referência ao processo de criação.

Os objetos e/ou artefatos escolhidos terão o poder de designar um tempo histórico, um local, personagens, costumes, culturas, relacionamentos, entre outras características e questões. Cada objeto escolhido tem a intenção de ser um estímulo e um elemento para o entendimento e construção da história e, depois, seriam usados como elementos cênicos para contar a história.

Somers (2008) salienta que quando usamos o estímulo composto o container e tudo que está em seu interior devem ser deixados expostos e a disposição dos participantes. Desta forma, logo após apresentar o baú e abri-lo na presença de todos, fui tirando cada objeto/artefato de dentro do mesmo e passando para que todos pudessem pegar, cheirar, manejar, ou seja, sentir a materialidade de cada um deles aos mesmo tempo em que eram levantados questionamentos como

⁵Cada oficina teve carga horária de 20 horas divididas em 5 encontros, cada um com 4 horas.

⁶Não foram utilizadas as peças em si, mas suas questões centrais e conflitos em forma de resumos. As peças escolhidas foram: Noite de reis; Sonho de uma noite de verão; Muito barulho por nada; A Megera domada; e a Tempestade.

“de quem são estes pertences?”, “O que será que pode ter acontecido com o dono destes objetos?”, “Qual é a história que existe por trás deles?”

Após passar pelas quatro fases do trabalho do estímulo composto - imaginação e associação; exploração; seleção e formalização; e comunicação (Somers, 2008) - começamos juntos a construir uma história que tinha como pano de fundo a peça *A Tempestade*, mas que ganharia o espaço, personagens e ações exploradas e escolhidas pelos participantes da oficina. Ao final deste primeiro bloco, contei a narrativa tecida colaborativamente, e durante a contação utilizei todos os objetos do baú.

No segundo e terceiro blocos das oficinas, os participantes foram divididos em grupos e receberam resumos com as histórias das peças de Shakespeare para que as conhecessem e, a partir delas, criassem eles próprios seus pacotes de estímulos. O segundo bloco das oficinas foi destinado a leituras de textos e de outros processos de drama, para que ficasse clara a teoria do estímulo composto.

O terceiro bloco foi destinado a conversas a respeito da história lida. Após a familiarização com a história, cada grupo pensou e organizou um pacote de estímulo para realizar a dinâmica com os colegas. Ao final da oficina, cada grupo fez a dinâmica de construir/contar uma história usando seus corpos e o estímulo composto, e nas semanas que se seguiram fizeram estas mesmas dinâmicas com suas turmas nas escolas e CEIM's.

É importante deixar claro que esta dinâmica propõe a ideia de que as crianças construam uma história/narrativa a partir da interação com o container e objetos apresentados. A partir das questões levantadas pela professora, o grupo irá criar hipóteses, inventar personagens, definir locais e explorar as diversas possibilidades de conflitos e enredos. Depois deste trabalho é que são fixadas escolhas para, em seguida, as regentes de sala contarem para as crianças a história criada coletivamente utilizando os materiais do pacote de estímulo. Reforço aqui a questão de que não existe uma única maneira de se contar uma história. As possibilidades que levei nas oficinas foram colocadas exatamente desta forma: como possibilidades, dentre tantas outras maneiras de fazê-lo.

Terceiro percurso: o drama e a construção de uma obra cênica

Uma qualidade que sempre me interessou no *drama* é o fato de que posso trabalhar a conexão entre fazer teatro e ensinar. O terceiro percurso que apresento aqui é desenvolver um *process drama* como ponto de partida para construção de uma obra artística. Em geral este trabalho é feito na graduação de teatro, mas já foi utilizado na educação básica a partir do ensino fundamental II. Ele foi inspirado no exemplo de Heloíse Vidor (2011) e suas experiências com a montagem do espetáculo-aula *Uma lady Macbeth* a partir do *drama*. Vidor realizou um processo de *drama* tendo como pré-texto a peça *Macbeth* de Shakespeare, a partir da estratégia do professor-personagem ela vislumbrou ser possível construir um espetáculo: “O envolvimento com o texto de Shakespeare, gerado a partir do experimento cênico com o *drama* atrelado à sua possibilidade de desdobramentos em ocasiões como uma performance ou espetáculo levou à criação do projeto de montagem de um

espetáculo.” (VIDOR, 2011, p. 82)

Sob esta perspectiva desenvolvi alguns processos de drama que tiveram como pré-textos peças teatrais, utilizando principalmente os recursos de ambientação cênica e professor-personagem com o intuito de chegar em um produto cênico para ser apresentado. Nesses processos, a ambientação cênica foi usada enquanto recurso capaz de produzir estímulos visuais, sensoriais e físicos para a criação de personagens e cenas a partir do delineamento de possibilidades entre ficção e realidade; e o professor-personagem como fio condutor do trabalho de construção de cenas.

A ambientação cênica diz respeito à transformação de um ambiente no local da narrativa. Ela tem o potencial de corroborar no impacto visual dos participantes e possibilitar a interação deles com a história e com os personagens, o que permite a imersão no contexto imaginário e/ou ficcional. Segundo Cabral (2006, p. 20), é uma maneira de concretizar a ação dos participantes em uma realidade virtual, pois eles irão se “envolver na fantasia despertada pelo contexto da ficção intensificado pela participação ativa num evento teatral”. Ou seja, ao criar uma atmosfera dramática é possível deixar mais clara a situação de ficção que o pré-texto irá propor, facilitando a interface entre ficção e realidade que os participantes irão vislumbrar durante o *drama*.

■ 446

O professor-personagem (*teacher in role*) é um recurso em que o coordenador assume um ou mais personagens durante o processo para delegar desafios aos alunos; alterar a ação dramática; ou ainda indicar e/ou resgatar informações aos participantes. Nas palavras de Vidor, *teacher in role* é quando “o professor assume outro papel social (que não o de professor) para interagir com os alunos num processo de drama. Um médico, um advogado, um político, podem ser alguns dos papéis que vão provocar e desafiar os alunos na criação da narrativa ficcional” (2011, p. 80). Ele pode ter três *status* diferentes (alto, intermediário, baixo), sua influência será de acordo com seu *status* na trama. Cabral destaca que este recurso ajuda na qualidade da relação que os participantes tem com o processo, pois “quando o professor assume um papel ou uma personagem, os alunos relacionam-se com o assunto sendo investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal de aprendizagem” (2006, p. 20). Ainda de acordo com a autora, dentro deste conceito de *teacher in role* estão inseridas as dimensões de representação e presença.

Apesar do drama não propor a construção de personagens, mas sim a criação de papéis, “ao propor os papéis depois de um minucioso trabalho de identificação e construção do contexto, estes o reproduzem com mais nitidez e detalhes, e em decorrência delineiam possíveis personagens.” (CABRAL, 2010, p. 6) Logo, mesmo que o trabalho dentro de um processo de *drama* não seja para a construção de personagens, ela pode ocorrer naturalmente ao final do *drama*: “alunos de ensino fundamental que trabalharam com papéis coletivos durante o processo, construíram personagens sem que para isso tivessem se concentrado em exercícios específicos ou que lhes fosse proposto construí-los intencionalmente” (CABRAL, 2010, p. 6).

Outro ponto importante neste percurso, é a utilização de peças teatrais como pré-textos, por permitir aos alunos conhecerem e explorarem o universo, os

temas e as características dos dramaturgos utilizados, assim como pensar em possíveis releituras das obras. Não conhecer o texto previamente não foi um pré-requisito, mas aqueles que não conheciam tiveram mais liberdade de experimentar e investigar cenicamente os temas trabalhados e o contexto ficcional. A forma de trabalho que tenho adotado é explicar a teoria do *drama* seguida por uma prática que, ao final, estrutura um produto cênico.

Como o trabalho com a criatividade e imaginação não partem do nada, e sim de alguma estrutura previamente organizada, o *drama* funciona como uma base onde serão construídos personagens e cenas que podem levar a um produto. Ao mesmo tempo, esta base deixa espaços para serem preenchidos de acordo com as referências dos participantes, sendo assim, uma estrutura maleável para ativar a imaginação e o fazer teatral.

O professor-personagem se apresenta dentro destes percursos como ferramenta básica, capaz de abrir um campo fértil de possibilidades, principalmente porque ele é utilizado dentro de um espaço reservado à aula de teatro, à apreensão de conceitos e técnicas de interpretação através da “aproximação dos alunos às particularidades do trabalho do ator, tanto no que diz respeito à representação de personagens no próprio ato pedagógico, quanto aos recursos técnicos utilizados para a composição” (VIDOR, 2011, p. 80).

Já a ambientação cênica, é usada partindo do princípio de que, quando os alunos agem dentro de uma realidade simulada, eles não estão presos a convenções teatrais de construção de personagens e cena, mas estão mais livres para criar, gerando uma representação mais orgânica, que pode resultar em um personagem no decorrer do processo. Como argumenta Bachelard (1993), o espaço é visto como fonte de devaneio e alimento da imaginação, que é considerada pelo autor como potência da natureza humana. Para ele o espaço é um dos elementos chave para a construção de memórias. Esta potência a que se refere Bachelard pode ser alimentada pela ambientação cênica e pelo professor-personagem. A dinâmica estabelecida entre os participantes e a ambientação cênica, assim como entre eles e o professor-personagem é fundamental na relação entre o *drama* e os processos de aprendizagem para a construção de uma experiência que possa vir a ser um produto cênico. Ainda segundo o autor, o próprio ato da criação e construção de identidade é constituído por meio do espaço e da projeção que fazemos de nós mesmos neste espaço.

O *drama* proporcionou aos alunos flertarem com o teatro, ao experimentarem o trânsito entre um espaço real e um espaço de ficção; ao atuarem enquanto atores e espectadores durante o processo; ao poder sentir a materialidade do texto por meio da ambientação cênica; e durante os jogos com seus parceiros.

A construção de uma obra cênica, que pode ser um espetáculo, uma performance, contação de história, entre outras possibilidades, partindo de um processo de *drama*, acontece sendo uma mistura constante entre produto e processo, a partir de uma perspectiva pedagógica que é contrária à transmissão de técnicas e conteúdos teatrais descontextualizados, mas sim de uma séries de atividades interligadas - criativa e esteticamente - que culminam no aprendizado e no fazer teatral.

Algumas reflexões

Na tentativa de responder à pergunta sobre o desenvolvimento do *drama* na educação brasileira, fui criando alternativas e arquitetando possibilidades de explorar certos aspectos deste método adaptados à realidade escolar do Brasil. A experimentação com o *drama* me levou a percorrer vários caminhos, uns viáveis a serem desenvolvidos em qualquer etapa da educação básica, outros mais específicos em determinada fase ou ambiente. O fato de passarmos pela experiência estética em um processo de *drama* nos leva à produção de sentidos e conhecimentos teatrais, e por isso defendo sua utilização no ensino, mas reconheço que não seja uma tarefa fácil.

Neste sentido, o estímulo composto é uma ferramenta de trabalho que pode ser mais prática para os professores, em especial para aqueles que desenvolvem suas atividades docentes em mais de uma turma (o que é o caso dos professores de Arte), pois eles podem preparar o mesmo pacote de estímulos para todas as suas turmas. O diferencial será sua condução através das dinâmicas e perguntas que surgirão a partir dele, que deve respeitar as faixas etárias. Como a história escolhida servirá como um “pano de fundo” e as crianças irão construir uma narrativa coletivamente, uma mesma história e um mesmo container poderá ser empregado nas mais diversas etapas da educação básica.

O ensino, especialmente o de teatro pressupõe um professor mediador e incentivador, e o aluno como sujeito ativo na construção do seu aprendizado, um ser político, cultural e social, articulador do próprio saber. Desta forma, trabalhar com este elemento do *drama* – estímulo composto – é uma maneira de pensar em uma perspectiva de ensino-aprendizagem que vai além da transferência alienante de conhecimento alcançando, como coloca Freire, uma educação dialógica, onde o professor constrói conhecimento com seus alunos, através do estímulo à criação e a imaginação.

Em relação ao terceiro percurso citado, apesar de geralmente um processo de *drama* ser conduzido por dois caminhos (citados na introdução deste artigo), penso que ele pode ser conduzido para a criação de um espetáculo cênico. Ou seja, apesar de não ser um objetivo específico deste método de ensino resultar em um produto a ser apresentado, ele pode ser conduzido por este caminho.

Tenho conhecimento de que Heathcote defendia a ideia de um produto não fazer parte dos objetivos do *drama* e conduzir seus trabalhos com foco na questão experiencial e de aprendizagem. Ela não utilizava textos dramáticos em seus processos de drama, em geral eles eram feitos a partir de materiais históricos (documentos ou fatos) e com fragmentos de texto e objetos variados. Influenciada por Brecht, Heathcote defendia a ideia de que os participantes atuavam para si próprios e desenvolveu a expressão “self-espectador” indicando que - como na regra-básica da peça didática brechtiana - os participantes do drama agiam como espectadores de si mesmos e de seus próprios argumentos e atitudes (CABRAL, 2009). No entanto, a partir de minhas experiências e de relatos de experiências de outros colegas com o *drama*, penso que este seja um caminho, não só possível, mas fecundo.

É importante ressaltar que se apanharmos como exemplo os processos de

drama realizados e descritos por Biange, Vidor, Wellington Menegaz, Diego Medeiros ou por mim, percebemos que, de forma geral, todos foram realizados por um grupo de pessoas para determinados grupos e/ou turmas específicas, o que não é a realidade de grande parte dos docentes do Brasil. Talvez um professor da educação básica, com carga horária completa e inúmeras turmas não seja capaz de desenvolver processos distintos de *drama* em cada uma delas simultaneamente, mas com muita criatividade e disposição, ele pode utilizar recursos, fazer recortes, adaptações, combinações, e fazer o *drama* com seus alunos, inserindo espaços de criação na escola que envolvam o teatro, as outras linguagens artísticas e até mesmo outras disciplinas.

Os percursos divididos neste artigo tiveram a intenção de exemplificar alternativas para o trabalho com o *drama* na realidade educacional brasileira, que por ser distinta da realidade onde nasceu este método (a Inglaterra) precisa ser apropriado e adaptado para que seja funcional. Mas que sim, ele é possível de ser realizado e pode mesclar distintas abordagens. E o mais importante: quando feito tem o potencial de alcançar resultados positivos não só no campo da pedagogia das artes cênicas, mas também na construção de conhecimentos em outras áreas, assim como nas experimentações artísticas, relações interpessoais e vivências grupais.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. O jogo teatral no contexto do drama. **Fenix – Revista de História e Estudos Teatrais**, online, v. 7, ano VII, jan/fev/mar/abr. p. 1-17, 2010.

_____. Dorothy Heathcote. Mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo. In FLORENTINO; TELLES. **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 37-48.

DESGRANGES, Flávio. O drama: construção coletiva de uma narrativa teatral. In: **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2010.

MENDONÇA, Céliida Salume. Aproximações entre a obra de Christian Boltanski e o estímulo composto no drama. Uberlândia, **Revista ouvirOUver**. V. 6, n.2, p. 288-300, 2010.

O'NEILL, Cecily. **Drama Words: a framework for process drama**. Londres: Heinemann, 1995.

SOMERS, John William. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. **Revista Urdimento**. Florianópolis: Udesc/Ceart, 2011. v 1, n17. p.175-185. Tradução de Beatriz A.V.Cabral. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011175>

_____. Interactive theatre: drama as social intervention. **Music and Arts in Action**. v. 1, Jun, 2008, p. 61-86. Disponível em: <https://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/interactivetheatre/18> Acesso em: 20 de fev.

2020.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Uma lady Macbeth: da pedagogia ao palco. **Revista Urdimento**. Florianópolis: Udesc/Ceart, 2011. v. 1, n.17. p. 79-85. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011079>

Recebido em 15/04/2020 - Aprovado em 05/06/2020

Como Citar

Janiaski, F. (2020). Process Drama e suas possíveis formas de desenvolvimento. *OuvirOUver*, 16(2), 436-450. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53831>



■ 450 A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

O drama e os jogos eletrônicos no contexto pedagógico do Ensino Médio

VICTOR EMANUEL CARLIM
LÍVIA SUDARE DE OLIVEIRA
ROBSON ROSSETO

Victor Emanuel Carlím é mestrando em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR e graduado em Licenciatura em Teatro pela mesma instituição. Ator do Grupo Olho Rasteiro, o qual tem como investigação o Teatro de Rua e o Teatro em espaços alternativos.

Afiliação: Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4738050857651393>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4089-0613>

Lívia Sudare de Oliveira é Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e Mestra em Teatro pela mesma instituição. Docente do Curso de Produção Cênica da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Autora dos livros: *O Teatro de Revista durante a Era Vargas: Modernidade e ambiguidade transbordam na cena revisteira* (editora Beau Bassin, 2017) e *Romani People in Brazil. From Exile to the Search for Social Rights*. (Editora Grin Verlag, 2017).

Afiliação: Universidade Federal do Paraná - UFPR

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5032876738236851>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7750-5125>

Robson Rosseto é Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e coordenador do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Integrante dos Grupos de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (CNPq/UNESPAR) e Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro - ELiTe (CNPq/UFPR). Autor dos livros: *Jogos e Improvisação Teatral: perspectivas metodológicas* (Editora Unicentro, 2013) e *Interfaces entre Cena Teatral e Pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor* (Editora Paco, 2018).

Afiliação: Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2190838870076391>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7905-9819>

■ RESUMO

O presente texto analisa a abordagem do drama associado aos jogos eletrônicos com estudantes do Ensino Médio no espaço escolar. A investigação se valeu de um questionário que discriminou os gêneros e as temáticas dos jogos eletrônicos mais presentes no cotidiano dos participantes. A coleta de dados apontou a violência, a sexualidade e as relações de gênero como os temas mais recorrentes nos jogos citados. O drama foi desenvolvido com base nos referidos assuntos e, ao longo das proposições, os conteúdos mobilizaram a capacidade reflexiva e criativa dos estudantes na construção de narrativas cênicas. O aplicativo *WhatsApp* foi utilizado como recurso de difusão e compartilhamento de informações extraclasse. Esta experiência evidenciou o drama como um método de ensino capaz de conduzir os participantes a investigarem situações dramáticas, de acordo com os seus próprios conhecimentos, tendo em vista a ampliação da autonomia para se tornarem sujeitos de sua própria aprendizagem.

■ PALAVRAS-CHAVE

Drama, jogos eletrônicos, construção de narrativa, ensino médio.

452 ■

■ ABSTRACT

This study investigates the methodology known as drama combined with electronic games played by secondary school students inside the school environment. The research was conducted through a survey form in which the students appointed the genre and themes of the electronic games present in their daily lives. This data collection pointed to violence, sexuality and gender relations as the most recurrent themes present on the mentioned games. The drama experience was based on such subjects which mobilized the students creative and critical abilities throughout the construction of scenic narratives. The app *WhatsApp* was used as a resource of distribution and dissemination of information outside the school environment. This experience highlighted the drama as teaching methodology able to lead students to investigate dramatic situations according to their own knowledge, aiming to wide their autonomy in order to become subjects of their own process of learning.

■ KEYWORDS

Drama, electronic games, narrative development, secondary education.

1. Introdução

Mudanças significativas de ordem social, econômica, cultural, política e tecnológicas marcaram o início da transição da Era Industrial para a Era da Informação. Essa nova época é caracterizada, dentre outras coisas, pelo surgimento constante de novas tecnologias, novas mídias, novos mercados e novos hábitos que tem balizado o comportamento de seus consumidores. A informação é produzida e consumida em velocidades antes inimagináveis. Segundo Isabel Carvalho e Ana Lúcia Kaniski, “agora, atrelado ao processo revolucionário das novas tecnologias, entramos em uma fase que traz como potencial a aceleração da interação entre usuários e fontes de informação, reforçando o desenvolvimento de cidadãos” (2000, p. 38).

As décadas finais do século XX propiciaram um estreitamento de laços entre as pessoas e a tecnologia. É possível dizer que hoje diversos aspectos do cotidiano são mediados por artefatos digitais, tais como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, *e-readers*, dentre outros, que garantem a velocidade no acesso à informação, compartilhamento de ideias e comunicação entre pessoas. Observa-se, assim, a consolidação de uma Cultura Digital. Para Nestor Canclini, cultura é o “conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (2005, p. 34). Dessa forma, entende-se que a cultura é parte das práticas sociais. A Cultura Digital, segundo definição de Bruna Heinsfield e Magda Pischetola, está caracterizada pela

[...] reestruturação da sociedade, oportunizada pela conectividade, emergindo transversalidade, descentralização e interatividade. Trata-se de um novo contexto, em que as tecnologias digitais, tendo a Internet como pano de fundo, aparecem como *meios* responsáveis por uma nova tessitura social. (2017, p. 4)

O importante avanço das tecnologias multimídia vivenciados nas últimas três décadas significa que as pessoas nascidas e educadas nesse período cresceram/crescem em um contexto computadorizado, estando, portanto, acostumados com as novas tecnologias, sendo os jogos eletrônicos/digitais uma presença marcante. Esses jogos podem ser considerados artefatos digitais culturais. Yupanqui Muñoz afirma que

[...] o jogo, como um elemento que constitui a nossa cultura, não deve ser compreendido como uma mera atividade que se encerra no seu próprio ato. Mas que transcende o seu momento. Ele promove o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do indivíduo. (2009, p. 12)

Balizado por esse entendimento, este estudo tem por objetivo estabelecer relações entre os jogos eletrônicos e a prática teatral inserida no contexto escolar. Os videogames, plataformas que costumam gerar interesses principalmente em crianças e adolescentes, exploram assuntos e ações a partir de estímulos de

determinado contexto interativo proposto pelo jogo. A pesquisa se pautou no método de ensino do drama associado com enredos de jogos eletrônicos, selecionados previamente, desenvolvido com estudantes de uma determinada escola pública da Educação Básica.

As ações pedagógicas realizadas ocorreram no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, *campus* de Curitiba II, especialmente com base na experiência de um dos autores do presente texto¹. Cabe destacar, o trabalho compartilhado e socializado, desenvolvido no PIBID, contribui sobremaneira no processo de construção acadêmica e profissional dos envolvidos, uma vez que o Programa proporciona ao acadêmico o exercício docente da prática teatral nos primeiros anos da formação inicial.

A proposta pedagógica foi desenvolvida em 4 encontros, por um grupo de 35 estudantes pertencentes ao 1º ano do Ensino Médio, do Curso Técnico em Artes Dramáticas do Colégio Estadual do Paraná – CEP, na cidade de Curitiba. No convívio com a realidade escolar do ensino formal, foi possível constatar o intenso envolvimento dos estudantes com jogos eletrônicos; seja nas estampas de camisetas ou nas capas dos cadernos, o universo dos *games* se faz presente no cotidiano escolar. Ao longo das práticas de improvisação teatral, os estudantes se sentiam mais à vontade quando tinham a autonomia de criar e representar os mesmos papéis ou papéis semelhantes aos que existem nos jogos eletrônicos. Com base nesse contexto, estabeleceu-se a ideia de associar a linguagem do videogame à proposta a ser desenvolvida com os estudantes do CEP.

Diante desse cenário, as temáticas dos jogos eletrônicos foram relacionadas com a abordagem do drama, com o propósito de um ativo envolvimento dos participantes, em uma atividade coletiva e criativa, na qual os envolvidos são inseridos em um contexto ficcional, assumindo papéis para explorarem determinadas situações. A proposta foi elaborada com fundamento nos estudos da pesquisadora e docente Beatriz Ingrida Vieira Cabral (Biange), considerando suas publicações sobre o drama como método de ensino, objeto este, inicialmente desenvolvido na Inglaterra, e investigado por ela no Brasil a partir dos anos de 1990.

Para a delimitação de um roteiro, um questionário anônimo e de autopreenchimento foi aplicado aos estudantes envolvidos no trabalho; nele constavam perguntas² relacionadas aos jogos eletrônicos (videogames, jogos de computador e internet) e aos gêneros favoritos. Os jogos mais citados pelos estudantes foram: *Grand Theft Auto*, *Beyond – Two Souls*, *The Sims*, *Yandere Simulator*, *Amor Doce*, *Dark Souls*, *Fifa*, *Resident Evil*, *Call of Duty* e *The Last of Us*. Os referidos jogos foram analisados e, com base em suas temáticas, a elaboração do roteiro do processo ocorreu de acordo com os assuntos mais populares para aqueles estudantes questionados: violência, sexualidade e relações de gênero.

¹O desenvolvimento prático da pesquisa foi realizado por um dos pesquisadores deste artigo, cuja investigação subsidiou a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso - TCC do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR.

²As perguntas realizadas foram: “Qual seu jogo de videogame favorito? Por quê?”. “Você joga *games* online? Se sim, quais?”, “Qual seu gênero favorito: Ação/aventura, tiro, RPG, *survival horror*, esporte ou luta? Por quê?”, “Qual aparelho/console você mais joga? (*smartphone*, computador, *tablet*, *xbox*, *playstation*, *nintendo*)”, “Na sua opinião, o que há de mais interessante em jogar videogame?”, “Explique o porquê você gosta e joga.”

2. O drama como abordagem de ensino

O drama como abordagem de ensino teve origem na Inglaterra, em pesquisas desenvolvidas a partir da década de 1960, com base nas proposições de Dorothy Heathcote e Gavin Bolton, que propõem o drama como método de ensino e aprendizagem. De acordo com Nilton Hitotuzi (2007), a estrutura do drama está centrada em um conflito principal, presidido por uma série de acontecimentos, procedimentos que tem como objetivo a construção de uma narrativa, e tem-se um tema gerador de um determinado conflito que orienta a elaboração da história. O autor ressalta a importância do improviso no drama, especialmente nas proposições de Heathcote e Bolton (1994), em que identifica na improvisação o meio principal de instauração do drama. Além disso, ele destaca os seis fatores essenciais para a eficácia do trabalho por meio de processos improvisacionais:

(a) a garantia, por parte do professor, da plena liberdade de expressão de cada participante diante do grupo; (b) a obrigatoriedade do ponto de partida da improvisação estar em sintonia com as experiências e atitudes dos participantes; (c) a familiarização do professor com o modo de funcionamento da improvisação dramática, em que também se manifestam os seis elementos do drama (i.e. movimento, estagnação, som, silêncio, luz e sombra); (d) a disposição do professor de penetrar o mundo dos participantes com seriedade; (e) o conhecimento e o esclarecimento contínuo, por parte do professor, do objetivo básico do exercício – esse conhecimento o capacita a perceber, dentre outras coisas, as necessidades pedagógicas da turma no decurso da atividade; e (f) a descoberta do objeto de estudo pela ação, isto é, pela vivência da situação. (HITOTUZI, 2007, p. 186)

As características apresentadas por Hitotuzi revelam a importância do professor como atuante do jogo e das criações, apontando a necessidade do docente compreender o processo criativo em desenvolvimento para interferir com precisão na condução das ações dramáticas propostas pelos participantes. Além das considerações de Hitotuzi, Cecily O’neill (1995) constata que o drama é um gênero teatral capaz de gerar prazer e educação estéticos, de seduzir os participantes para o envolvimento necessário para uma experiência, os quais sugerem inúmeras possibilidades de ideias/criações.

Heathcote e Bolton (1994) apontam o drama como uma oportunidade para inserção de novos elementos cênicos que sublinham a sintonia e o potencial reflexivo dos participantes, dividindo as atividades dramáticas em episódios, cabendo destacar que as ações não devem ser predeterminadas; mas, sim, descobertas conforme as circunstâncias que emergirem no curso das cenas dramáticas desenvolvidas.

No Brasil, o drama está associado às propostas desenvolvidas por Beatriz Cabral, pioneira na difusão do método no país a partir dos anos de 1990, após ter desenvolvido a sua pesquisa de doutorado na Inglaterra, na University of Central

England, quando acompanhou processos de drama coordenados por Dorothy Heathcote. De acordo com Cabral: “Drama é a denominação de uma prática teatral centrada na apropriação e atualização de textos, imagens e temas voltados para a criação e desenvolvimento de um processo dramático e, finalmente, de seu produto cênico.” (2014, p. 104)

Cabral (2012) explica que o pré-texto é essencial para construção de processo, pois ele funciona como um roteiro prévio, uma delimitação introdutória da narrativa, um ponto de partida para a história e elaboração futura do texto coletivo. Nesse contexto, utiliza-se o termo processo como a negociação e a renegociação dos elementos utilizados a partir da temática elaborada previamente. Para o encaminhamento do processo e, por conseguinte, a composição do texto dramático, os acontecimentos são divididos em episódios, permitindo explorar e trabalhar sobre diferentes perspectivas, incluindo uma possível variedade de formas, estilos e personagens. Portanto, “sob a perspectiva do planejamento de ensino, o professor definirá cada episódio a partir das situações e ações que ele poderá fazer emergir e das possibilidades artísticas e educacionais subjacentes.” (CABRAL, 2012, p. 18)

Portanto, trata-se da construção de uma narrativa dramática mediante a improvisação de situações em grupo, em que o pré-texto atua como potencializador do contexto ficcional estabelecido, cujo processo transcorre através de episódios. Nesse contexto, o professor ou o coordenador atua como mediador por meio da estratégia do professor-personagem, intervindo na cena na medida em que propõe ações. Dessa forma, ao definir os episódios e as situações, o professor assume papéis para que possa interagir com os estudantes em determinado contexto, desafiando-os em relação às suas ações e atitudes. Cabe destacar que,

456 ■

A expressão ‘professor-personagem’ foi a tradução escolhida para a convenção inglesa ‘teacher in role’, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro. Ao assumir um personagem, o professor de imediato obtém a atenção da turma mediante o impacto visual causado (figurino e cenário podem apoiar os personagens assumidos pelo professor), e amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo. (CABRAL, 2012, p. 19)

O drama facilita a conexão entre as possibilidades artísticas e as discussões pedagógicas em torno dos temas transversais, tais como violência, sexualidade e gênero, no caso específico da experiência discutida, possibilitou aos estudantes o interesse em descobrir e questionar os temas abordados pelos *games*, e propor uma espécie de jogo educativo para que as questões expostas fossem exploradas. De fato,

Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades

lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica. (MOYLES, 2002, p.21)

Para Janet Moyles (2002), os jogos educativos são de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem através de atividades lúdicas e prazerosas, as quais estimulam a ação do coletivo e incitam a criatividade dos estudantes, fatores fundamentais e presentes no drama. Assim, o professor quando utiliza a estratégia professor-personagem, estimula a discussão e desafia/provoca os estudantes sobre questões que esse papel suscita entre os participantes.

O professor-personagem dá ênfase à caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem em termos de época, nacionalidade, ideologia, criando assim uma individualidade, enunciando o texto literal de um autor seja ele dramático ou não. Durante o processo do drama, esse personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra-argumentação pelo grupo. O professor vai redefinir a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a ideia de construção de personagem, um personagem determinado que possa ser trazido em diversos momentos do processo. (VIDOR, 2010, p. 47)

■ 457

Desse modo, o professor se coloca como um condutor aberto a relacionar o pré-texto escolhido, utilizando-se do improviso para conduzir o jogo com os estudantes, de uma maneira que potencialize o desenvolvimento da narrativa. Esta via de troca e diálogo contribui para que os participantes pensem, reflitam, questionem e encontrem meios alternativos e criativos para obterem respostas sobre o tema proposto, possibilitando, assim, a criação de novas dramaturgias e cenas.

3. Os videogames como base para criação de um drama

Popularmente conhecido como videogame, o jogo eletrônico é uma atividade na qual o jogador interage com imagens enviadas a um dispositivo, seja pela televisão ou monitor. A denominação videogame também serve para plataformas alternativas à televisão, como celulares e computadores. De acordo com Antonio Amorin (2006), o primeiro jogo eletrônico foi criado em 1958 e o primeiro console/plataforma de jogo surgiu em 1972. A gama inicial de jogos nesse período era de esportes, com vista à interatividade e a competitividade entre os jogadores e a testar possibilidades de gráficos e mecanismos eletrônicos para elaborar sistemas de entretenimento analógicos.

No século XXI, houve a imensa massificação dos jogos eletrônicos. Segundo Givaldo Reis (2005), com o aprimoramento de novas tecnologias, os jogos adentraram o universo da interatividade on-line, possibilitando o contato entre

jogadores ao redor do mundo. A possibilidade de jogar videogame cresceu não apenas pelas criações de potentes e modernos consoles, mas, sobretudo, pela dominação dos celulares, conhecidos como *smartphones*. Aparelhos eletrônicos estão presentes no cotidiano de boa parte da população, assim como estão presentes em sala de aula, seja com o jovem ou com o adulto. Atualmente, o videogame não é mais considerado apenas um objeto de lazer, conforme Eucídio Pimenta Arruda: “O vídeo game desconstrói essa ideia de lazer, pois o seu consumo tem se tornado cada vez mais constante, a ponto de ele ser cada vez menos considerado um brinquedo e cada vez mais ser visto como um elemento da cultura.” (2011, p. 288)

Diante dessa perspectiva, o videogame é um artefato que se vincula ao desenvolvimento tecnológico contemporâneo, é entretenimento e, do mesmo modo, é possível considerá-lo como uma produção artística, uma vez que muitos jogos são marcados por uma assinatura estética e estrutura narrativa capazes de contar as mais diversas histórias. Com tal característica, os jogos eletrônicos propiciam alterações profundas no âmbito social, econômico e cultural, pela manifestação de transformações nas relações familiares, nas práticas culturais e na organização escolar. Destaca-se a acessibilidade aos jogos, assim como, as penetrabilidades culturais percebidas ao longo do trabalho desenvolvido na escola, refletidas a seguir neste artigo.

Antes do início do processo de drama, nas cenas improvisadas, de forma recorrente e espontânea, os estudantes representavam personagens de *games*, geralmente apresentando cenas de violência e linguagem corporal simulando o uso de armas. Cabe ressaltar que essas referências não são temáticas exclusivas dos jogos eletrônicos, elas estão presentes no contexto social em que os estudantes estão inseridos, bem como são apresentadas na televisão, no cinema, dentre outras plataformas.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o consumo de produtos com imagens oriundas do universo dos jogos eletrônicos, estampadas nas mochilas e nos cadernos, dentre outros materiais, expondo cenários de guerra (*Call of Duty Battlefield*), glorificação do universo do crime (*GTA*, *Saints row*, *Watchdogs*) e hiper-realismo do gênero feminino (*Tomb Raider*, *Yanderê*, *Amor Doce*). Efetivamente, “O gênero indica o produto de uma ampla rede de influências sociais que operam interdependente em uma variedade de subsistemas sociais. [...] a representação dos gêneros masculino e feminino encontra-se presente desde a concepção/design dos jogos.” (CORREA; CARVALHO; SPOHR; BIAZUS, 2013, p. 191)

Os jogos e as relações de gênero se influenciam mutuamente, determinadas vezes reforçando estereótipos. As construções das representações de feminino e masculino nos *games* são alicerçadas pelos contextos históricos e culturais. Tais representações são carregadas de valores, por certo, as construções discursivas envoltas nos personagens dos jogos fazem uso de códigos visuais que são apreciados pelas pessoas que jogam, influenciando-as. Ao analisar as experiências em sala de aula, foi possível observar que meninos expõem adereços como cadernos e mochilas voltadas aos jogos de guerra, ao passo que meninas exibem elementos do gênero feminino, especialmente o corpo associado a trajes sensuais e com determinadas características físicas destacadas.

É de suma importância ressaltar que violência, gênero e sexualidade são

temas excessivamente explorados nos videogames, que preocupam os pais e geram resistência de muitos profissionais da educação na utilização dos jogos virtuais em sala de aula. No entanto, é de extrema relevância a discussão dessas temáticas no espaço escolar, visto que os estudantes têm como referência os *games*, cabendo aos educadores à necessidade de organizar momentos de reflexões, nos quais possa ser oportunizada a manifestação de todos os envolvidos sobre os diversificados assuntos. Nessa esteira, as respostas do questionário aplicado apontaram três jogos como os favoritos dos estudantes, envolvendo *games* com ênfase em conteúdos com teor agressivo, de sexualidade e relações de gênero.

Um dos jogos mais citados pelos estudantes é o *GTA*³. O jogo tem por cenário cidades fictícias dominadas pelo crime. O objetivo do jogador é realizar missões que envolvem, em boa parte, o uso da violência gratuita⁴, em busca de itens que auxiliarão em missões futuras. Outro jogo que se destacou no questionário e que também traz a violência gratuita como temática foi o *Yandere Simulator*⁵. A personagem desse jogo é *Yandere-chan*, uma estudante do Ensino Médio que tem uma obsessão amorosa por um colega de escola (*Senpai*) e que não vê problemas em ameaçar, torturar e matar outras colegas por ciúmes. Quem joga deve matar todas as outras garotas que se aproximam de *Senpai*, sem ser descoberto. O jogo Amor Doce também foi destaque na pesquisa; o jogador cria seu próprio personagem, decidindo desde as características fisionômicas até mesmo as astrológicas, o objetivo é construir uma personagem que realce os atributos físicos femininos para encontrar um amor.

Os três jogos mais mencionados no questionário constituíram a base para a estruturação do drama. No primeiro momento, o contexto ficcional foi definido: uma garota que possuía ciúme incontrolável pelo seu namorado, após o término do namoro é encontrada morta em um dos corredores da escola - premissa pensada a partir do jogo *Yandere Simulator* e *Amor doce*. Segundo Cabral,

Enquanto o estímulo sugere a ideia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes. (2012, p. 16)

³O nome do jogo *Grand Theft Auto* está relacionado ao roubo qualificado de automóveis. Criado por David Jones em 1997, posteriormente continuado pelos irmãos Dan e Sam Houser e Leslie Benzies, o *GTA* é uma franquia de jogos que atualmente conta com quinze títulos no mercado. O personagem com o qual se joga é envolvido em atividades ilícitas como o tráfico de drogas, roubo e homicídio. No Brasil, o jogo é censurado para menores de dezoito anos devido à exposição às temáticas sexuais, tortura, mutilação e muitos outros tipos de violência.

⁴A título de exemplo: uma das missões clássicas é fazer algumas corridas como motorista de taxi, porém é preciso roubar um carro para realizar essa atividade. As corridas precisam ser realizadas em um tempo curto para suprir a distância pretendida, o que faz com que o jogador tenha que invadir ruas na mão contrária, subir nas calçadas e atropelar pessoas. Por meio dessas ações, o jogador chama atenção da polícia que inicia uma perseguição ao veículo, o que leva a troca de tiros e mais mortes.

⁵O *Yandere Simulator* é um jogo ainda em desenvolvimento, de acesso gratuito. Atualmente está disponível uma versão *Build*, termo utilizado para descrever um protótipo jogável do game, portanto, o jogo está numa fase de correção de bugs e aprimoramento de elementos de jogabilidade.

O pré-texto foi inserido na sala de aula, com a utilização de adereços cênicos e elementos que colaborassem com a construção de um universo ficcional aberto à elaboração de novas narrativas. Dentre os objetos, constava: diário, cartas de amor, fotos de casal, caixa de presentes, um *pendrive* com uma música e um filme de romance. Além disso, distintos adereços foram disponibilizados para possibilitar a livre criação e apropriação dos objetos, a partir dos quais os estudantes puderam criar e investigar a história a partir do pré-texto. A proposta se realizou por meio do jogo abarcado pelo drama, conforme aponta Neva Boyd:

O jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria da atuação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação. (BOYD *apud* SPOLIN, 1992, p. 5)

460 ■

Essa liberdade de criação condiz com a liberdade de tomada de decisões e definições propostas no drama. A proposição lançada na ação artístico-pedagógica analisada neste artigo buscou explorar os mais variados espaços da escola, desde as salas multimídias, as salas de arte e a biblioteca possibilitando, nas mais diferentes situações, a quebra do cotidiano.

No primeiro episódio do drama, um dos autores deste artigo se apresentou como o Detetive do caso, decorrente da morte da estudante, atuando como professor-personagem. Nessa perspectiva, “Usando drama como método de ensino, o professor assume papéis e/ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes.” (CABRAL, 2012, p. 19)

Nessa etapa inicial, os estudantes foram conduzidos até a sala de aula sem informá-los que este momento se tratava de um jogo. A única informação apresentada foi o pré-texto. A partir do estímulo apresentado a turma se organizou em um grande grupo, quando foram informados que eles eram os investigadores dessa trama. Através de discussões no coletivo, eles recriaram e trouxeram novos sentidos àqueles elementos, definindo e traçando as características da garota e do garoto. A variedade de objetos contribuiu para que houvesse uma série de informações e características novas a cada momento.

Os estudantes foram divididos em subgrupos para investigar com mais profundidade os objetos e os adereços, sendo que as descobertas foram difundidas para todos os integrantes do grande grupo. Devido a uma fotografia de uma pessoa aleatória no jogo, os participantes pensaram na hipótese de existir um terceiro personagem e, ao longo dos dois primeiros episódios, as deduções foram variadas. É interessante notar que, desde o início do processo, eles fizeram relação da narrativa criada com os jogos eletrônicos e que as tomadas de decisões em buscar e investigar os distintos objetos foram tomadas no coletivo. De fato, é inerente ao

drama “a construção do conhecimento em grupo, mediante a concomitante aquisição da linguagem, ambos decorrentes das situações criadas pelo professor, fica evidente a cada etapa do processo.” (CABRAL, 2012, p. 31)

No segundo episódio os estudantes apresentaram diversas sugestões referentes aos elementos apresentados. Eles propuseram a existência de um triângulo amoroso no colégio, cujos participantes eram dois garotos e uma garota, mas a garota optou por ficar com apenas um. Alguns deles chegaram a relacionar histórias da própria escola e foram atrás de outras pistas pelos espaços do colégio. Houve um excesso de informações devido às buscas intensas realizadas pelos subgrupos, mas ao final deste episódio, os estudantes delinearão a narrativa e determinadas características das personagens. A compreensão sobre o que ocorreu com o casal e como eram as características psicológicas das personagens foram os encaminhamentos para o terceiro e o quarto episódio. Por unanimidade, os estudantes (detetives/investigadores) decidiram que o casal não estava mais vivo e que os dois poderiam ter morrido juntos. Segundo Viola Spolin:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (1992, p. 5)

No terceiro episódio, baseado nos desdobramentos anteriores e visando ao desfecho da narrativa, foram apresentados aos estudantes investigadores novos elementos que estavam espalhados no espaço. Ao serem levados para o auditório da escola, os estudantes assistiram a um vídeo, elaborado pelo professor, apresentado como material encontrado pelo detetive-chefe (professor-personagem) responsável pelo caso. Para tanto, filmagens foram realizadas por diversos espaços da escola, como cantina, pátio e auditório, onde algumas pistas foram escondidas. Após as filmagens, os registros foram editados em um único vídeo, com o acréscimo de uma música, como se fosse a garota que tivesse cantado e filmado o seu trajeto pela escola. Os estudantes imediatamente associaram o vídeo à personagem quando retomaram a investigação e a busca de novas informações e respostas.

Nesse momento, havia objetos espalhados pelo auditório, na plateia, no banheiro e no palco. A descentralização dos objetos foi tomada de forma consciente e similar como acontece no *game Resident Evil*, no qual o jogador encontra objetos nos lugares mais improváveis e, também, nos mais previsíveis e, ao encontrar os objetos, a narrativa do videogame se desenvolve e respostas são encontradas. Dentre as pistas, os estudantes encontraram certidões de óbito, momento em que deduziram que a garota havia assassinado o seu namorado por ciúmes e depois se suicidou.

A fim de alcançarem um desenlace, os estudantes se basearam nos acontecimentos do processo, quando discutiram e refletiram sobre diversas hipóteses por meio de cenas improvisadas, para tanto, um grupo foi criado no

aplicativo de celulares *WhatsApp*, utilizado ao longo do processo para promover o debate. O docente sugeriu o recurso no primeiro encontro da prática, os estudantes envolvidos gostaram da proposta, ao passo que continuaram as reflexões e as pesquisas investigativas por intermédio do aplicativo, fundamentados no enredo ficcional elaborado a partir do drama. O aplicativo adotado como prolongamento da experiência em sala de aula contribuiu para a troca de ideias entre os envolvidos, como personagens concebidos no drama, por vezes como estudantes. Ao longo do processo dramático, eles discutiram intensamente sobre as pistas encontradas, cabendo salientar a escrita selecionada de um estudante: “Gente, uma dúvida: inicialmente juntamos o mistério com a lenda da menina que se enforcou. Isso me faz pensar: como a história acabou? Ou eles ficaram juntos? Muitas pistas não mostram isso muito bem.”

A ideia de utilizar o aplicativo como forma de ampliar a discussão sobre o processo para além dos encontros presenciais surgiu das respostas do questionário, visto que os estudantes responderam que o aparelho que mais utilizam para jogar é o *smartphone*. Logo, questionamentos e alguns encaminhamentos dos encontros foram realizados por mensagens no grupo; os próprios estudantes traziam informações diversas e respostas em relação à investigação realizada no processo, nos mais variados dias e horários, demonstrando interesse pelo drama.

Em seus estudos, o pesquisador Wellington Menegaz de Paula analisou meios da internet, tais como o *Facebook* e o *WhatsApp*, como uma possibilidade de diálogo com o universo cultural dos estudantes, no estabelecimento de conexões diretas e/ou indiretas com os dramas que começam nas escolas, nas aulas de teatro, e reverberam fora desse ambiente. De acordo com o autor:

O que percebi, a partir dessas conversas e observações, é que, na maioria dos casos, a internet não provoca o afastamento do convívio social. Ao contrário, eles/elas sempre preferem o contato presencial com amigos(as), colegas e namoradas(os). Mas, quando não há possibilidade de isso acontecer, continuam vinculados a seus grupos sociais, por meio da internet e principalmente pelo *WhatsApp*. O espaço online vira uma espécie de sala de encontro, em que situações vivenciadas são compartilhadas no mesmo instante com colegas que se encontram em outros espaços físicos. (2016, p. 27)

No último episódio, um prolongamento do processo foi proposto, momento em que os estudantes produziram cenas, sem estarem no papel de detetives, contendo características acerca das temáticas abordadas nos jogos de videogame e suscitadas no drama. Para tal fim, os estudantes dividiram-se em grupos compostos entre 4 e 5 integrantes. Cada grupo teve em média 15 minutos para preparar e ensaiar as cenas. Dois grupos fizeram uso de elementos utilizados anteriormente no processo, tendo como exemplo um livro de poemas e uma carta fictícia. Alguns grupos utilizaram os recursos de iluminação cênica dispostos no auditório, quando buscaram ambientar a cena no contexto da narrativa elaborada.

Um grupo recriou a estrutura narrativa organizada no drama, apresentando

um personagem masculino de dupla personalidade, na qual um estudante transitava de uma personalidade para a outra; os demais participantes como espectadores prestaram muita atenção e se divertiram. Cabe destacar que outro grupo também explorou a narrativa do drama, visando à temática da violência contra a mulher. Nesse trabalho cênico, o namorado de uma das personagens era extremamente abusivo e, por essa razão, ela não conseguia terminar o relacionamento. Em certo momento, incentivada pelas amigas, ela adquire coragem e termina o namoro.

Na cena mencionada, questões de gênero e sexualidade foram exploradas. Após o fim da relação, a personagem feminina decide dar uma chance para sua amiga, que desde o início demonstrava imenso carinho e afeto por ela, no final, as duas permanecem juntas. Os estudantes espectadores ficaram surpresos e satisfeitos com o desfecho, comentaram que a escolha da cena final foi inovadora. Eles ressaltaram que os assuntos postos nas cenas devem ser reelaborados, em busca de novas narrativas, desconstruindo padrões sociais. Decerto, nas atividades cênicas, muitas vezes, conceitos e padrões de comportamento pré-estabelecidos são enfatizados nas improvisações e podem motivar profundas e enriquecedoras discussões entre todos os envolvidos.

■ 463

4. Considerações finais

Os exemplos citados evidenciam o potencial da abordagem do drama, quando explorado com estudantes da Educação Básica. A possibilidade de investigação de distintas temáticas, baseadas nos jogos eletrônicos, explorou a criatividade, a imaginação e a espontaneidade dos jovens, tendo em vista a discussão de questões sociais sensíveis do cotidiano. A estratégia professor-personagem, no qual o docente assume um ou mais personagens a partir de situações ficcionais, contribuiu na mediação do processo de criação da narrativa, ocasião em que estimulou os estudantes a entrarem no contexto da ficção. Assim,

O Drama, ao propor uma experiência artística amparada por um contexto ficcional, instaura um espaço de jogo, e na escolha das estratégias que se valerá para sua efetiva realização, pode se associar com diferentes vertentes metodológicas utilizadas para o ensino e experimentação da linguagem teatral. (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 291)

Tendo em vista a continuidade das atividades realizadas, uma estudante elaborou uma dramaturgia de 8 páginas, baseada no drama desenvolvido. Nesse sentido, vale ressaltar que o estudante assume a função de ator nas ações cênicas, mas também de autor, quando se responsabiliza pela criação da narrativa. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem solicita do discente a capacidade de gerar conteúdo, de explorar seu universo a partir das suas referências e fazer uso do espaço cênico para confrontar sua realidade. Por esse ângulo, o drama realizado conduziu os discentes a questionarem os conteúdos apresentados por meio das temáticas presentes nos jogos eletrônicos, a partir das situações vivenciadas em

seu cotidiano.

A proposta analisada possibilitou aos estudantes desenvolverem um processo cênico pautado na participação colaborativa e construtiva da narrativa elaborada e, desse modo, os envolvidos ultrapassaram suas limitações pessoais e participaram de novas formas de existência, a partir da representação de papéis sociais. Ao estabelecer vínculos entre as características do papel assumido, suas competências, ações e histórias, os estudantes incorporaram a sua própria história associada com as questões emergidas pelo drama, logo, eles ampliaram a capacidade de observar as distintas formas de pensamentos e sentimentos da experiência humana.

Ao longo da proposta desenvolvida foi possível constatar que os participantes desenvolveram sua imaginação, observação e percepção, sobretudo, assimilaram os conhecimentos específicos envolvidos em um processo cênico. Assim sendo, os episódios dramáticos vivenciados pelos os estudantes, baseados na criação coletiva, a partir dos mais diversos recursos – objetos, músicas, videogames, aplicativo *WhatsApp*, dentre outros – possibilitaram significativas experiências, promovendo o desenvolvimento estético e artístico dos mesmos enquanto atores e espectadores. Portanto, o drama estimula nos participantes a investigação de enredos e de espaços de cena, promove o exercício da análise e da reflexão, permitindo a interação crítica dos conhecimentos trabalhados com distintas realidades sociais.

464 ■

Referências

AMORIN, Antonio. **A origem dos jogos eletrônicos**. São Paulo: EDUSP, 2006.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia. v.18, n.2, p. 287-297, jul./dez. 2011.

CABRAL, Beatriz. Drama: mapeando percursos. **A[L]BERTO**: Revista da SP Escola de Teatro. Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. São Paulo, Gráfica Stampato, 6, p. 104-113, 2014.

_____. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CABRAL, Beatriz; PEREIRA, Diego de Medeiros. **O espaço de jogo no Contexto do Drama**. Revista Urdimento, Florianópolis, v.1, n. 28, p. 285-301, julho, 2017.

CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora URFJ, 2005.

CARVALHO, Izabel; KANISKI, Ana Lúcia. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000.

CORREA, Ygor; CARVALHO, Leonardo; SPOHR, Fulvia; BIAZUS, Maria Cristina. Cultura Visual: ideologias e estereótipos na constituição de personagens do gênero feminino. In: XII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital - SBGames, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana

Mackenzie, 2013. p. 186-196.

HEATHCOTE, Dorothy; BOLTON, Gavin. **Drama for learning**: Dorothy Heathcote's mantle of expert approach to education. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

HEINSFIELD, Bruna; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>

HITOTUZI, Nilton Varela. Um modelo pedagógico-teatral chamado Drama-Processo. **Diálogos possíveis** - Revista da Faculdade Social da Bahia, Salvador, FSBA, v. 2, p. 181-197, jul./dez. 2007.

MOYLES, Janet. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUÑOZ, Yupanqui. Por que ter jogos eletrônicos em sala de aula? In: VII ENPEC, Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009. p. 415-415.

O'NEILL, Cecily. **Drama Words**: a framework for process drama. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995.

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço**: o ensino do teatro em campo expandido. Florianópolis, 2016. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

REIS, Givaldo. **Videogame**: história, gênero e diálogos com o cinema. 2005. 190f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – UNIMAR, Universidade de Marília. São Paulo, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Ams. São Paulo: Perspectiva, 1992.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Recebido em 01/02/2020 - Aprovado em 07/05/2020

Como Citar:

Carlím, V. E.; Oliveira, L. S. de; Rosseto, R. (2020). O drama e os jogos eletrônicos no contexto pedagógico do Ensino Médio. *OuvirOUver*, 16(2), 451-465. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-52498>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 16 n. 2 p. 451-465 jul. | dez. 2020

Ensaaios com o Drama: os dilemas do professor-artista *queer* na criação de processos artísticos na escola

FERNANDO AUGUSTO DO NASCIMENTO

■ 466

Fernando Augusto do Nascimento é diretor teatral e pesquisador dos estudos *Queer* na Pedagogia do Teatro. Mestre em Teatro (UDESC) e professor-artista no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Tijucas – SC. Possui graduação no curso de Licenciatura em Teatro (UFMA), com mobilidade acadêmica na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Dedicar-se a pesquisar sobre as metodologias do ensino do Teatro em diálogo com as discussões de gênero e sexualidade na escola. Tem experiência na docência em Teatro na Educação Básica, além de trabalhos com formação docente em Pedagogia Teatral e Educação, com ênfase na diversidade LGBTQ+ na escola.

Afiliação: Rede Municipal de Educação de Tijucas – SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6141279996342533>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1830-0194>

■ RESUMO

Neste artigo compartilho minhas aproximações, como professor-artista *queer*, na mediação de processos de drama através da estratégia intitulada “professor no papel” (CABRAL, 2006; VIDOR, 2010). As experiências compartilhadas foram realizadas com alunos/as do ensino médio, no colégio Centro Educacional Dr. Clarindo Santiago, em São Luís – MA. Assim, as discussões teóricas trazem reflexões acerca do ofício do/a professor/a e artista na escola (VIDOR, 2010; LARROSA, 2018), sobretudo a respeito da estratégia do drama “professor no papel”, como possibilidade para emergir narrativas com temáticas LGBT+ em sala de aula. No material, discutem-se ainda os conceitos de “representatividade trans” e “lugar de fala” (LEAL, 2018; RIBEIRO, 2017) atrelados ao contexto dos processos criativos na pedagogia teatral. As reflexões finais apontam possíveis caminhos para construirmos (novas) redes de afetos diante da atual conjuntura conturbada para o teatro e os estudos *Queer* na educação

■ PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia do teatro, *Drama*, Professor no papel, Professor-artista *Queer*.

467 ■

■ ABSTRACT

In this article, I share my approaches as a *queer* teacher-artist in the mediation of drama processes through the strategy entitled “teacher in role” (CABRAL, 2006; VIDOR, 2010). The shared experiences were carried out with high school students at the Centro Educacional Dr. Clarindo Santiago, in São Luís – MA. Therefore, the theoretical discussions bring reflections on the teacher and the artist profession at school (VIDOR, 2010; LARROSA, 2018), especially regarding the drama strategy “teacher in role”, as a possibility to emerge narratives with LGBT+ themes in the classroom. The material also discusses the concepts of “trans representativeness” and “place of speech” (LEAL, 2018; RIBEIRO, 2017) linked to the context of creative processes in theater pedagogy. The final reflections suggest possible ways to build (new) networks of affection in the theater education and in the *queer* studies, in which both currently face a troubled time.

■ KEYWORDS

Theater pedagogy, *Drama*, Teacher in role, Teacher-artist *Queer*.

1. Os primeiros passos ou como aprendi a caminhar (caminhando)¹: o professor-artista *queer* e a prática do *Drama*²

Ao tentar recordar-me de como surgiram os atravessamentos do meu “ser professor” e “ser artista”, inevitavelmente, as lembranças da criança-artista viada³ se sobressaem: quando me montava em frente ao espelho com os vestidos da minha mãe, quando colocava uma toalha na cabeça e imaginava-me com lindos e longos cabelos.

No entanto, quando retorno às mesmas memórias infantis, não me recordo de brincar de “ser professor”, parece-me que o exercício da docência, mesmo nas brincadeiras mais juvenis, estava impregnado pelas demarcações de gênero, tanto que o “ser professor/a” no ambiente lúdico estava atrelado sempre à figura feminina, da prima mais velha. Essas lembranças convergem também com as discussões da autora Guacira Louro (1997), importante teórica dos estudos *Queer* na educação, quando discorre que historicamente o contexto da educação básica fora um ambiente associado sempre ao feminino, sobretudo a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, as experiências de gênero e sexualidade que descrevo neste artigo a partir das minhas narrativas estão associadas aos estudos *queer*, campo teórico que se ocupa das pessoas que subvertem a heteronormatividade⁴ compulsória, a saber: gays, lésbicas, homens e mulheres trans/travestis, dentre outros/as (LOURO, 2001; 2016; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016; FURLANI, 2016; BUTLER, 2017).

Ao longo de minhas experiências estudantis nas escolas públicas na década 1990 e início dos anos 2000, não me recordo de ter tido professores/as LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, homens e mulheres transgêneros/travestis, dentre outras identidades), pelo menos não assumidos/as, embora houvesse burburinho em torno da sexualidade de muitos/as.

Assim, ao debruçar-me nessas reflexões verifico que, se a construção do (meu) ser artista teve seu prólogo na infância, se acentuando durante a educação básica na escola, com as aulas de arte e grupo de teatro, acredito que a de professor foi se construindo no decorrer da formação inicial, no curso de licenciatura em teatro da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Portanto, foi na formação inicial e na pós-graduação, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, simultaneamente ao retorno à escola, no chão da sala de aula,

¹Esse artigo é um recorte do terceiro capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Teatro e representatividade Queer: experiências com a metodologia do Drama na escola* (2019), realizada no Programa de Pós-Graduação em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa Científica e Tecnológica do Maranhão – FAPEMA e orientação da prof^a Dra. Heloíse Baurich Vidor.

²Nesse artigo utilizo a terminologia *Drama*, em itálico, para diferenciar do termo usado como dramaturgia, bem como destacar a origem desta palavra em inglês. Além de diferenciá-la de “drama”, quando me referir aos processos de drama, ou seja, os experimentos teatrais.

³Faço referência a obra da artista Bia Leite *Criança viada*, a qual em 2017 foi envolta em discursos de ódio, repressão e censura na exposição “*Queer* Museu – Cartografias da diferença na Arte brasileira”, organizada e patrocinada pelo Banco Santander Cultural, de Porto Alegre - RS.

Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/cultura/crianca-viada-o-que-esta-por-tras-da-obra-que-gerou-revolta/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

⁴“Heteronormatividade: é suposto que as pessoas possuam naturalmente o desejo heterossexual. Isto é, parte-se do pressuposto de que ser heterossexual é a norma e o ideal a ser seguido; qualquer tipo de comportamento que se distancie da heterossexualidade é considerado um desvio, uma doença e/ou um problema” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 126).

que foram se estreitando os caminhos do “ser professor” e “ser artista”.

Neste sentido, interesse-me em trazer à tona nestes escritos os atravessamentos entre o “ser artista” e “ser professor/a” na atualidade, quando a *práxis* de ambos/as se encontram, se entrelaçam, se distanciam e se unem novamente para compor o ofício do/a professor/a-artista (VIDOR, 2010; LARROSA, 2018). Contudo, a ênfase está na especificidade do “ser professor/a-artista *queer*” na escola, isto é, professores/as assumidamente LGBTQ+.

Dessa forma, tenho interesse em refletir principalmente acerca do lugar do professor-artista *queer* e sua *práxis* artística na escola em tempos de censuras e silenciamentos das vozes LGBTQ+ na educação, sem a pretensão de esgotar as discussões, mas, talvez, com o intuito de incitar a reflexão na atual conjuntura política e educacional do Brasil para, quem sabe, pensarmos: como nossos corpos *queer* e processos artístico-pedagógicos resistirão na escola e na Universidade diante deste contexto retrógrado que nos assola e que perdurará por mais alguns anos (que não sabemos quantos!)?

Para suscitar algumas reflexões, compartilho a minha aproximação teórico-prática com o método do *Drama*, em especial as descobertas através da estratégia intitulada “professor no papel” (CABRAL, 2006; VIDOR, 2010), as quais foram fundamentais nas mediações e imersões ficcionais para criar narrativas *queer* em sala de aula (LOURO, 2001; 2016). As experiências foram realizadas durante os processos criativos com alunos/as da educação básica, no colégio público Centro Educacional Dr. Clarindo Santiago, em São Luís – MA, no qual estudei o 8º ano.

Em seguida, apresento minhas inquietações de como o professor-artista *queer* exercita a escuta acerca das questões conceituais de “representatividade trans” (LEAL, 2018) e “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017), discussões da cena contemporânea no Brasil, para mediar os processos criativos com temáticas LGBTQ+ na escola. Além de partilhar a inserção das autobiografias nos processos de drama em sala de aula (LEITE, 2014). Por fim, compartilho ainda algumas reflexões a respeito de como poderemos caminhar diante desta conjuntura reacionária que aflige o teatro, os estudos *Queer* e a educação no Brasil.

2. Entre a formação inicial e a continuada: primeiras aproximações teórico-práticas com o método do *Drama*

Ao ecoar e entrelaçar as vozes de Jorge Larrosa (2018), na perspectiva da filosofia da educação, acerca do ofício de professor/a, com a da autora Heloise Vidor (2010) no âmbito da pedagogia do teatro, a respeito das experiências artístico-pedagógicas do/a professor/a-artista, indaguei-me: de que maneira esses diálogos, entre o percurso de elaboração das aulas e dos episódios de *Drama*, revelam o meu ofício de professor-artista aprendiz e também de artista-pesquisador, na construção dos processos criativos de *Drama*?

Assim, como preâmbulo para iniciar esta trajetória, na qual retorno às experiências na formação inicial e continuada, me vêm à cabeça (e aos dedos) alguns questionamentos: de que forma o professor-artista aprendiz (que sou), que almeja criar em sala de aula, se aproxima de uma metodologia que acredita ser potente (mas que até então não sabe se realmente é!), para envolver alunos/as no universo lúdico do fazer teatral e fazer emergir narrativas *queer*?

Essas e outras indagações acompanharam-me neste percurso, a saber: como aproximar meus/minhas alunos/as, por meio da ficção, dos lugares de fala e escuta das narrativas LGBT+, bem como das facetas do universo *queer* neste cenário reacionário, de silenciamento e de marginalização das minorias sociais na educação? Quais caminhos percorri, e quais não pude desbravar, tendo em vista o contexto fundamentalista e LGBTfóbico no Brasil? Como foi minha aproximação com o *Drama* para realizar processos criativos na escola?

Ao compartilhar as angústias, as inquietações, os atravessamentos e as realizações significativas que um professor-artista aprendiz trilha, ao aproximar-me de novas e desconhecidas *práxis*, talvez possa trazer diferentes olhares para os processos criativos de professores/as-artistas, bem como a respeito das experiências teatrais compartilhadas na escola.

Inicialmente, quando decidi aventurar-me, do Nordeste ao Sul do Brasil, em busca de novas possibilidades artísticas para mediar processos teatrais na escola em diálogo com os estudos *queer*, o método do *Drama* era o caminho que pretendia percorrer. Dessa forma, meu intuito era aproximar-me dessa abordagem para pensar em possíveis caminhos para criar, fruir e contextualizar, com meus/minhas alunos/as em sala de aula, numa perspectiva que trouxesse à tona as discussões *queer*.

Meu interesse por este método deu-se ainda na graduação na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, quando tive acesso à abordagem do *Drama*, por meio do livro *Drama como método de ensino* (2006). Recordo-me que os escritos da profa. Beatriz Cabral (Biange) me inquietaram, por isso almejava compreender melhor como eram desenvolvidas as práticas com essa proposta metodológica.

O *Drama* é definido como a criação de um processo coletivo de investigação teatral, delimitado por um contexto ficcional, no qual os/as participantes são envolvidos/as em situações cênicas, a partir de problemas e tensões, para criarem uma narrativa. O processo é construído por meios de episódios, nos quais são utilizadas convenções e estratégias teatrais que possibilitem seu sequenciamento e aprofundamento, oportunizando que os/as alunos/as assumam papéis ficcionais a fim de explorar problemas, eventos e situações imaginárias para construir uma narrativa coletiva (CABRAL, 2006; VIDOR, 2010; PEREIRA, 2015; FREITAS, 2017).

Na pós-graduação meu objetivo foi investigar as relações entre a pedagogia teatral (CABRAL, 2006) e a pedagogia *queer* (LOURO, 2001) na escola, principalmente mediar processos de drama que pudessem dar protagonismo às narrativas LGBT+. Após levantamento bibliográfico, identifiquei recortes temáticos baseados em convergências nas monografias, dissertações e teses catalogadas⁵. As referências catalogadas contribuíram para o entendimento dos percursos que outros/as pesquisadores/as haviam traçado para articular o *Drama* e seus objetivos de investigações.

Paralelamente às aproximações teóricas, havia orientações e também acompanhava a mediação da minha orientadora, profa. Dra. Heloise Vidor,

⁵Professor/a personagem, professor/a no papel e professor/a em ação dramática; *Drama* e suas possibilidades: ambientação cênica, espaço sonoro, experiências e memórias; *Drama* e gênero na escola; *Drama* e Role Play Game – RPG; Processos de drama na escola e na universidade; além de *Drama* na educação infantil (NASCIMENTO, 2019).

desenvolvendo um processo de drama na graduação - UDESC. Durante esse período, organizava, também, a preparação da minha primeira experiência prática conduzindo um processo de drama. Essa etapa de criação do pré-texto⁶ e estrutura dos processos foram realizadas através dos encontros do grupo de estudos do *Drama*, o qual criei com mais duas amigas Gabrielli Veras⁷ e Giovanna Bitencourt⁸, assim como a partir dos encontros com a profa. Heloíse Vidor.

Como forma de resistência para adentrar o contexto educacional, o qual me interessava investigar, retornei à São Luís – MA e decidi revisitar minhas memórias como aluno-artista qualira⁹ e as escolas nas quais estudei. Essa foi a estratégia que me veio, diante da situação reacionária e obscura que o Brasil atravessou no apogeu das eleições de 2018, haja vista que não consegui adentrar à escola para realizar a pesquisa com crianças.

Assim, nos próximos itens compartilho as experimentações teórico-práticas com a estratégia do *Drama* professor no papel (VIDOR, 2010) com base nos processos criativos com alunos/as do ensino médio no colégio Centro Educacional Dr. Clarindo Santiago, localizado em São Luís – MA.

2.1 O professor-artista aprendiz: descobrindo mediações *queer* com a estratégia professor no papel

471 ■

Adentro a sala de aula do colégio público Dr. Clarindo Santiago, em São Luís – MA, e assim, através da estratégia professor no papel (VIDOR, 2010), assumo a função de diretor da escola fictícia¹⁰, Arthur Azevedo, para pedir ajuda aos/as alunos/as na investigação de uma mochila deixada no pátio da escola, na qual constava objetos e dois bilhetes com pedidos de socorro assinado por alguém chamado A.G. Nos episódios seguintes, os/as estudantes do ensino médio do referido colégio, Dr. Clarindo Santiago, criaram hipóteses, improvisaram cenas, vivenciaram papéis e investigaram espaços ficcionais para ajudar A.G.

Assim, no decorrer das minhas experiências no mestrado, simultaneamente aos processos de drama, as discussões de representatividade trans ganharam notoriedade na cena contemporânea das artes cênicas no Brasil. As reivindicações do Movimento Nacional de Artistas Trans – MONART iniciaram primeiramente nas redes sociais, se consolidaram nos palcos, por meio de problematizações de

⁶Nesse artigo não irei deter-me na descrição dos conceitos de “pré-texto” e “contexto ficcional”, convenções do *Drama* investigadas ainda na primeira etapa da pesquisa, tendo em vista que o recorte desse artigo abrange somente as discussões teórico-práticas da estratégia “professor no papel”. Para mais informações a respeito dessa etapa preliminar sugiro a leitura do 3º capítulo da dissertação *Teatro e representatividade Queer: experiências com a metodologia do Drama na escola* (2019).

⁷Professora de Teatro formada pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

⁸Discente do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

⁹Expressão pejorativa para identificar homossexuais afeminados na cidade de São Luís – MA (SÁ-SILVA, 2012). Esse xingamento atravessa as experiências de homossexuais em diversos contextos ludovicenses, sobretudo na escola.

¹⁰Durante o meu percurso no mestrado mediei três processos de drama: o primeiro com uma turma do curso de Pedagogia da UDESC, no ano de 2018, em Florianópolis – SC e os dois últimos com discentes do ensino médio no colégio Dr. Clarindo Santiago em São Luís – MA, entre 2018/2019. No início do primeiro processo piloto, mediado com discentes de Pedagogia – UDESC, não utilizei a estratégia professor no papel (VIDOR, 2010) para instigar a turma na imersão fictícia e inserir o contexto ficcional. Todavia, no decorrer das experimentações das demais práticas percebi que a estratégia citada poderia ajudar-me nessa mediação, sendo utilizada a partir do segundo processo piloto, realizada na escola supracitada. Ressalto ainda que as informações deste artigo referem-se somente a última prática, sendo que o “pré-texto” utilizado em todos os processos de drama foi o livro *O menino perfeito* (2017), de Bernat Cormand.

montagens nas quais atores cis¹¹ interpretavam personagens trans e, em seguida, adentraram os debates em sala de aula nas universidades.

As discussões do Movimento Nacional de Artistas Trans¹² no que concerne à representatividade trans e às problematizações de “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) na cena contemporânea, proporcionaram aos/as pesquisadores/as dos estudos de gênero, feminismo e *queer*, assim como professores/as de teatro e artistas, lançarem outros olhares para as práticas artísticas, os processos criativos, as montagens e as aulas de teatro. Assim sendo, essas problematizações discutiam como nossas práticas artísticas, processos e espetáculos poderiam dar voz e representatividade aos corpos *queer* com suas interseccionalidades, atreladas sobretudo à noção conceitual de “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017).

Essas discussões associadas às pautas trans, adentraram a cena contemporânea e a pedagogia do teatro com um olhar decolonial e problematizador. Ao longo da investigação no mestrado, algumas dessas pautas me fizeram pensar nas seguintes questões: da maneira que algumas reivindicações foram postas, em determinadas circunstâncias, por determinados grupos, podem aproximar ou “segregar” as pautas identitárias nos processos e nas montagens teatrais? Como a representatividade *queer*, numa perspectiva interseccional, pode potencializar as poéticas artísticas nos processos teatrais na escola?

Questionava-me ainda: de que forma dar voz a essas pluralidades nos processos criativos em sala de aula? Como os corpos *queer* podem adentrar o processo de drama coerente com a narrativa criada? Com relação a primeira reflexão, tanto a autora e filósofa feminista Djamila Ribeiro (2017), quanto a pesquisadora dos estudos de gênero Dodi Leal (2018), concordam que essas reivindicações de grupos minoritários historicamente marginalizados visam ampliar as discussões e “não restringir a troca de ideias, encerrar uma discussão ou impor uma visão” (RIBEIRO, 2017, p. 84).

Para Dodi Leal (2018) as pessoas cis pesquisando transgeneridades podem contribuir na luta por equidade e visibilidade dessas discussões. Contudo, ressalta a autora, que é imprescindível exercitar a “escuta” e perceber se estamos caminhando juntos/as ou querendo apenas manter privilégios e desigualdades. Pois, como frisa a pesquisadora, é importante “[...] perceber que agora é vez das pessoas trans ocuparmos lugares-latifúndios que nunca nos foram oportunizados. *Redistribuição de privilégio de performance de gênero é uma forma de redistribuição de terras!*” (LEAL, 2018, p. 420 – grifos da autora).

No decorrer da pesquisa, na mediação dos processos de drama, meu intuito era possibilitar também que as vozes *queer* adentrassem as práticas teatrais na escola. Por isso, as experimentações dos processos pilotos foram fundamentais para descobrir possibilidades, por meio das estratégias, em diálogo com as

¹¹Abreviatura de cisgênero, a qual será utilizada ao longo do texto como “cis” ou “pessoas cis”. **“Cisgênero são pessoas cuja identidade de gênero está de acordo com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, correspondente à sua genitália (pênis e vagina).** Por exemplo, se uma pessoa nasce com uma vagina, provavelmente será educada para ser uma mulher, isto é, socialmente será generificada para agir, pensar e sentir como uma mulher. Caso essa pessoa de fato se entenda como mulher, então ela é cisgênero. **Se, contudo, essa pessoa não se identifica como mulher, mas sim como homem, então, ela será uma pessoa trans**” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 124 – grifos meus).

¹²Movimento Nacional de Artistas Trans - MONART. Representatividade trans. Disponível em: <https://web.facebook.com/RepresentatividadeTrans/photos/a.1873789022890665.1073741828.18478764888152.52/1996303500639216/?-type=3>. Acesso em: 10 mai. 2018.

histórias que foram criadas pelos/as alunos/as.

No entanto, as primeiras reflexões estavam em como proporcionar a visibilidade e representatividade da pluralidade dos corpos *queer* nos processos de drama, considerando-se que ainda estava no processo de compreensão dos modos de como caminhar com o *Drama*. Logo, essas experimentações e descobertas de aprender fazendo, entre teoria e prática, e vice-versa, me colocavam no papel de professor-artista aprendiz. Nessas descobertas dos processos, a estratégia “professor no papel” (VIDOR, 2010) se revelou potente por me permitir vivenciar papéis na mediação em sala de aula, partilhando com os/as alunos/as o meu ofício de artista, bem como proporcionou relações de jogo dentro do contexto ficcional.

Desse modo, como professor no papel tentei investigar os seguintes objetivos: experimentar a mediação artístico-pedagógica com base na vivência de papéis, assim como inserir a teatralidade para imersão dos/as participantes na construção das narrativas. Além de explorar as possibilidades de trazer à tona, por meio dos papéis ficcionais, aproximações entre as discussões de visibilidade e representatividade *queer* em sala de aula, de acordo com as histórias que os/as alunos/as estavam criando acerca de A.G.

Meus estudos acerca desta estratégia, paralelamente à prática, estavam atrelados as teorizações das pesquisadoras Beatriz Cabral (2006) e Heloíse Vidor (2010). A origem desta estratégia *teacher in role*, traduzido por Biange Cabral (2006) por professor-personagem, foi criada pela educadora e atriz inglesa Dorothy Heathcote¹³, pioneira nos estudos deste método nas escolas da Inglaterra (CABRAL, 2006; VIDOR, 2010).

A autora Heloíse Vidor (2010) ressalta as possibilidades artísticas na mediação dessas estratégias: professor-personagem e professor no papel. Na primeira, o/a professor/a-artista interpreta um/a personagem, conservando seu discurso e suas atitudes com o intuito de desafiar o ponto de vista dos/as alunos/as participantes. Enquanto que, como professor no papel, o/a docente também interpreta um personagem, que traz aspectos de uma função social para estabelecer uma relação de jogo como um/a parceiro/a dos/as alunos/as no processo. Dessa maneira, a pesquisadora reitera ainda sobre a estratégia professor no papel que:

[...] ao utilizar-se da estratégia do *teacher in role*, o professor assume um papel social e com isso estimula a discussão que este papel levanta entre os participantes, em termos de comportamento e suas implicações éticas ou conscientização de outra realidade que não a sua própria (VIDOR, 2010, p. 44).

Portanto, meu intuito era explorar os desdobramentos artísticos e pedagógicos nas mediações dos meus processos. Desta forma, durante as primeiras experimentações práticas vivenciei personagens femininas e masculinas,

¹³A abordagem da professora e pesquisadora Dorothy Heathcote também está vinculada à aquisição de conteúdos do currículo educacional. Seus objetivos estavam atrelados aos aspectos de emancipar e promover o desenvolvimento pessoal do/a aluno/a ao apreender, durante os processos de drama, os conhecimentos interdisciplinares das disciplinas curriculares, que também estavam vinculados aos conteúdos teatrais. Mas não necessariamente direcionado para montagem de espetáculos na escola, como acontecia anteriormente no contexto educacional da Inglaterra (CABRAL, 2006; VIDOR, 2010; PAULA, 2016).

através do recurso teatral do “travestismo” ou “travestimento” (TREVISAN, 2002; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2018) para emergir as discussões *queer* nos episódios. No primeiro processo, as personagens estavam associadas principalmente aos desdobramentos metodológicos do *Drama*, sendo a estratégia professor no papel utilizada com a função de mediar situações, causar tensões ou desafiar os pontos de vista dos/as alunos/as conforme as discussões apresentadas pelas pesquisadoras Beatriz Cabral (2006) e Heloíse Vidor (2010).

As primeiras inquietações estavam também atreladas às performances de gênero cis e trans das personagens femininas que eu estava interpretando. Logo, ao passo que aprendia a mediar e entender o *Drama* na prática, nos primeiros processos, também exercitava a “minha escuta” em torno das problematizações do “trans fake”, bem como refletia de que maneira poderia proporcionar a representatividade LGBTQ+ de forma coerente com a narrativa criada pelos/as alunos/as no último processo de drama¹⁴.

Ao passo que experimentava os personagens e retornava aos escritos da autora Heloíse Vidor (2010), percebi que a estratégia oportunizava relações entre o meu ofício de professor com o do ator, em sala de aula, proporcionando relações de mediação e jogo no contexto ficcional que aproximava os/as alunos/as da fruição e da linguagem teatral na escola. Para a autora, quando o/a professor/a vivência papéis em sala de aula, através das estratégias do professor/a-personagem e professor/a no papel, amplia as possibilidades artísticas “[...] como dramaturgista, como diretor, como cenógrafo, figurinista e ator, colocando-se também como um artista, um criador” (VIDOR, 2008, p. 14).

Das personagens que vivenciei, a *drag queen*¹⁵ Merry, no último processo de drama, aproximou minhas memórias *queer* entrelaçadas com as histórias elaboradas pelos/as alunos/as a respeito de A.G. De acordo com a autora e atriz Janaina Leite (2014, p. 34), o teatro contemporâneo utiliza-se cada vez mais dos recursos autobiográficos como procedimento de criação artística. Para a autora, esse recurso coloca o/a “artista a engajar-se em primeira pessoa e transformar a cena, a obra, num depoimento próprio” (LEITE, 2014, p. 34). Como afirma Janaina Leite (2014), através das autobiografias, o/a ator/atriz mergulha em recursos como sua memória, fotografias, objetos, manuscritos, referências visuais e sonoras que potencializem sua criação artística.

Interessou-me em trazer à tona no último processo, na pesquisa de campo, esse procedimento de criação dramaturgical porque aproximava o meu ofício de professor-artista daquele do/a artista *queer*, em sala de aula. Assim, retornei às minhas “memórias qualiras” para resgatar as referências femininas que pudessem contribuir na construção da *drag queen* diva de A.G., coerente com a narrativa que os/as alunos/as estavam criando. Para isso, além de retornar às “memórias qualiras” também resgatei as mais recentes a fim de criar uma diva que pudesse compartilhar

¹⁴No último processo de drama a atriz trans, Liah Ramos, e o ator homossexual, Vinícius Viana, participaram do penúltimo episódio como amiga e namorado de A.G., respectivamente. Para mais informações acerca da forma como essas participações foram inseridas no processo sugiro a leitura do 4º capítulo da dissertação *Teatro e representatividade Queer: experiências com a metodologia do Drama na escola* (2019).

¹⁵*Drag queens* são artistas/atores/cantores/dançarinos que se vestem com elementos do vestuário socialmente atribuído ao feminino e constroem performances de gênero femininas. Enquanto *drag king* são artistas/atrizes/cantoras/dançarinas que utilizam de adereços e figurinos socialmente atribuídos ao masculino para criar performances artísticas masculinas (TREVISAN, 2002; LOURO, 2016).

o universo artístico *queer* com os/as alunos/as, bem como acerca das discussões de identidade de gênero, orientação sexual, LGBTfobia e também a respeito da relação desta *drag* com A.G.

Do fim do século XIX até a atualidade, as divas, vedetes, transformistas, *drag queens*, travestis e bixas afeminadas artistas sempre estiveram presentes na arte e no imaginário gay (MORENO, 2002; TREVISAN, 2002). Conforme destaca o pesquisador Jorge Silvério Trevisan (2002), ainda no início do século XX, se desenvolveu duas vertentes do travestismo no Brasil, a saber:

Na vida brasileira, parece que essa modalidade de travestismo teatralizado evoluiu por duas vertentes diversas. Uma – meramente lúdica – floresceu, de modo esfuziante, no carnaval, protagonizada por homens (inclusive pais de família) vestidos com roupas de suas esposas (ou irmãs ou mães ou amigas) durante pelo menos três dias ao ano. [...] A outra vertente do travestismo voltou-se para um objetivo mais profissional, com o surgimento nos palcos do ator-transformista, que passou a viver profissionalmente da imitação das mulheres e, com frequência, tornou-se travesti na vida cotidiana (TREVISAN, 2002, p. 225-226).

475 ■

Assim, Carmen Miranda, Maria Bethânia, Rogéria, Nany People, Cássia Eller, Vera Verão e Roberta Close, bem como Cher, Madonna, David Bowie, Prince, Pink, Lady Gaga, Rihanna e Beyoncé até Pablo Vittar, Johnny Hooker, Lin da Quebrada, Glória Groove e RuPaul, foram estas e outras divas da “Cultura pop *Queer*” as inspirações para instaurar uma atmosfera “cor de rosa” no último processo (GONZATTI; HENN; MACHADO, 2018).

Nesse processo de drama, no 5º episódio, após os/as alunos/as definirem através das hipóteses que A.G. queria ser *drag queen*, mergulhei nas minhas memórias “cor de rosa” das divas e das bixas¹⁶ afeminadas para resgatar o universo da cultura pop *queer* e instaurar um “ambiente purpurinado” em sala de aula. Esses momentos intitulei de “aquenda essas qualiragens, viad@!”, como referência ao “pajubá”¹⁷, dialeto do metiê LGBT+.

A cena que criei se passava no camarim da artista. Enquanto esta se “montava” para o show fúnebre de encerramento da exposição em homenagem à A.G. conversava com os/as estudantes-espectadores/as. O roteiro com os temas citados foi apresentado em sala de aula em uma cena de 15 minutos, na qual eu me “despia” da figura de professor-artista para tornar-me Merry, a *drag queen* diva de Antônio Gabriel, diante dos olhos surpresos e de fascínio dos/as alunos e alunas.

Ao retornar às minhas memórias da infância/adolescência na década de 90 e início dos anos 2000, me dou conta como havia uma invisibilidade e silenciamento de personagens LGBT+ na literatura, bem como nos livros e espaço escolar. Logo, meu interesse pelo “imaginário cor de rosa e viado” do universo feminino e da

¹⁶Termos como “bixas”, “viados”, “qualiras”, dentre outros são utilizados de forma pejorativas em diversos contextos sociais (SÁ-SILVA, 2012). Todavia, nesse artigo utilizo algumas dessas expressões como forma de subversão e empoderamento.

¹⁷Faço referência ao dialeto utilizado pela comunidade LGBT+ como forma de subversão da heteronormatividade, ilustrado na “Aurélia, a dicionária da língua afiada”, escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi, com mais de 1.300 verbetes a respeito do “pajubá”.

“montação” era preenchido nas referências estereotipadas das mocinhas e vilãs das telenovelas. Além do glamour e ousadia das vilãs, considerando-se que estas traziam a noção de “montação” que se aproximava também do lugar da *drag*, assim como das divas da música, do cinema e das vedetes do teatro de revista.

Nesta perspectiva, fiz um resgate do imaginário das referências femininas, da minha mãe e primas, além das heroínas transgressivas (Figura 1) dos desenhos animados e filmes que permeavam minhas brincadeiras infantis de faz de conta, quando eu podia fugir das coerções, das piadinhas machistas e homofóbicas da “masculinidade tóxica” (DUTRA, 2017) para mergulhar no universo feminino. Essas referências me inspiraram para vivenciar Merry, a diva *drag queen* de A.G., para instaurar e aproximar este universo *queer* dos/as alunos/as em sala de aula. Além das memórias de infância, também me inspirei nas divas atuais de “montação” da arte *drag*.



Figura 1. Ao centro, o professor-artista *queer* como Merry, *drag queen* diva do personagem A.G., na escola Centro Educacional Dr. Clarindo Santiago – MA, 2019. Fotografia do acervo da pesquisa de campo realizada pelos/as alunos/as; as demais imagens (da esquerda para a direita são de personagens e *drag queens*, a saber: a personagem Vampira do desenho animado intitulado X-Men, s/d; Power Ranger Rosa do desenho Power Ranger, s/d; a *drag queen* brasileira Pablo Vittar, natural de São Luís – MA, s/d¹⁸; e a *drag queen* mexicana Merry, em show na Cidade do México, s/d. Acervo pessoal da artista Merry, 2019.

Como ilustram “minhas memórias de viadagens das divas cor de rosa” (Figura 1) algumas inspirações da minha infância qualira, como as heroínas dos desenhos animados, a *Power Ranger Rosa* e a Vampira de *X-Men*, que surgiram neste processo de investigação. Esta última, por exemplo, além da referência feminina do desenho e do filme, trazia ainda uma metáfora dos/as mutantes como

¹⁸Disponível em: www.pinterest.com. Acesso em: 15 de fev. 2019.

excluídos/as de uma sociedade normativa, que os/as discriminava por serem “diferentes”. Enquanto as duas últimas imagens são das *drag queens*, a brasileira Pablo Vittar e a mexicana Merry. Sendo que Merry¹⁹, foi um resgate atual das minhas experiências como artista e pesquisador *queer* durante minha estadia no México²⁰, a qual me ensinou a arte de se “montar”.

Para a pesquisadora Biange Cabral (2012, p. 25), a memória “é a fonte do trabalho do ator”, um estímulo e impulso criativo que “introduz a interação entre passado e presente”. A autora frisa ainda que “o apelo à memória, em processos de drama e teatro, mantém a narrativa na fronteira entre o real e ficcional, e é responsável pela mobilidade da significação” (CABRAL, 2012, p. 28), que neste último processo aproximou as minhas memórias afetivas “cor de rosa” do espaço real da sala de aula na qual estudei, que agora era ressignificado como lugar ficcional de compartilhamento de alteridades pela voz de Merry.

Ainda no âmbito das referências mais recentes também me vieram à cabeça, neste processo criativo, o clássico do cinema *queer*, *Pryscilla – A rainha do deserto*, bem como a filmografia com personagens LGBTQ+ do diretor Pedro Almodóvar. O cineasta espanhol, assim como o dramaturgo Plínio Marcos no teatro brasileiro, retratou o protagonismo subjetivo LGBTQ+, mostrando ainda os guetos e o submundo marginalizado de gays, lésbicas, travestis/trans no cinema.

Nessa imersão na cultura *queer* algumas recentes descobertas também contribuíram na minha investigação como o *reality show* norte-americano *RuPaul’s Drag Race*, apresentado pelo ator, RuPaul André Charles, como a *drag queen* que dá título ao reality, bem como os canais brasileiros do Youtube *Gay Nerd*, com o jornalista Marcel Nadale e *Tempero Drag*, com o ator e professor Guilherme Terreri Pereira interpretando a *drag queen* Rita Von Hunty. Tais programas e canais trazem discussões artísticas e políticas a respeito das questões LGBTQ+, os quais também proporcionaram na minha pesquisa e estudo na cultura pop *queer* aproximar os/as alunos/as do nosso universo LGBTQ+ nos processos de drama.

3. Um olhar para trás... (Ou como construir novas redes de afetos em tempos tenebrosos)

Após compartilhar minha trajetória e os dilemas ao aproximar-me do *Drama*, sobretudo acerca das inquietações com a estratégia “professor no papel” para emergir narrativas *queer* em sala de aula, finalizo minhas reflexões tentando pensar

¹⁹Durante a graduação na UFMA realizei mobilidade acadêmica para a Cidade do México, na qual estudei na Universidade Nacional Autônoma do México – UNAM entre os anos de 2014/2015. O espetáculo *Travestid@s*, foi realizado com financiamento da bolsa de criação artística da Secretaria de Relações Exteriores do México, da qual fui contemplado com projeto de montagem de espetáculo. Merry, transformista/*drag* mexicana, foi essencial no processo criativo contribuindo com seus ensinamentos sobre a “arte da montagem”. Merry foi assassinada em 2016 na Cidade do México, um ano após o meu retorno para o Brasil. A polícia mexicana não informou na época os motivos do assassinato. Todavia, a família acredita que fora motivado por LGBTQfobia, segundo informações da sua sobrinha Kirey Amano, atriz e diretora teatral. Para mais informações acerca do processo criativo do referido espetáculo, compartilho o artigo publicado na revista virtual *Hysteria*. Disponível em: <https://hysteria.mx/travestismoproceso-investigativo/>. Acesso em: 4 de jan. 2019.

²⁰Durante essa experiência no México, além do espetáculo *Travestid@s* criei o curta-metragem *Mi cumple...*, na disciplina *Introdução a linguagem de imagens em movimento* na UNAM, o qual também trata das discussões *Queer*. O curta-metragem narra a história de um menino que sonha em ser Cinderela e que, no dia do seu aniversário, defronta-se com a revelação do seu segredo para sua família. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1y3R7n4tYuY&feature=youtu.be>. Acesso em: 11 set. 2019.

a respeito de como caminharemos frente a esta conjuntura conturbada na qual estamos vivendo.

Assim, ao escrever esses últimos parágrafos, diante do atual contexto que aflige a pedagogia do teatro na escola, tento refletir acerca de quais caminhos podemos seguir para construir redes de afetos entre a arte, a universidade e a escola, bem como entre os/as professores/as-artistas, alunos/as e todos/as que queiram dar às mãos e resistir nestes tempos tenebrosos no Brasil. Nesta olhadela ao passado, no atual desmonte da educação pública, compreendo a importância da escola e universidade públicas como espaços de resistência e empoderamento para o meu corpo qualira.

É diante deste âmbito de extremo retrocesso, instabilidade e censura, que me disponho, ao olhar para trás e lembrar as conversas, encontros e afeições construídos nessa caminhada, a pensar em: como vamos caminhar diante desta conjuntura retrógrada? Quais redes vamos construir para resistir e seguir adiante? Quais laços afetivos devem se estreitar, na pedagogia do teatro na escola, para fortalecer esta árdua caminhada rumo ao futuro na educação? Compreendo que este momento de “caça aos/as professores/as”, marginalização do pensamento intelectual e criminalização da potência subversiva do teatro na escola, quando este oportuniza dar voz aos/as silenciados/as, contribui para disseminar “o pânico” aos/as professores/as-artistas, sobretudo àqueles/as que estão na base, em contextos adversos no Brasil.

Por isso, construir redes de afetividade e disseminação do conhecimento dos estudos *queer*, em oposição às *fake news*, na formação inicial e continuidade podem ser caminhos que oportunizam esta primeira aproximação e emancipação, haja vista que muitos/as professores/as ainda desconhecem conceitos básicos deste campo teórico, contribuindo para desinformação e preconceitos.

Na formação inicial, ainda pouco se discute sobre as especificidades de ser professor/a-artista *queer* na escola, embora as discussões de gênero, sexualidade e questões LGBTQ+, além das demais interseccionalidades, sejam sempre atravessadas nos processos criativos e montagens teatrais dos/as professores/as-artistas em formação, quando estão lecionando na educação básica. No entanto, por falta de conhecimentos preliminares a respeito das temáticas e como estas podem ser mediadas em diálogo com os conteúdos da linguagem teatral, discentes em formação e professores/as-artistas sentem dificuldades e receio de abordar tais temas em sala de aula.

Em seguida, as parcerias entre grupos de pesquisas das universidades e professores/as-artistas que tenham interesses em estabelecer diálogos, entre a pedagogia *queer* e a pedagogia das artes cênicas, também podem ser caminhos de articulação de novas redes. Ressalto ainda a importância do olhar sensível e decolonial para a atual produção LGBTQ+ realizada por artistas e professores/as *queer* no Brasil com o propósito de conhecer, ler, fruir, escutar e entender os lugares de fala e seus atravessamentos interseccionais em diversos contextos brasileiros.

Acredito também no diálogo entre movimentos LGBTQ+, associações de pessoas trans e homossexuais/lésbicas como percursos para aproximar a universidade e a escola. Dessa forma, tanto o movimento LGBTQ+, quanto os/as pesquisadores/as dos estudos *queer* possuem lugares de “fala, escuta e cala” que,

ao invés de segregar, podem convergir e estabelecer parcerias juntos/as.

Como ressaltou Judith Butler (2019), o momento é de continuar resistindo, ou seja, pesquisando, estudando, publicando e desconstruindo as falácias criadas a respeito dos estudos feministas, gênero e *queer*, além de fortalecer a união dos segmentos identitários. Pois, como frisa a autora, o exercício agora encontra-se em retornar aos conhecimentos básicos dos estudos de gênero. Isto é, explicar à sociedade a função e importância destes estudos na escola, explanando o que fazemos e pretendemos, sobretudo o que não fazemos e não pretendemos fazer.

Assim que, o ensino do teatro na escola, em meio a este ambiente conservador, quando distante das normas que censuram sua expressão artística, proporciona aos/as estudantes dedicarem atenção aos estudos e à criação artística em sala de aula. Quando este tempo/espço é oportunizado na escola há possibilidades de aberturas às experiências de compartilhamentos de olhares sensíveis e exercício da escuta para a pluralidade e acolhimento dos corpos *queer* no âmbito escolar.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução, Renato Aguiar. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

479 ■

_____. O reino sagrado da desinformação – cap. VIII: conhecimento contra o medo. **Revista Gênero e Número**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.reinodadesinformacao.com.br/cap-viii-entrevista-judith-butler/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

_____. **Teatro em trânsito**: a pedagogia das interações no espaço da cidade. São Paulo: Hucitec; 2012.

DUTRA, Flora Ardenghi. **Selfies no Tinder**: masculinidades como performance. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. 1.ed. 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GONZATTI, Christian; HENN, Ronaldo; MACHADO, Felipe Viero Kolinski. A Puta em Pauta: performances queer de Madonna e territorialidades semióticas no jornalismo (de cultura pop). In: Intercom – **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Joinville – SC, 2018. Disponível em: portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0924-1.pdf. Acesso: 15 mai. 2019. P. 1-15.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. 1.

Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEAL, Dodi Tavares Borges. **Performatividade transgênera**: equações poéticas de reconhecimento recíproco na recepção teatral. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, 2018.

LEITE, Janaína Fontes. Depoimentos e Arquivos na construção da Dramaturgia Contemporânea. **Revista Aspás**, São Paulo, v. 4, n. 1, 2014. P. 33-40. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/75494>. Acesso: 15 dez. 2018.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1ª ed. – São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópoles, Ed. Vozes, 1997.

_____, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feminista**. Santa Catarina, vol. 9, n.2, 2001. P. 541-553. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Acesso: 20 mai. 2019.

_____, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. Belo Horizonte. Editora: Autêntica. 2016.

MORENO, Newton Fábio Cavalcanti. A máscara alegre: contribuições da cena gay para o teatro brasileiro. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, 2002. P. 310-317. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p310-317>. Acesso: 11 jul. 2019.

OLIVEIRA, Fernanda Areias; NASCIMENTO, Fernando Augusto do. Da representação à representatividade trans: a historiografia do travestismo no teatro ludovicense. **Revista Urdimento**, Florianópolis – SC, v. 3, n. 33, 2018. p. 74-97. Disponível em:
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573103332018074>. Acesso: 11 mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573103332018074>

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço**: o ensino do teatro em campo expandido. Tese (Doutorado Acadêmico em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina – Santa Catarina, 2016.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 à 06 anos. Tese (Doutorado Acadêmico em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina – Santa Catarina, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte – MG. Letramento: Justificando, 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **“Homossexuais são...”**: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer – Tese de doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

TREVISAN, Jorge Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade ouvirouver ■ Uberlândia v. 16 n. 2 p. 466-481 jul. | dez. 2020

/ de Jogo. Ed. Revisada e ampliada - 5ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2002.

VIDOR, Heloíse Baurich. **Drama e teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação/Edital Elisabete Anderle, Fundação Catarinense de Cultura, Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, Governo de Santa Catarina, 2010.

Recebido em 05/03/2020 - Aprovado em 11/05/2020

Como Citar:

Nascimento, F. A. do (2020). Ensaio com o Drama: os dilemas do professor-artista queer na criação de processos artísticos na escola. *OuvirOUver*, 16(2), 466-481.
<https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53036>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

481 ■

Process drama no ensino superior: o tema feminicídio em sala de aula

ARIANE GUERRA BARROS
VANESSA LOPES RIBEIRO

■ 482

Ariane Guerra é atriz, performer, encenadora e preparadora corporal, doutora em Artes Cênicas (UFBA) e professora do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Foi coordenadora do PIBID/Arte na UFGD entre os anos de 2015 a 2019, e lecionou na pós-graduação/Especialização em Teatro: *Poéticas e Educação* da UFGD em ambas as suas edições. Faz parte da Cia. Última Hora, de Dourados/MS. Tem experiência e pesquisa híbrida, tanto na licenciatura como no bacharelado, enfocando questões corporais e performatividades dentro e fora da sala de aula.

Afiliação: Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548592549465571>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3799-2288>

Vanessa Ribeiro é professora da rede pública e particular da cidade de Dourados/MS. Foi professora substituta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2019 atuando em disciplinas da licenciatura. Graduada em Licenciatura em Artes Cênicas e especialista em Teatro: *Poéticas e Educação* ambas pela UFGD. Também é licenciada em Letras/Literatura pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Atualmente pesquisa *process drama* e o teatro-educação. Foi supervisora do PIBID/Arte na UFGD em 2017, é atriz, além de já ter atuado em diversas produções artísticas.

Afiliação: Escola Municipal Arthur Campos Mello – Dourados – MS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3270463610553799>

■ RESUMO

Este artigo pretende relatar e analisar como se deu a execução do *process drama* “Caso Sônia” (baseado na obra “Valsa n. 6”, de Nelson Rodrigues) em duas turmas de graduação dentro da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Utilizando como base a dramaturgia rodrigueana, as autoras abordaram o tema do feminicídio em sala de aula, executando o *process drama* em uma turma da graduação em Artes Cênicas da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE); e na turma da Faculdade Indígena da mesma universidade (FAIND). Identificar a diversidade de conhecimento e entendimento que pode advir de um mesmo processo – empregado em turmas distintas – pode lançar novos olhares sobre as possibilidades e potencialidades de implicações do *process drama*, como foi o caso de ambas as experiências.

■ PALAVRAS-CHAVE

Process drama, ensino superior, feminicídio, Nelson Rodrigues.

483 ■

■ ABSTRACT

This article intends to describe and analyze how the *process drama* “Sonia Case” (based on the work “Valsa n. 6”, by Nelson Rodrigues) was carried out in two undergraduate classes within the Federal University of Grande Dourados (UFGD). Using Rodrigues' dramaturgy as a basis, the authors approached the theme of femicide in the classroom, running *process drama* to a group of undergraduate students in the Performing Arts at the Faculty of Communication, Arts and Letters (FACALE); and in the class of the Indigenous Faculty of the same university (FAIND). Identifying the diversity of knowledge and understanding that can come from the same process - applied in different classes - can bring new perspectives on the possibilities and potentialities of *process drama* implications, as was the case with both experiences.

■ KEYWORDS

Process drama, University education, femicide, Nelson Rodrigues.

Nelson Rodrigues e feminicídio

O dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues¹ (1912-1980) é reconhecido por suas obras de caráter social, em que, além de retratar a sociedade carioca e brasileira entre as décadas de 1950 e 1980, recheava os personagens de humor e sátira próprias, sem medo de se utilizar de tabus como incesto, doenças venéreas, traições familiares, e decoro como temas.

Em particular, a peça “Valsa n. 6”, monólogo de Sônia, 15 anos, assassinada em sua própria casa, nos coloca a questão do feminicídio em evidência. Morta em seu piano, a qual tocava a “Valsa n. 6”, de Chopin, Sônia debate-se entre devaneios fragmentados e memórias, e assim a obra é constituída.

Ao analisarmos a obra, podemos perceber que Sônia foi assassinada pelo médico da família, Dr. Junqueira, e que a peça inicia por ela tentando avaliar sua própria morte. Os indícios são seus gritos e a tentativa de continuar tocando a música em seu piano:

Eu sentia uma dor cravada na minha frente! (*fazendo coro para si mesma*) Chamem a Assistência! Médico! Dr. Junqueira! Nossa Mãe! Dr. Junqueira vem já! Gritei (*baixo*) Meus gritos se espalharam por toda a parte. Meus gritos batiam nas paredes, nos móveis, como pássaros cegos. [...] Eu estava tocando a *Valsa*, a pedido de alguém. [...] Então, esse alguém veio devagarinho, pelas costas... (*golpe no piano*) E que mais, meu Deus? Não havia mais ninguém na sala. Só nós dois... (*golpe no piano*) Mas então eu tive um mau pressentimento... Parei de tocar... A pessoa pediu: CONTINUE! CONTINUE! (*toca e pára*) Gritava: MAIS! MAIS! MAIS! SEMPRE MAIS! (*toca e pára*) E depois... (*para a plateia*) Que aconteceu depois? (*espantada*) As lembranças chegam a mim aos pedaços ...Ainda agora, eu era menina. [...] Acho que sou mulher... (RODRIGUES, 1981, p. 177; 195-197)²

Uma menina que se transformou em mulher e provavelmente por isso foi morta. Ao final, a revelação: “Viram o assassino? Quem? O assassino! Que coisa! Completamente gagá! Médico instruído!” (RODRIGUES, 1981, p. 212). Assim, temos a certeza que Dr. Junqueira foi o executor da morte de Sônia.

O feminicídio é o assassinato de mulheres, que compreende o sistema patriarcal como estrutura de poder e gênero o causador desses crimes. O machismo³, estruturante e estrutural em nossos sistemas diários, sejam eles sociais,

¹Sabe-se que Nelson Rodrigues durante boa parte de sua vida teve posicionamento machista, apoiador da ditadura e de direita. Entretanto, o que se pretende ressaltar neste trabalho é a sua produção dramatúrgica e a representação de temas pertinentes à sociedade brasileira.

²Fragmentos retirados da peça “Valsa n. 6”, de Nelson Rodrigues (1981).

³O machismo estrutural é denominação dada principalmente pelas correntes feministas ao que podemos associar o patriarcado, ou cultura hetero-normativa com socialização estruturante baseada na ação masculina de poder, em que o gênero é decisivo nas relações de dominação social, cultural e política. Neste momento, não iremos aprofundar o termo, apenas indicá-lo como provável e possível agravante e precursor do feminicídio. Para maiores informações, indicamos leituras sobre o tema do feminismo, que abarcam o termo e suas questões de forma bastante densa. Autores como Chimamanda Ngozi Adichie, Paul B. Preciado, Angela Davis, Márcia Tiburi e Djamila Ribeiro (as últimas duas brasileiras) podem auxiliar nesta questão.

culturais ou econômicos, dita comportamentos e insere-se em níveis que perpassam as relações formais, inculindo-se no seio do familiar e das relações afetivas e parentais. Por feminicídio entende-se:

Art. 1o O art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, passa a vigorar com a seguinte redação: [...] Feminicídio VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino: § 2o-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher. (NR) (BRASIL, 2015).⁴

Rita Laura Segato aponta que os crimes de feminicídio são crimes de poder: “Neste sentido, os crimes do patriarcado ou feminicídios são, claramente, crimes de poder, ou seja, crimes cuja dupla função é, neste modelo, simultaneamente, a retenção ou manutenção, e a reprodução do poder”⁵. (2006, p. 4). Quando utiliza-se a palavra “poder” refere-se a supremacia do masculino perante o feminino, perpetrado durante séculos de um patriarcado dominante. A mulher e seu corpo são, desde muito tempo, tidos como “objetos” e posse masculinas, vide estrutura tradicional do casamento, em que a mulher seria a pessoa que ficaria em casa cuidando dos afazeres domésticos e da prole, enquanto o homem seria o “mantenedor”, o “chefe” do lar.

A retenção, manutenção de reprodução desse poder dá-se de forma – normalmente – violenta para aquelas que não se sujeitam a tais “caprichos” masculinos, podendo acabar em morte. A isso temos o feminicídio. Na obra de Nelson Rodrigues, a personagem Sônia (“Valsa n. 6”) mostra-se confusa e aflita, pelo fato de não entender direito o que aconteceu. Iniciando o primeiro ato com a descrição de sua morte, sabe-se, ao final, que a mesma foi assassinada:

Uma moça. Mataram uma moça. Onde? Uma moça. Novinha. Não é a primeira que morre. [...] O assassino mergulhou o punhal de prata nas costas da moça. Mesmo ferida, a vítima quis continuar tocando e... [...] Gritou? Gritou [...] Mas não deu muita confiança à morte, porque ia tocando mais. Porém, a cabeça desabou sobre o teclado... Quando apareceu gente, Sônia já estava morta. (RODRIGUES, 1981, p. 209, 210 e 211).

A vítima gritou, mas o assassino pedia para a garota continuar tocando. “Pedir” é palavra suave, pois, como indica a rubrica do texto ele gritava “Mais! Mais! Mais! Sempre mais!” (RODRIGUES, 1981, p. 196). Ele mandava, demandava, ameaçava. Aqui a relação de poder está inculida em um homem que subjuga e fere uma menina/mulher, violentamente, ao cravar um punhal em suas costas. A

⁴Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal. Fonte:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm> Acesso em: 10 set. 2018.

⁵No original: “*En este sentido, los crímenes del patriarcado o feminicídios son, claramente, crímenes de poder, es decir, crímenes cuya dupla función es, en este modelo, simultáneamente, la retención o mantención, y la reproducción del poder*”. (SEGATO, 2006, p. 4). [tradução nossa].

violência é tanto física como verbal, pelos gritos incutidos à moça, que mesmo desfalecendo, continua a tocar o piano. Um homem (Dr. Junqueira) violenta uma menina (Sônia), agride-a para reproduzir e afirmar seu poder.

E foi a partir dessa obra que Vanessa Ribeiro realizou sua monografia na especialização em Teatro através da Universidade Federal da Grande Dourados, em 2018. Com o título “Dramas Rodrigueanos: Caso Sônia”, Ribeiro abarca o *process drama* como possibilidade de enfrentar problemáticas no modelo de ensino das escolas públicas e privadas, em sua maioria marcadas por uma educação bancária, tradicionalista, sem possibilidades de expressão e vivências de experiências. Buscando propor uma alternativa a esse modelo e proporcionar uma educação contemporânea, crítica e reflexiva, Ribeiro enfoca o *process drama* como potência a ser explorada na educação, apresentando um esqueleto que pode e deve ser modificado em sua aplicação, para que licenciados de todas as áreas possam utilizá-lo em sala de aula.

Process Drama

O *process drama* é metodologia de origem inglesa, e tem como principais expoentes Dorothy Heathcote (1926-2011), Gavin Bolton e Cecily O’Neill fora do Brasil; e Beatriz Ingrid Cabral (Biange) no Brasil. Essa estrutura faz uso do drama como processo de ensino-aprendizagem de forma prática. Heathcote sintetiza: “drama não são histórias recontadas através de ações. Drama são seres humanos confrontados por situações que os transformam, em que os mesmos tem que enfrentar lidando com os desafios propostos”⁶ (Apud O’NEIL, 1984, p. 48). É, portanto, um processo realizado entre seres humanos, que os fazem agir, relacionar-se, entender-se e enfrentar problemas e desafios propostos pelo processo.

É importante destacar que o *process drama* ocorre a partir de um pré-texto, uma espécie de mote para o desenrolar da história, e propõe experiências e situações para os alunos através de episódios, que são: “fragmentos e/ou eventos que compõem a estrutura narrativa.” (DESGRANGES, 2011, p. 146). Dentre as diversas possibilidades de ação do *process drama*, destacamos neste artigo dois elementos que utilizamos em nossas experiências: a ambientação cênica e professora-personagem⁷. Essa premissa encontra nas palavras Biange sua justificativa, pois

[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa ‘assumir o controle da situação’, ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da

⁶No original: “Drama is not stories retold in action. Drama is human beings confronted by situations which change them because of what they must face in dealing with those challenges”. (O’NEIL, 1984, p. 48). [tradução nossa].

⁷Sabemos que no Brasil utiliza-se o termo professor-personagem, entretanto por se tratar de um artigo escrito por duas mulheres, por abordar brevemente o machismo e pela temática que abrangemos no *process drama* “Caso Sônia”, optamos por colocar o termo no feminino.

atividade são características essenciais do drama – o aluno é o autor de sua criação. (CABRAL, 2006, p. 33).

Para que alguém seja autor, ou criador, o contexto deve ser criado, as circunstâncias dadas, com o propósito dos participantes emergiram no processo de forma mais efetiva, com “envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade”. Para tal, encontramos na ambientação cênica e na professora-personagem elementos chave para a condução e apropriação do *process drama*.

Podemos entender a ambientação cênica como responsável por “transportar” o participante a determinado ambiente da narrativa através da ambientação de um lugar. Para Freitas, essa ambientação é primordial para o vivenciamento do processo, em que

A experiência de ser parte de uma realidade simulada entrando num ambiente estimulante já é prazerosa em si, independentemente de seu conteúdo - no drama esta imersão está longe de ser passiva porque possibilita aos participantes a construção de suas próprias narrativas, através da imaginação de pessoas conhecidas na pele de personagens, ajustando a história para satisfazer seus próprios interesses e por fim apropriando-se a descoberta de novas informações e as integrando aos seus próprios sistemas de conhecimento e crença. (FREITAS, 2012, p. 64).

487 ■

A ambientação é responsável, portanto, pela experiência de imersão que é procurada/vivenciada pelo homem ao longo da história da arte, como Freitas relata em sua dissertação de mestrado *Ambiente e práticas de drama: experiência e imersão* (2012). Por exemplo, o sujeito barroco ao entrar em uma igreja ficava imerso ao “poder celestial” dessa que era fornecido através da ornamentação religiosa. O mesmo acontecia ao homem medieval que ao adentrar nas igrejas pelos portais majestosos estavam abandonando um mundo profano e entrando em contato com o sagrado. Essa busca pela imersão permanece até os dias contemporâneos e pode ser alcançada mais facilmente com recursos tecnológicos, como os óculos de realidade virtual, por exemplo.

Sendo assim, ao explorar a ambientação cênica em “Caso Sônia” tem-se como proposta envolver o aluno em um contexto ficcional, aumentando suas chances de vivenciar uma experiência, buscando também proporcionar uma aproximação ao contexto real dos alunos – devido aos espaços escolhidos para serem ambientados (um quarto, um consultório, uma sala, uma delegacia e uma festa de debutante).

Já a professora-personagem “dá ênfase à caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem” (VIDOR, 2010, p. 47). Segundo Cabral, professora-personagem “foi a tradução escolhida para a convenção inglesa “*teacher in role*”, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro” (CABRAL, 2006, p. 19). Neste artigo, adotamos a tradução *professora-*

personagem e não *professor no papel* para a expressão *teacher in role*, de Heathcote, por entendermos que a criação do personagem – e não um papel – foi realizada em nossas experiências. Vidor amplia a discussão, em que Ribeiro destaca:

É de conhecimento que Vidor faz uma distinção entre professor-personagem e professor no papel, sendo que a mesma diz que esse último é que devia ser utilizado para a tradução do termo em inglês, pois valoriza o **que** está sendo dito e não **como** está sendo dito (2010, p. 44), e o primeiro para um processo mais elaborado de criação de personagem. Entretanto, ao utilizar professor-personagem como traduz primeiramente Beatriz Cabral, tenho como objetivo englobar os dois processos que são realizados pelas terminologias defendidas por Vidor. (2018, p. 27).

Aqui, a professora-personagem “adquire o *status* de organizador, facilitador, tendo responsabilidade como membro mais maduro do grupo” (VIDOR, 2008, p. 10). A professora, neste caso, não interpreta apenas um papel social, mas mergulha no processo de forma intensa, criando um personagem, conduzindo dessa forma o *process drama*.

Sendo assim, dentro do *process drama* é possível notar a execução de uma personagem que colabora ativamente na construção da narrativa junto aos participantes, colocando em pé de igualdade criativa discentes e docentes, além de estimulá-los na criação de personagens.

Em 2019, Vanessa Ribeiro tornou-se professora substituta do curso de Artes Cênicas da UFGD, e em conversa com Ariane Guerra, já professora do curso em questão, resolveram pôr em prática a monografia da autora.

Caso 1 – Artes Cênicas

Ribeiro praticou o *process drama* “Caso Sônia” em uma turma da disciplina eletiva *Tópicos Especiais em Artes Cênicas II – Process Drama*, executada no segundo semestre letivo de 2019, e abrangendo acadêmicos de licenciatura e bacharelado. A disciplina iniciou com a explicação teórica do *process drama*, para depois adentrar em: “Caso Sônia”, dividido em 4 episódios.

No primeiro episódio havia no corredor do Núcleo de Artes Cênicas (NAC) pétalas de rosas vermelhas e pedaços de cartas (assinadas por S.) que guiavam para uma sala com ambientação cênica de um quarto. Os seguintes objetos estavam presentes: uma cama, sapatos, caixa com remédios, altar com uma santa, piano coberto, baú escondido e trancado, partitura da “Valsa n. 6”, de Chopin, livros de teoria musical, cartas amassadas/rasgadas/inteiras espalhadas pelo quarto, um vaso com uma rosa branca, uma camisola sensual escondida, cosméticos, materiais de estudos, um abajur de letreiro com os dizeres: ajude/valsa, manchas de sangue na janela, entre outros.

Pode-se notar que a ambientação cênica foi extremamente explorada neste momento e ao decorrer dos demais episódios também. O *process drama* “Caso

Sônia” tinha como um dos seus objetivos explorar esse recurso e as possibilidades narrativas a partir dos “cenários” que foram criados, haja vista que é possível através deste explorar a linguagem simbólica e a teatralidade. Ribeiro diz:

[...] ter um local preparado de acordo com a história que vem sendo narrada possibilita que os jogadores se envolvam cada vez mais com a narrativa, provoca a construção de relações do ambiente cênico com a história, pode causar experiências nos jogadores pelo fato de estarem vivenciando uma nova realidade, além das emoções e sensações que um ambiente cênico pode causar desde a euforia por estar em um lugar “novo” até o medo pelo desconhecido que aquele local representa. Podendo assim, criar um ambiente rico em possibilidades criativas. (2018, p. 28).

Portanto, ao entrar em um ambiente previamente preparado com uma riqueza de elementos/signos evidenciando uma teatralidade é possível propor uma relação com os jogadores que estão ali ou com os personagens que podem ocupar aquele espaço no presente/passado/futuro possibilitando uma amplitude na criação narrativa e semiótica, pois, conforme aponta Pereira, “um ambiente cênico com potencialidade imersiva contribui para estimular os participantes a se envolverem com as circunstâncias ficcionais” (2015, p.152).

Sendo assim, o caminho foi percorrido com os acadêmicos montando o “quebra-cabeça” de cartas. Quando entraram no quarto a porta foi trancada. Notaram, pela janela, a presença de um homem⁸ de jaleco caminhando no campo, tentando contato com o personagem sem sucesso até que esse desaparece e ouvem-se batidas violentas na porta, e ameaças como: “Não era pra você falar com ninguém sobre!”, “Ninguém vai acreditar.”. A turma se virou para a porta alvoroçada. Alguns queriam abrir e “atacar” o homem – que chamaram de médico – e outros seguraram a porta para esse não entrar. Quando há silêncio as reverberações sobre o quarto e o médico aumentam. É quando encontram um baú e o foco passa a ser a busca pela chave do mesmo, que não é encontrada. O piano toca a “Valsa n. 6”, de Chopin (em uma caixa de som escondida) a porta se abre, e assim encerra o primeiro episódio.

No segundo episódio foi fornecido aos participantes a chance de encontrar a chave do baú do episódio anterior, através de um caça ao tesouro narrado pela personagem S., que fornecia trechos de sua história através das pistas. Uma pista levava os grupos para assistirem uma cena, realizada por dois acadêmicos (previamente combinada), em que os pais de S. conversavam sobre os tratamentos oferecidos a sua filha pelo médico da família, elogiando seus diagnósticos, porém a jovem havia piorado e “estava vendo coisas”. A cena ocorria em um espaço ambientado como uma sala de estar.

A última pista guiava a chave do baú que continha um punhal, uma calcinha infantil rasgada e manchada de sangue, uma calcinha adulta de renda branca embrulhada em um papel de presente, trechos da dramaturgia, anel de 15 anos,

⁸Um aluno foi convidado a interpretar esse personagem antes do episódio ser executado.

fotos dos acadêmicos designando personagens, remédios soltos, luvas brancas de latex, entre outros. Foi orientado que os grupos criassem cenas contando a história de S. a partir desses objetos. As apresentações foram similares, evidenciando dois personagens: Paulo e Dr. Junqueira. O primeiro seria o namorado de S.; e o segundo médico da família. A temática das cenas foi abuso sexual. Ao final escuta-se um áudio lembrando Sônia que ela tem uma consulta médica no próximo sábado.

Durante a semana foi enviado aos alunos mensagens através de aplicativos lembrando-os que tinham uma consulta médica. Para o episódio foi criada a ambientação cênica de uma sala de recepção de clínica simulando uma sala de espera contendo uma mesa com vários objetos, inclusive uma rosa branca (como no primeiro episódio). Numa porta contígua a essa sala a placa “Sala de Exames”. Ao entrar (um espaço pequeno e quente, pois o ar não foi ligado propositalmente e a janela fechada) havia um sofá, uma bancada com um projetor ligado. Na porta principal uma placa indicando se tratar do Consultório do Dr. Junqueira.

A professora-personagem (enfermeira Elizangela) recepcionava os pacientes, checando se todos estavam presentes e anunciando o nome de Sônia, sem respostas. A enfermeira diz muitas vezes que o médico é um profissional tradicional da cidade, carinhoso e de família, e que chegará atrasado. Os acadêmicos estavam com medo apenas com a presença da enfermeira – segundo relatos posteriores, temiam ter que passar por alguma consulta, pois já sabiam que o médico era um abusador – e quando o Dr. Junqueira⁹ chegou o medo e tensão aumentaram.

O médico pede desculpas pelo atraso e fica eufórico ao ser informado que Sônia tem consulta. Em seguida questiona aos pacientes o que eles têm, fornecendo atenção às mulheres, usando fita métrica para medir seus corpos e fazendo massagem constantemente. Cada paciente foi levado para a “Sala de Exames” com a ordem de não abrir a porta em nenhuma hipótese. Durante o processo um dos pacientes pediu para ser levado urgentemente para a próxima sala, pois estava “com nojo do médico e se continuasse ali iria vomitar ou bater no médico”. Após a recepção estar vazia a professora criou uma linha com os sapatos dos pacientes e os sapatos do primeiro episódio e embaixo de cada par foi colocado uma filipeta indicando um personagem e o que ele pensa sobre os acontecimentos, como: “professora de Sônia, nunca percebeu nada e acha que é uma menina sem problemas”; “vizinho da família de Sônia e acredita que a menina é uma “atirada”, entre outros. As filipetas continham personagens repetidos e informações contraditórias.

O médico e enfermeira entram na “Sala de Exames” e Dr. Junqueira no banheiro adjunto da sala. Elizangela repete que a porta não deve ser aberta e diz que vai começar a chamar os pacientes, mas que para aliviar o desconforto, vai passar um vídeo para relaxarem. Coloca uma série de reportagens de casos verídicos de violência contra mulheres e feminicídios. Após dar o *play* a enfermeira entra pela mesma porta que o médico e a tranca. Neste momento a enfermeira deixa de existir e surge a professora-personagem Sônia, com um vestido que está aberto e vários hematomas pelo corpo. Ao término das reportagens é iniciada uma

⁹Um acadêmico foi convidado para representar o Dr. Junqueira.

cena, ainda com a porta trancada, do médico abusando sexualmente de Sônia. É possível ouvir gritos do outro lado, depois um silêncio enorme, uma tentativa de chute na porta e silêncio novamente. Abre-se a porta e Sônia olha para os pacientes que estão em choque e sai. Dr. Junqueira fica sentado fumando um cigarro, com as calças abertas com a calcinha de renda branca jogada no chão. No final do episódio sabe-se que o aluno que chutou a porta pulou a janela para dar a volta e entrar pela janela do banheiro para destrancar a porta, mas não chegou a tempo. O resto da turma ficou paralisada olhando a porta, uma aluna inclusive abriu a porta que “não podia ser aberta” não para sair, mas sim se esconder atrás dela.

Neste momento do episódio foi preciso fazer uma pausa para um intervalo para depois de algum tempo dar continuidade ao processo devido ao clima que se instalou. É possível perceber como a ambientação cênica e a narrativa envolveram sensorialmente os alunos fornecendo a experiência da imersão.

“Imersão” é um termo metafórico derivado da experiência física de estar submerso na água. Buscamos de uma experiência psicologicamente imersiva a mesma impressão que obtemos num mergulho no oceano ou numa piscina: a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera de toda a nossa atenção, de todos o nosso sistema sensorial. (MURRAY, 2003, 102). A perspectiva de Murray enfatiza uma imersão relacionada ao “envolvimento sensorial”. (FREITAS, 2012, 47).

491 ■

Ou seja, para alguns alunos, a experiência de presenciar um abuso sexual e psicológico e para outros a de reviver essa situação foi alcançada através da ambientação cênica, estímulos sonoros e visuais e com a professora-personagem. Isto evidencia que o *process drama* possui recursos poderosos para “envolver” o aluno e alcançar os objetivos propostos.

Em seguida, ao retornarem, perceberam a linha de sapatos e foi orientado para que cada acadêmico escolhesse qualquer par, retirasse a filipeta, e desse um depoimento sobre os fatos segundo aquele personagem. Como tarefa de casa, cada aluno gravaria e enviaria um depoimento sobre o acontecido, de acordo com personagem selecionado que não era o mesmo deste episódio. Os personagens eram: Sônia, Dr. Junqueira, Paulo e os pais de Sônia/Paulo.

O último episódio era ambientado em uma delegacia. Na porta uma placa escrito “DDM- Delegacia de Defesa da Mulher”. A professora-personagem Delegada Rodrigues recebia a sua equipe de investigadores – os alunos – para solucionar o caso. Havia projeções com os depoimentos gravados, e fez-se um levantamento de fatos e dados até o momento. Ao final de cada série de depoimentos (os vídeos de um mesmo personagens) podia-se perceber as contradições e elaborar teorias como: pais de Sônia negligentes; Paulo ter sido o verdadeiro abusador de Sônia e a ter manipulado para acreditar que era o médico; a mãe da garota ter um relacionamento com o Dr. Junqueira ou Paulo e a matou para fugir com um deles.

A turma foi dividida em dois grupos que deviam elaborar uma linha

cronológica da vida de Sônia e apontar o(s) criminoso(s) e quais crimes foram cometidos. Um grupo declarou Paulo e Dr. Junqueira culpados por abuso sexual e feminicídio e o outro considerava Paulo suspeito, porém não havia provas para incriminá-lo e Dr. Junqueira culpado pelos crimes: de estupro e femicídio. Ao final, os discentes foram convidados a aguardar a resposta do caso do lado de fora da sala. A delegacia deu lugar a um aniversário de quinze anos. Pista de dança, um caixão coberto com uma toalha foi colocado em cima de uma bancada e transformado em uma mesa cheia de salgadinhos e bebidas. Um aluno interpretou o médico e usou um figurino branco.

Todos entram e se deparam com a nova ambientação e aproveitam o momento da festa. Depois de um tempo Sônia (Vanessa Ribeiro) realiza uma entrada triunfal e faz um discurso. Em determinado momento os acadêmicos começam a conversar com Sônia e a perguntar se ela está bem, se não quer falar sobre algo, onde estava Paulo, quem era o homem de branco e se ela não queria sair dali. A mãe de Sônia (Ariane Guerra) diz que chegou o “grande momento da valsa” e que irá “convidar alguém muito importante e especial para esse momento: Dr. Junqueira” (o homem de branco, um aluno da turma). A “Valsa n. 6” toca, o médico e Sônia dançam. Enquanto isso, a mãe revela o caixão e o coloca no centro da sala, abre-o e dentro estão fotos em preto e branco de todas as mulheres da turma. Os convidados se aproximam e olham assustados e comovidos. Enquanto recolhem as fotos é possível ouvir “só tem foto das meninas da turma”. A valsa para de tocar e todos olham para o médico e Sônia, que o abraça com carinho e diz “Adeus Dr. Paulo Junqueira”, deitando-se dentro do caixão. Os alunos ficam sem reação. A mãe de Sônia pede que se retirem, pois estão atrapalhando o velório, mas eles permanecem imóveis olhando para Sônia no caixão. E assim acabou o *process drama* “Caso Sônia”.

Queremos destacar também nesta experiência a importância da professora-personagem, que enfatiza não apenas a caracterização física da personagem, mas cria discurso e circunstâncias condizentes com a ambientação cênica, como pode-se perceber com Sônia e sua mãe; a Delegada Rodrigues e a enfermeira Elizangela, ampliando e aprofundando o processo como um todo. Segundo Biange, “Quando o professor assume um papel ou uma personagem, os alunos relacionam-se com o assunto sendo investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal de aprendizagem.” (CABRAL, 2006, p. 20). E ainda, como postula Vidor para a professora-personagem: “Durante o processo do drama este personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra-argumentação pelo grupo.” (2008, p. 15). Desta forma, a experiência de *process drama* pode ser realizada de forma pungente, envolvendo todos os participantes efetivamente no processo.

Caso 2 – Faculdade Indígena

Ariane Guerra praticou o mesmo *process drama* em turma de alunos indígenas através da Faculdade Indígena – Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” (FAIND), na disciplina *Recreação e lazer no âmbito da educação escolar*

indígena, em setembro de 2019. Explicando o método *process drama* de forma abrangente, abarcando os conceitos de ambientação cênica e professora-personagem, e enfocando a narrativa como um processo coletivo e construído através da ação dos participantes, Guerra indicou que fariam um *process drama* embasado em um texto dramático, e que todos fossem abertos e disponíveis para possivelmente “encarnar” um personagem. Julgou-se tal experiência como pertinente, por fazer diálogos com a disciplina *Artes na educação escolar indígena*, e ampliar o leque dos alunos (adaptando às suas realidades) no que tange a interlocução com seus repertórios artísticos e com os docentes do curso de Artes Cênicas – que usualmente ministram tais componentes.

Desta forma, o primeiro episódio começou na parte externa do prédio, ao qual todos foram avisados de prestar muita atenção ao que se passaria dali por diante. Ao entrarem no prédio, o mesmo estava coberto de pétalas de rosas e cartas de amor rasgadas, as quais foram tentadas ser conectadas de alguma forma pelos participantes. Ao final do rastro de pétalas, uma porta de uma das salas de aula ambientada como um quarto: cama de solteiro com lençóis floridos, escrivaninha que continha folhas e papéis amassados, incenso e velas. Após um tempo, as perguntas: “De quem é esse quarto?” “Como é a vida dessa pessoa?” foram respondidas em formato de cenas.

Todas as improvisações apontavam para o quarto de uma menina/adolescente (devido às cartas e doces escondidos), porém indicavam uma futura “mulher”, devido a um baú escondido embaixo da cama com uma camisola sensual e remédios. A maioria das cenas enveredou por pedidos de casamento, anel de noivado e flores (possivelmente ainda influenciados pelas cartas de amor), e uma cena foi na direção oposta: a tentativa de suicídio da menina, que se dopou de remédios. Ao final, batidas fortes foram executadas na porta da sala com os gritos: “Abre, Sônia, abre senão você vai se arrepender! Eu tô avisando”. Após um tempo de aflição, dois rapazes se dispuseram a ir abrir a porta, a qual havia uma maleta médica e a indicação de uma consulta.

O segundo episódio foi, portanto, ambientado no consultório do Dr. Junqueira, ao qual um pote com pirulitos, uma jarra com água, e uma secretária chamava cada participante pelo nome para entrar na sala-consultório. Algumas vezes chamando pelo nome de Sônia, porém sem resposta, a professora-personagem (secretária do Dr. Junqueira) chamava um a um, e questionava a todos sobre suas queixas, idade, período menstrual (para as do gênero feminino). Após todos estarem dentro da sala, foi oferecido um pirulito apenas às mulheres e um vídeo começou a ser passado com notícias de mulheres mortas por parceiros, médicos e familiares. Alguns participantes começaram a questionar quando o Dr. Junqueira apareceria, e a resposta foi: “Ele está atrasado”. Após um tempo de vídeos sobre feminicídios, a secretária avisou que o médico não apareceria naquele dia por um imprevisto. Logo em seguida, um convidado paramentado de policial entrava no consultório e o fechava por “análise criminal”, e suspeita de desaparecimento.

Para o terceiro episódio uma delegacia foi montada, em que todos os participantes eram policiais, e a professora-personagem era a delegada e investigava o caso do desaparecimento de Sônia. Explicando que a adolescente

havia sumido na noite anterior, em seu baile de debutante, foi distribuído aos participantes papéis com personagens: vizinho de Sônia; amigo de Sônia; professora de Sônia. A turma foi dividida entre policiais e personagens, e entre os policiais, dois subgrupos se formaram para investigar o caso. Cada subgrupo podia chamar para inquérito quaisquer dos personagens à disposição, além de ouvir alguns relatos em vídeos levados pela delegada. Após apuração de fatos e comentários, cada subgrupo explicou a ausência da menina. Ambos os grupos tinham como principal suspeito o Dr. Junqueira, ao qual havia realizado “conjugação carnal” (palavras usadas pelos participantes) com Sônia.

No último episódio nos reportamos à festa de 15 anos de Sônia, em que todos eram familiares e amigos da aniversariante, com dois convidados especiais: a mãe de Sônia e Dr. Junqueira (atores convidados). A professora-personagem era Sônia. Com uma sala preparada para tal (música, bolo, salgadinhos e bebidas), todos pareciam estar à vontade na festa, inclusive solicitando a palavra para celebrar e felicitar a menina. Ao final, a mãe de Sônia anunciava a valsa que sua filha dançaria com Dr. Junqueira. Essa valsa se transformava em réquiem mortuário, e um caixão foi trazido para o centro da sala, em que Sônia entra e se despede de todos.

■ 494

Importante salientar que a turma era composta em sua completude por acadêmicos indígenas da etnia Guarani Kaiowá, e que neste artigo temos esse recorte – extremamente específico – da turma indicada. Os fatos e relatos aqui apresentados não constituem uma visão etnográfica sobre a cultura indígena Kaiowá ou de outra etnia, e reflete única e exclusivamente os pensamentos e ideias dos alunos da disciplina.

Este ponto elucidado, a forma de adesão dos acadêmicos ao *process drama* ocorreu de forma tranquila, ainda que com certo estranhamento por ter ferramenta metodológica tão diferente das habituais (neste âmbito, enfocamos as maneiras tradicionais empregadas para a sala de aula, a saber, quadro e giz e/ou marcador, e a repetição como foco no ensino-aprendizagem). Como o *process drama* se pretende ativo, fluido e coletivo, em questionário posterior os acadêmicos informaram estar muito contentes com a forma “diferente” de se aprender algo, e que o fato de terem sido personagens ajudou muito a entender a trama e construí-la. Para a construção de personagens, temos que:

[...] se por um lado, o drama propõe a criação de papéis e não a construção de personagens, por outro lado, ao propor os papéis depois de um minucioso trabalho de identificação e construção do contexto, estes o reproduzem com mais nitidez e detalhes, e em decorrência delineiam possíveis personagens. (CABRAL, 2010, p.6).

Em debate e conversa final de disciplina, alguns acadêmicos colocaram o seguinte: “A moça sofreu conjugação carnal pelo médico, mas isso é muito comum.” Ao serem questionados sobre o assunto, parte dos alunos homens ficaram calados ou repetiam frases como: “É assim mesmo. Às vezes acontece e pronto.” Ao passo que é possível arrogar que a maioria das alunas mulheres tinham posição um pouco diferente, inclusive diziam abertamente: “Ela foi abusada... Mas

tem que ver direitinho.” Ao tentar incutir debate que pudesse ser mais aberto, as meninas explicaram que a forma de união entre eles (naquele contexto e aldeias específicos) é diferente. Segundo relato de uma das alunas, os indígenas que ela conhece não namoram entre si, mas são indicados pelos familiares ou “namoram” segundo os preceitos da religião evangélica¹⁰, sem maior intimidade, que ocorre apenas depois do casamento. Portanto, houve relatos de ser comum traições, “abusos” entre pessoas da família, como uma discente relatou: “Meu marido ‘ficou com minha irmã’, ela não queria muito, mas é da família, né?”. Tais reverberações são aquelas que devemos cuidar, no sentido de não generalizar ou estigmatizar culturas diversas, apenas nos servem como reflexão por abordar um tema que – para as alunas – é pertinente.

Desta forma, pode-se observar duas “linhas” que os guiavam: a própria tradição indígena, que é predominantemente oral, e passada de geração em geração; e uma mescla da mesma com a cultura “branca”, devido à introdução recorrente do “homem branco” em aldeias e assentamentos indígenas (CHAMORRO; COMBÈS, 2018). A linha religiosa tem caráter fundante neste sentido, e a catequização indígena nos remonta a 520 anos atrás, com o suposto “descobrimento” de terras brasileiras. Entre esses dois vieses (tradição indígena e religião cristã), cabe a cada aluno escolher qual o representa, e é perceptível a miscigenação entre ambos e mesmo certo fascínio e seguimento, principalmente pelo segundo viés. O evangelho é usado como justificativa e “lei”, e seu descumprimento e entendimento podem ter consequências graves para aqueles que não o obedecem. Daí o machismo estrutural incutido, não apenas pela via social, econômica e cultural, mas também religiosa, posto que as palavras: “Moça direita, de respeito, que vai à igreja”, foram utilizadas muitas vezes pelas mulheres do grupo. Reflexo de uma sociedade evangélica e brasileira, que ainda localiza na mulher a responsabilidade de se portar de forma eloquente em uma sociedade patriarcal. Neste sentido, o poder masculino é justificado e reproduzido, mantido e retomado, mesmo em casos como feminicídio, em que há uma desconfiança natural perante a mulher, que deve ter “feito algo” para que o assassinato ocorresse.

Portanto, através do *process drama* que gerasse como discussão o tema do feminicídio, pudemos perceber como o machismo está bastante incutido e perpetuado em diversas camadas diárias. Após algum tempo em que todos entenderam como efetivo crime o “caso de Sônia”, a conversa enveredou para de que formas ela poderia ter se “salvado” e como reagir em casos semelhantes. Alguns relatos das mulheres estudantes confirmaram ser uma prática em que os homens se encontram bêbados, e assim “não sabem direito o que fazem”, e acabam por violentar e agredir parentes próximos, principalmente mulheres, por serem mais “fracas”. Esses relatos não são exclusivos da cultura indígena, e sabemos ser predominante na cultura brasileira como um todo. A mulher, ainda hoje, é vítima de agressões masculinas – sejam elas dos mais variados tipos – em diversos ambientes: casa, trabalho, rua, dentro da própria família, roda com amigos.

¹⁰A maioria dos indígenas de Mato Grosso do Sul foram “catequizados” e seus povos, mesmo de aldeias diferentes, foram misturados devido à reestruturação territorial (CHAMORRO, COMBÈS, 2018). Em relatos, é comum as seguintes frases: “Meu pai era evangélico, todos nós aqui de casa nascemos e fomos criados em lar cristão” (*Idem*, p. 843). Há indícios que, uma vez instalada, a igreja predominante não permitia que outras igrejas entrassem na aldeia, conforme informação de Chamorro e Combès (2018).

A tentativa desse *process drama* era debater, tentar entender e talvez modificar a forma que compreendemos o próprio machismo estrutural, com potência artística para interlocuções na escola e fora dela.

As faces de Sônia

O tema do feminicídio trazido à sala de aula através do *process drama* “Caso Sônia”, baseado em “Valsa n. 6”, de Nelson Rodrigues, foi bastante profícuo e revelador. Pudemos analisar como estudantes de diferentes turmas entendem tanto o crime de feminicídio como a sociedade em que vivem, refletindo em suas ideias e posicionamentos valores e juízos próprios e de cunho social, político e cultural.

No “Caso Sônia” realizado com alunos da turma de Artes Cênicas pode-se perceber que todos os personagens masculinos foram representados por acadêmicos da disciplina, justamente para trabalhar com a ideia de poder debatida inicialmente neste artigo. Em um curso plural, diversos discursos contra o machismo e o feminicídio foram erigidos, e como trazer essa carga social e cultural para uma prática de *process drama*? As personagens femininas em sua totalidade foram representadas por mulheres. Todas, com exceção da Delegada Rodrigues, demonstravam em suas ações estar sob influência de um personagem masculino. Biange faz a seguinte divisão de *status* de personagens representados pela professora-personagem: alto, intermediário e baixo: “*Status* alto: rei, capitão, líder, treinador, diretor de escola, etc. *Status* intermediário: secretário, representante de alguma autoridade, membro da comunidade ou da tripulação, etc. *Status* baixo: pedinte, vítima, refugiado, aprendiz, etc.” (CABRAL, 2006, p. 21). Desta forma, como destaca Vidor, “A característica em relação ao *status* e à função escolhida diretamente relacionada com o tipo de resposta que se espera dos participantes” (2010, p. 40). Nota-se, portanto, que a escolha pela personagem de *status* baixo, geralmente a vítima (Sônia), e intermediário, a enfermeira e a mãe, foi recorrente e uma tentativa de mudança de curso da narrativa, para que os acadêmicos pudessem explorar os personagens que tinham “poder” na trama e mudar o andamento da história, alterando o trágico desfecho.

Porém, a forma como foi construída a narrativa por parte dos acadêmicos ressaltou o poder masculino sem que eles percebessem, mostrando que apesar de discursos de empoderamento feminino e contra a “cultura do estupro” o machismo está enraizado dentro de cada um. Era constante nas improvisações realizadas o personagem Dr. Junqueira dominar a situação e controlar Sônia para que essa tomasse os remédios fornecidos, ou usar os presentes dados por ele. Além disso, também foi possível perceber o domínio masculino quando os alunos criaram o personagem Paulo (namorado de Sônia) que inicialmente se apresenta, nas improvisações e narrativas da turma, como um rapaz religioso, educado, sensível, adorado pelos pais de Sônia, mas que com o passar da história começa querer abusar sexualmente de Sônia e violenta-la psicologicamente para fazer crer que quem havia cometido os abusos era o Dr. Junqueira.

Durante a narrativa, apesar da proposta ser trabalhar o feminicídio desde o início, os participantes tem o poder de mudar a direção da narrativa por se tratar de

um *process drama*, que é flexível e tem como característica moldar-se de acordo com as escolhas propostas. Porém os discentes não tentaram reverter a situação, apenas a aceitaram. Fato que pode ser percebido com a seguinte ação: durante o episódio da consulta médica a enfermeira Elizangela ressalta que a porta não deve ser aberta em nenhuma hipótese, mas ela não é trancada, portanto os acadêmicos poderiam abri-la. Quando se escuta o médico abusando de Sônia os acadêmicos não saem pela porta, inclusive uma acadêmica abre a porta para se esconder. Em conversa no final da aula a mesma disse: “Eu queria fazer algo, mas o que eu poderia fazer? Eu sou uma mulher pequena em relação ao médico. Eu sou frágil em relação a ele. A única coisa que pensei era que devia me esconder para não acontecer o mesmo comigo.” Ou seja, podemos traçar semelhança com o que acontece cotidianamente nas casas de milhares de mulheres brasileiras.

É clara a tentativa de mudança em apenas dois momentos: quando na cena do abuso um acadêmico, somente um, após um tempo, pula a janela para dar a volta no prédio e tentar impedir o abuso, mas não consegue chegar a tempo. E na festa de quinze anos os alunos chamam Sônia de canto para perguntar se está tudo bem se ela não quer falar alguma coisa, atitude tardia também, haja vista que o caixão já estava presente na sala coberto pelas toalhas. Ao final, os discentes ficaram chocados ao perceber todas as fotos em preto e branco das mulheres da turma dentro do caixão. Era como se a história de cada uma já tivesse sido apagada e não fosse possível salvá-las do feminicídio. Quando Sônia se deitou no caixão e foi pedido para eles se retirarem, eles permaneceram imóveis. Neste momento é possível notar que a “ficha” cai. E que não foi feito nada para impedir o final da história, mesmo já a conhecendo, pois se trata de uma dramaturgia conhecida no meio acadêmico.

Muitos disseram não conseguir agir nos momentos de tensão por terem passado por situações semelhantes em suas vidas e o processo trazer de volta a carga sentida nessa experiência. É notório através desse caso que a violência contra a mulher e o feminicídio está mais presente nos lares brasileiros do que se sabe e que o abuso, em sua maioria das vezes, ocorre por pessoas próximas a vítima. No “Caso Sônia”, por qual motivo a família ou amigos iriam desconfiar do médico tradicional da cidade? Do médico que cuida de Sônia desde que essa nasceu? Fato evidenciado pela criação do personagem Paulo, pelos acadêmicos, como namorado de Sônia para que o médico, conhecido da família, não fosse necessariamente o culpado. Por isso, ao descobrirem que se tratava da mesma pessoa também ficaram estarecidos, afinal era comprovado, neste *process drama*, que o abusador estava próximo a vítima o tempo todo.

No segundo “Caso Sônia” o masculino foi predominante quanto à iniciativa de ações: os homens que pediam a mulher em casamento (nas primeiras cenas do quarto de Sônia); foram homens quem se dispuseram a ir abrir a porta no caso de uma possível ameaça; foram homens os primeiros a solicitar inquéritos e questionar possíveis suspeitos e familiares de Sônia na delegacia; homens foram os que apresentaram as possíveis causas e desdobramentos do desaparecimento da menina; e na festa de 15 anos, ainda assim, foi um homem quem primeiro pediu a palavra para felicitar a aniversariante.

O domínio do masculino sobre o feminino se deu, portanto, para além da

ficção e obra dramatúrgica, e reveberou diretamente no *process drama* realizado em sala de aula. A discriminação contra a mulher, a questão do gênero e do machismo, tão arraigada em nossa sociedade se fez presente em carne, osso, pensamentos e ações nos jogos vivenciados – mesmo que de forma aparentemente sutil e indireta, ou seja, tomada, de certa forma, por “natural” pelos participantes.

O fato descrito por Nelson Rodrigues em “não ser a primeira que morre”, faz eco nas esferas social, político, cultural e histórica, pois provavelmente – e desde a década de 1950, quando o texto foi escrito (1951) – ela não foi e nem será a última a morrer em um caso de feminicídio. A impunidade presente no jogo de poder e dominação de gênero nos colocou em xeque, tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele, e os processos nos revelaram mais que um assassinato, uma forma de influência e repressão ainda reinantes em nossa sociedade.

Referências

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz Angela. O jogo teatral no contexto do drama. **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 7, ano VII, n. 1, jan/abr 2010.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle [org.]. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados: Ed. UFGD, 2018.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocações e dialogismo. 3ª ed. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

FREITAS, Tharyn Stazak de. **Ambiente e práticas de drama**: experiência e imersão. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

O'NEILL, Cecily. **Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama**. Londres: Hutchinson, 1984.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 296 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RIBEIRO, Vanessa Lopes. **Dramas Rodrigueanos: caso Sônia**. 2018. 55 f. Monografia (Especialização em Teatro) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

RODRIGUES, Nelson. **Teatro completo de Nelson Rodrigues**: peças psicológicas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SANTOS, Luis Alberto Brandão. O corpo no teatro. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**. 2000, v.7, p.279-285. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.7.0.279-285>

SEGATO, Rita Laura. *Que és un feminicídio. Notas para un debate emergente*. **Revista Mora**. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Buenos Aires: No 12, 2006. Disponível em: <<http://cuentaconmigo.org.mx/articulos/segato.pdf>> Acesso: 4 abr. 2020.

VIDOR, Heloíse Baurich. **Drama e Teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação/ Edital Elisabete Anderle, Fundação Catarinense de Cultura, Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, Governo de Santa Catarina, 2010.

VIDOR, Heloíse Baurich. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. **Revista Urdimento**. PPGT-UDESC, Dezembro 2008, n. 10, pp. 09-17.

Recebido em 04/06/2020 - Aprovado em 01/07/2020

Como Citar:

Barros, A. G; Ribeiro, V. L. (2020). Process drama no ensino superior: o tema feminicídio em sala de aula. *OuvirOUver*, 16(2), 482-499. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-55248>

499 ■



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Drama-processo *Colônia Amapá* ou Ensaios para um futuro nada animador: experimentações do ciberespaço como elemento potencializador do drama.

JOSE FLÁVIO GONÇALVES DA FONSECA

■ 500

José Flávio Gonçalves da Fonseca é graduado em Teatro (UFC), mestre em Artes (UFC), doutor em Artes (UFPA) e professor do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Interessa-se pela pesquisa dos processos de criação que atravessam tanto a prática artística como a prática docente, com ênfase nos estudos sobre a cena expandida e intermedial. Recentemente tem se interessado pelas investigações que permeiam a Arte e seus modos de dizibilidade.

Afiliação: Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0944302482820547>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7631-2607>

■ RESUMO

O seguinte artigo reflete sobre o Drama-processo desenvolvido durante a disciplina Prática Pedagógica III do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá, experimentações em torno da relação entre Drama e ciberespaço, especificamente por meio da rede social *Facebook*, onde, a partir da criação de perfis fictícios, os participantes do processo ampliaram o ambiente de discussão das temáticas trabalhadas, gerando com isso, o despertar para um pensamento crítico-reflexivo por parte dos futuros docentes em Teatro em relação ao panorama social do nosso país.

■ PALAVRAS-CHAVE

Drama-processo, Ciberespaço, Prática Pedagógica.

■ ABSTRACT

The following article reflects about the Process Drama developed during the discipline Pedagogical Practice III of the Theatre course at the Federal University of Amapá, experiments were carried out around the relationship between Drama and cyberspace, specifically through the social network *Facebook*, where, from the creation of fictional profiles, the participants in the process broadened the discussion environment of the themes worked on, thus generating the awakening for critical-reflective thinking on the part of future teachers in Theater in relation to the social panorama of our country.

501 ■

■ KEYWORDS

Process Drama, Cyberspace, Pedagogical Practice.

1.Introdução

Em meados do mês de abril do ano de 2020, em meio ao caos instaurado no mundo em decorrência da pandemia de COVID-19, eu, em isolamento social ou quarentena como muitos tem chamado, percorro uma das mais diversas redes sociais nas quais tenho um perfil cadastrado - o *Instagram* - e me deparo com a divulgação de um espetáculo que ocorre exclusivamente em ambiente digital, em um aplicativo chamado *Zoom*. De imediato reflito sobre os limites do Teatro e o modo como esta Arte durante toda sua existência foi se adequando de acordo com o que os momentos históricos exigiam e pensei sobre todas as discussões travadas em torno da ideia do Teatro enquanto experiência convivial, ou seja, do teatro enquanto “um acontecimento que está ligado à cultura vivente [...] que existe no momento em que ocorre e, [...] não admite captura nem cristalização em formatos tecnológicos” (DUBATTI, 2012, p.22).

De fato, fiquei empolgado em saber que de certo modo poderia estar ocorrendo ali uma mudança significativa nos modos de fazer Teatro, talvez como uma tímida resposta a questão que começa a ser ecoada: O que será da arte pós-pandemia? Ou, direcionando o olhar para o Teatro, que Teatro nos resta após a pandemia? Contudo, as questões que irei apresentar neste artigo não dizem respeito a esses aspectos, que julgo bastante importantes, mas que por ora ficarão para reflexões pós-pandemia. Buscarei refletir acerca de algo que me chamou mais atenção ao ver a divulgação da peça *O filho do presidente*, encenada pelo grupo carioca Teatro Caminho, com texto e performance de Ricardo Cabral e direção de Natasha Corbelino.



Figura 1. Divulgação do espetáculo *O filho do presidente* no *Instagram*. Fotografia do grupo Teatro Caminho.

Com um título bem peculiar, o espetáculo, me fez refletir, após assisti-lo, ali, na minha casa, na tela do meu celular, sobre um aspecto importantíssimo no teatro que é a urgência desta arte pelo engajamento político e social. O título poderia passar despercebido, mas entre pandemias e vulcões em erupções no mundo, ele sugere um clima mais hostil, o apocalipse político de nosso país. Desse modo, de imediato, ao fruir a peça apresentada em *streaming*, resgatei da memória uma experiência envolvendo um drama-processo, que por capricho do destino (ou não) joga com duas questões que para mim estão presentes em *O filho do presidente*, que são: o Teatro e suas possibilidades investigativas no ambiente virtual e o Teatro como problematizador da realidade política de nosso tempo/espço histórico.

A experiência resgatada diz respeito à uma prática realizada durante o ano de 2016 quando na ocasião foi proposto um trabalho com o Drama como método de ensino, desenvolvido durante a disciplina Prática Pedagógica III do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá, que através do Drama-processo intitulado *Colônia Amapá* proposto durante a disciplina, buscou-se despertar nos acadêmicos um pensamento pautado numa atuação de resistência e questionamento político por parte de futuros docentes em Teatro.

Desse modo, discutirei na sequência como o uso da rede social *Facebook*, proporcionou a potencialização desse processo pedagógico, refletindo com isso acerca da utilização do ambiente virtual como elemento agregador das práticas pedagógicas que se valem do drama como abordagem.

2. Breves apontamentos sobre o drama

O Drama é um método de ensino que tem suas origens na Inglaterra e que se difundiu por diversos países do mundo, entre eles o Brasil. Como método específico de ensino de Teatro, no contexto brasileiro este se popularizou por meio dos trabalhos da professora Dra. Beatriz Ingrida Vieira Cabral, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, comumente conhecida como Biange Cabral, que pioneira na divulgação do método do Drama no Brasil, teve importante influência de Dorothy Heathcote e Cecily O'Neill.

O drama foi difundido por intermédio de trabalhos de vários educadores e/ou artistas, dentre eles, destaca-se a atriz e educadora inglesa Dorothy Heathcote. Pioneira na criação do drama na educação (drama in education), Heathcote (1994), nos anos cinquenta (CABRAL, 2008a), começou a utilizar nas escolas inglesas, na disciplina Drama, uma nova abordagem para questões teatrais que contrariava a visão de montagens de espetáculos no ensino para crianças. (PAULA, 2016, p. 89-90).

Ainda dentre os pesquisadores e/ou artistas que se dedicaram aos estudos dos processos de Drama, e que influenciaram Biange, podemos destacar Gavin Bolton.

No último quartel dos anos 1980, alguns professores e teóricos já começavam a usar, tanto na América do Norte como na Europa, a

expressão drama-processo para se referirem ao modelo de educação dramática que se consolidara, através dos trabalhos de Dorothy Heathcote e Gavin Bolton, como Drama na Educação (O'NEILL, 1995 Apud HITOTUZI, 2007, p.183).

O método desenvolvido por Biange Cabral que se difundiu pelo Brasil no final dos anos de 1990, pode ser definido como “método de experimentação teatral que contribua com a apropriação, pelos participantes, das estruturas e conceitos teatrais” (PEREIRA, 2015, p. 110) e carrega consigo uma “preocupação com a teatralidade” (PAULA, 2016, p. 91). Ainda para Diego Pereira (2015), comumente os processos de drama na Inglaterra podem ser coordenados por outros profissionais que não professores de teatro, sendo utilizados como meio de aquisição de conteúdos de outras disciplinas. Já no Brasil, este método é trabalhado em especial por professores de Teatro, o que justifica o aspecto da valorização da teatralidade no processo, o que pode ser atribuído provavelmente a atuação profissional de sua principal difusora, Biange Cabral como docente em um curso de graduação em Teatro.

■ 504

Em aspectos gerais, o drama no Brasil enquanto método é trabalhado a partir de “uma investigação teatral, de uma construção coletiva que se dá em processo em que todos os envolvidos estão em jogo, assumindo papéis (*roles*) e explorando situações propostas pelo coordenador, ou as que surgirem das improvisações” (PAULA, 2016, p. 94).

O processo parte inicialmente do contato do coordenador com o grupo, onde posteriormente é feita a escolha do pré-texto e dos temas que estimularão a investigação e na sequência a escolha do contexto ficcional para posterior realização de episódios. (PAULA, 2016).

Atualmente, o drama como método de ensino ou drama-processo é amplamente utilizado no contexto da Pedagogia do Teatro no Brasil, estando presente nos trabalhos tanto de professores atuantes na educação básica, como também em contextos de ensino não formais de Teatro ou ainda nos currículos dos cursos de formação de futuros docentes de Teatro dentro nas Universidades. A seguir, será apresentado como este método está presente dentro do currículo do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá.

3. Prática pedagógica e o drama no contexto do projeto pedagógico do curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá

De acordo com o atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, as Práticas Pedagógicas se configuram como um conjunto de disciplinas curriculares obrigatórias divididas em 07 componentes curriculares distribuídas do primeiro ao sétimo semestre e tem por objetivo a articulação entre teoria e prática, no âmbito do Teatro/educação, a partir de discussões a respeito das metodologias do ensino do Teatro, bem como da reflexão acerca de situações próprias de ambientes escolares e não-escolares.

Os componentes curriculares de Prática Pedagógica do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP, intituladas de Prática Pedagógica I, II, III, IV, V, VI e VII podem se dar nos formatos de observação/reflexão/ação sobre fenômenos

educativos presentes em espaços escolares e não-escolares e na atuação em situações didático-pedagógicas contextualizadas, visando à resolução de problemas característicos do cotidiano profissional do docente em Teatro e no desenvolvimento de atividades que envolvam elementos da cultura local, tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produção de alunos, situações simuladas e estudos de casos, afetos aos cenários de ensino e aprendizagem. As Práticas Pedagógicas em Teatro, podem ainda, se articularem com ações de extensão desenvolvidas na UNIFAP pelo curso de Teatro cujo foco esteja nas relações pertinentes à Pedagogia do Teatro.

Em meio a diversidade de metodologias e proposições em Teatro/educação, é importante que o licenciando em Teatro tenha contato com uma série de propostas metodológicas de ensino de Teatro, que compõem o arcabouço da chamada Pedagogia Teatral. No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP, entre diversas as metodologias abordadas podemos destacar o Drama como método de ensino.

Proposto como conteúdo da disciplina de Prática Pedagógica III, o Drama-processo contribui, dentre outros aspectos, para o entendimento do uso de narrativas culturais, sociais, históricas e políticas como construção da identidade e da diferença. O professor da disciplina se coloca na figura do coordenador do Drama-processo, sendo possível que o trabalho seja alternado entre discussão teórica dos princípios do método e sua prática, ou simplesmente, desenvolvida por meio de um processo em que os aspectos teóricos sejam compreendidos à medida que se realizam os episódios. Cada processo se dá de maneira única, as aulas podem conter em si, um ou mais episódios e o mais importante, o pré-texto e os temas são escolhidos de acordo com o contexto de vida dos estudantes ou do panorama sociocultural vivenciado por eles naquele momento, ou seja, o contexto ficcional é diretamente influenciado pelo contexto real, o que é de se esperar em um processo do tipo.

505 ■

4. Drama e ambiente virtual

Tendo em vista que a experiência cuja essa reflexão trata teve como proposta um processo de drama que utilizou a rede social *Facebook* como um dos ambientes de trabalho, é importante, antes de adentrar na sua análise, discutir algumas questões acerca do Drama-processo e o ambiente virtual. Para tanto, iremos trazer como referência principal, a investigação realizada pelo Professor Dr. Wellington Menegaz de Paula durante sua pesquisa de doutorado intitulada *Drama-processo e ciberespaço: o ensino de teatro em campo expandido*, defendida em 2016 na Universidade do Estado de Santa Catarina. O autor, em sua tese, analisa práticas teatrais que inter cruzam realidade presencial e realidade virtual, especificamente a partir do uso de duas redes sociais a saber: *Facebook* e *WhatsApp*.

É importante levar em consideração a urgência desse trabalho, pois ele incorpora nos processos de drama elementos cada vez mais presentes no contexto cultural e social dos estudantes de educação básica e da educação superior. Nesta

investigação o autor analisou a arquitetura do ciberespaço, sendo que este se apresentou enquanto um ambiente navegável e interativo (PAULA, 2016). Para que tal navegabilidade e interatividade ocorra, o autor elenca dois elementos estruturantes do ciberespaço: o hipertexto e a hipermissão.

A navegação é uma das metáforas utilizadas para designar a relação do internauta com o ciberespaço. Como um barco que explora um mar cheio de ondas, ilhas e águas das mais diferentes tonalidades, o internauta explora o ciberespaço e as múltiplas possibilidades que há nele. (PAULA, 2016, p.100)

Ainda para Paula (2016), é a estrutura hipertextual da internet que colabora para sua navegabilidade e a sua estrutura hipermediática para a ampliação das possibilidades de navegação. Assim:

O hipertexto e a hipermissão fazem com que diversas possibilidades de navegação aconteçam. Em rede, podemos explorar uma arquitetura fragmentada e de fluxo, em que o internauta navega de um ponto a outro, tendo em cada parada uma possibilidade rica de exploração. Um espaço não linear, isto porque não conseguiremos voltar pelo mesmo caminho, pois em cada tentativa de volta ao ponto inicial, esse já não será mais o mesmo, visto que novos conteúdos e informações modificaram sua configuração. (PAULA, 2016, p. 103)

■ 506

Desse modo, o trabalho de Paula (2016) busca problematizar a potencialização dos elementos presentes no Drama por meio de sua conexão com elementos presentes na internet, nesse caso o *Facebook* e o *WhatsApp*. A partir da navegabilidade e interatividade propiciada pelos aspectos hipertextuais e hipermediáticos, foi possível explorar desdobramentos virtuais do processo iniciados no ambiente onde a aula de teatro é realizada para o ambiente do ciberespaço, propiciando com isso que a investigação continuasse virtualmente no intervalo entre um encontro presencial e outro.

Dentre as possibilidades exploradas, trago como destaque o processo de criação de papéis (*roles*) no/e para o ambiente virtual, incorporando para esses *roles*, a noção *avatar*, muito presente no vocabulário dos jogos e aplicativos para a internet.

Vários são os momentos em que assumimos “eus” virtuais no ciberespaço. Além das redes sociais que, em determinadas circunstâncias, podem ser observadas enquanto vitrines, para a exibição das diversas facetas do “eu”, outros locais na internet apresentam essa configuração. Nos chat e bate papos de encontros, em que os indivíduos têm a possibilidade de assumir uma nova identidade, por meio da possibilidade de se ocultar, tecer tramas e inventar características pessoais e físicas. Nos jogos de papéis online (role play game RPG), em que o jogador cria avatares e adentra em

mundos virtuais, por exemplo, os jogos *The Sims* e *League of Legends*. A diferença entre os dois jogos é que, no primeiro, os participantes criam vidas cotidianas e tecem relações com um mundo contemporâneo simulado. Já, no segundo, também conhecido como *lol*, os jogadores assumem papéis de guerreiros, com habilidades específicas, e formam equipes que lutam contra outras. (PAULA, 2016, p. 109)

Durante o trabalho desenvolvido na disciplina de Prática Pedagógica III, foram explorados alguns elementos apresentados por Paula (2016), sendo que na experiência em específico na Universidade Federal do Amapá relatada neste trabalho, o uso da rede social foi exclusivamente por meio do *Facebook*. A potencialização do processo por meio da exploração dos aspectos de navegabilidade e a interatividade do ambiente da internet pode ser identificado no trabalho, que também se valeu de outra questão bastante presente na atualidade em decorrência da presença cada vez mais forte da internet na vida cotidiana, que é a ideia de narrativa transmídia.

Segundo Camila Augusta Pires de Figueiredo (2016), a narrativa transmídia é um recurso incorporado à literatura na tentativa de se adequar aos novos modos de percepção do leitor por ocasião do contato direto destes sujeitos com o ambiente da internet, caracterizado por conteúdos cuja a narrativa muitas vezes não obedece uma linearidade e são disponibilizados de modo fragmentado. Além disso, é uma das características do sujeito da chamada Cibercultura, recorrer a consulta de informações complementares ao material que está sendo acessado naquele momento, como *sites* de busca, *blogs*, enciclopédias virtuais e as mais variadas plataformas para consulta *online*, fazendo com que a experiência de fruição do conteúdo seja alimentada por informações das mais variadas mídias. Segundo a autora:

Uma vez que um único texto não conseguiria abranger todo o conteúdo da narrativa, um texto central oferece vários pontos de acesso ao enredo, pontos esses que são explorados em outras mídias tais como jogos digitais, histórias em quadrinhos, sites, vídeos online, blogs, redes sociais etc. (FIGUEIREDO, 2016, p. 04)

Utilizando o conceito de narrativa transmídia no contexto do Drama, é possível pensar em processos que se desdobram para além da experiência presencial nos episódios propostos, possibilitando a exploração do pré-texto e dos temas para ambiente cuja interação é feita de modo virtual. Assim, o conceito de transmídia incorporado ao Drama-processo favorece a obtenção de uma experiência de ensino de teatro expandida.

Somente através de um método que conceba os aspectos intermediáticos e transmediáticos será possível compreender satisfatoriamente aquilo que chamo de “experiência expandida” e que se dá por meio da confluência de objetos pertencentes a uma nova

era de produtos culturais híbridos e imersos em redes textuais cada vez mais complexas. (FIGUEIREDO, 2016, p. 221)

No Drama-processo analisado neste artigo, o uso do *Facebook* explorou a narrativa transmídia para potencializar a discussão do pré-texto e dos temas para além dos encontros presenciais. Nesse caso, os papéis (*roles*) criados também foram aproveitados para a criação de *avatars* na rede social citada, o que possibilitou modos diversos de interação entre os participantes que não se estabeleciam somente na presença real, mas também em meio a arquitetura do ciberespaço e toda sua potência.

Uma vez apresentado estes breves pressupostos conceituais, detalharei a seguir, a experiência da realização do Drama-processo *Colônia Amapá* durante a disciplina de Prática Pedagógica III, em 2016, no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

5. A experiência do drama-processo *Colônia Amapá*

5.1. O contexto

O Drama-processo intitulado *Colônia Amapá* ocorreu no ano de 2016, durante a realização da disciplina de Prática Pedagógica III do Curso de Licenciatura de Teatro da Universidade Federal do Amapá, junto à turma 2015, ou seja, durante o terceiro período da referida turma, quando estive na condição de professor.

É importante esclarecer que esta disciplina na ocasião foi ofertada em formato de disciplina de Período Letivo Intervalar – PLI, que nesse caso ocorreu em caráter modular, contando com a mesma carga-horário da disciplina quando ofertada em regime semestral (60 horas), mas concentrada em dez encontros semanais durante os turnos da manhã e tarde.

Inicialmente, a proposta do uso do *Facebook* se deu no intuito de criar um turno de estudos *online*, uma vez que pelas experiências anteriores, os encontros presenciais nos dois turnos se tornam extremamente cansativos e impossibilitam momentos para a leitura de materiais complementares da disciplina. Assim, a ideia inicial era estabelecer um momento em que o estudante pudesse estar cumprindo a carga-horária do turno da tarde sem a necessidade de se deslocar para a Universidade e com isso, uma plataforma virtual poderia ser utilizada como ambiente de apoio virtual.

Como aquela turma já mantinha o hábito de partilhar os textos das disciplinas e demais matérias em um grupo no *Facebook* criado especificamente para isso, esta rede social foi escolhida como ambiente de interação dos participantes da disciplina. Todavia, tratando-se de uma disciplina que iria discutir e investigar proposições pedagógicas a partir do Drama como método de ensino de Teatro, foi observado a possibilidade de se jogar diretamente com a conexão entre os elementos do Drama-processo e os elementos do *Facebook*, em especial a criação de *avatars* que seriam utilizados como papéis (*roles*) tanto no ambiente virtual, como nos encontros presenciais para a realização dos episódios. Além disso, o *Facebook* potencializou, tanto a escolha do pré-texto e temas a serem

trabalhados no processo, como a problematização desses temas no decorrer dos episódios, através de atividades realizadas dentro da rede social em questão, o que alimentavam as discussões traçadas pelos participantes.

5.2. A escolha do pré-texto e dos temas

No período de realização do Drama-processo *Colônia Amapá*, no ano de 2016, havia comentários que indicavam a possível candidatura e, conseqüente, disputa eleitoral do candidato que posteriormente, em 2018 veio de fato a se eleger para cumprir o mandato de presidente durante os anos de 2019 a 2022. Na ocasião da realização da disciplina, este assunto tomava conta das discussões traçadas pelos mais diferentes públicos, tanto aqueles que se mostravam contrários as ideias defendidas pelo candidato, como aqueles que eram a favor.

No panorama político da época, tal candidato ganhava cada vez mais apoio popular, muitas vezes justificado pela identificação das pessoas com o seu posicionamento polêmico, com declarações pró-tortura, assumidamente defensoras do período de regime militar no país, além de suas declarações homofóbicas, misóginas e racistas. Nesse contexto, na ocasião do primeiro encontro da disciplina Prática Pedagógica III este assunto não deixou de ser abordado durante as discussões para levantamento de possíveis temas e do pré-texto para a realização do Drama-processo.

Assim, em comum acordo, a turma resolveu estabelecer como tema para ser trabalhado na disciplina, as perspectivas para o país sob risco da eleição de um candidato cujo posicionamento extremamente conservador poderia ameaçar a vida das pessoas diretamente afetadas pelo seu discurso de ódio, em especial, homossexuais, mulheres, negros e indígenas.

Dessa forma, foi proposta uma situação ficcional intitulada *Colônia Amapá*, cujo pré-texto se estabeleceu da seguinte forma: Em um tempo futuro, no Brasil, após a vitória das eleições do candidato citado, o país teria entrado em um regime no qual as classes minoritárias da sociedade, ou contrárias ao governo, foram aprisionadas em colônias em ilhas espalhadas pelo território brasileiro. As colônias, nessa situação ficcional futurista, estariam alocadas nas 3 capitais brasileiras que são localizadas em ilhas, que são São Luís – MA, Florianópolis – SC e Vitória – ES. O tal governo, em seu suposto mandato havia estabelecido uma terceira colônia, não mais em uma capital-ilha, mas em um estado-ilha, uma vez que o Amapá que se constitui como um estado que o acesso por via terrestre não é possível, foi considerado uma gigantesca ilha onde fora implantado a maior colônia do governo autoritário, denominada Colônia Amapá, onde fora instalado o maior campo de concentração do país.

A partir desse disparo, toda a disciplina foi realizada trazendo como discussão os impactos que essa situação acarretaria caso fosse real e como proceder em uma atitude de resistência. Em paralelo foi trazido para fundamentar as discussões, a obra do filósofo Michel Foucault, *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* (1987). Assim, por meio da realização de episódios, a cada aula, os estudantes “ensaiavam” possíveis modos de resistir a uma situação de extrema imposição de poder.

5.3. A escolha dos papéis (*roles*) ou a criação de *avatars*

Uma vez elaborado o pré-texto e os temas a serem explorados pelo o Drama-processo *Colônia Amapá*, os participantes percebendo a profundidade desses assuntos, refletiram acerca da possibilidade de ampliar a discussão dos temas para além da sala de aula, uma vez que era no ambiente externo que as discussões sobre uma ameaça anunciada aos direitos dos grupos minoritários eram traçadas de maneira intensa. A turma deu conta de que poderiam realizar uma conexão efetiva entre o contexto ficcional e o contexto real, por meio do uso das redes sociais e nisso elegeram o *Facebook* como este lugar de interação entre o real e o ficcional afim de se estabelecer reflexões não somente dentro do grupo de participantes do Drama-processo, mas também para outras pessoas externas aquele trabalho.

Assim, partiu-se para a criação dos papéis (*roles*), que acompanhavam também a criação de uma conta fictícia como o nome do *role* no *Facebook*, ou seja, a criação de um *avatar* que estaria responsável por levar ao ambiente virtual situações vividas pelo seu papel na Colônia Amapá. Os *avatars*, que nesse caso correspondem a perfis fictícios no *Facebook*, foram criados por cada um dos participantes anonimamente, sendo que a única regra estabelecida era que todos deveriam adicionar uns aos outros em suas redes de contato, além de que todos deveriam adicionar o perfil real do coordenador do Drama-processo, que nesse caso era o professor da disciplina.

Por estar sendo ofertada de maneira modular, a disciplina era composta por 5 encontros, sendo que o primeiro estava destinado a elaboração da situação ficcional e os demais seriam destinados para a realização dos episódios. Pelo fato de os encontros presenciais serem realizados somente em um dos turnos de aula, o outro turno era utilizado para que os perfis fictícios interagissem entre eles e com a comunidade do *Facebook*, sendo que no primeiro dia, a tarefa estabelecida era a de criação da sua conta.

Nos demais 4 dias de trabalho, foram realizados 4 episódios no primeiro turno e mais 4 interações no *Facebook* no segundo turno de trabalho. Era importante que cada um dos perfis conquistasse um número significativo de contas vinculadas a ele, uma vez que assim seria possível estabelecer um ambiente propício para a realização do laboratório provocando pelos temas elencados pelo grupo.

É ainda importante deixar claro que as postagens dos perfis fictícios dos participantes não teciam comentários que indicassem certo posicionamento político, mas antes disso, apresentavam situações ficcionais que simulavam possíveis consequências do desdobramento ocasionado pela ocasião de uma possível eleição do candidato anteriormente citado, ou seja, os perfis realizavam as postagens de conteúdos acerca de fatos que poderiam muito bem ocorrer em um país onde um governo eleito tem como princípio os discursos de ódio.

Nas postagens feitas, os perfis relatavam situações diversas vivenciadas na colônia, onde no corpo do texto era suscitado algum assunto que gerasse discussões acerca dos temas trabalhados durante o Drama-processo. Na imagem abaixo, oriunda de um *print screen* de tela de três dos perfis criados, é possível

verificar no primeiro o relato de Therese Bernadete na ocasião de sua chegada no local onde ficaria isolada juntamente com os demais companheiros. É possível perceber que em meio ao relato ficcional, ela insere um trecho onde instiga a discussão acerca de atos discriminatórios motivados pela raça, orientação sexual ou gênero. Na segunda imagem, é possível ver a postagem de Michel Iscariotis, onde no seu relato, sugere uma discussão sobre idolatria e na terceira imagem, podemos verificar a tentativa de Taylor Silva em gerar uma discussão acerca de atitudes que dizem respeito a regimes autoritários como no caso de militares.



511 ■

Figura 2. Postagens feitas pelos perfis ficticiais. Fotografia feita através de *print screen* do *Facebook*.

Existia uma relação de retroalimentação entre os episódios e as discussões feitas nos perfis do Facebook, pois um servia como estímulo para a elaboração do outro. Ao final foram realizados os seguintes episódios.

5.4. Episódios:

5.4.1. Episódio 1: Chegada

Nesse episódio, eu enquanto coordenador do Drama-processo assumi o papel de professor-personagem ou *teacher in role*. Logo na chegada, os participantes receberam as orientações do procedimento que seria realizado naquele momento, que simulava parte do *modus operandi* utilizado por instituições de poder que se valem do uso da força para exercerem controle sobre os corpos de determinados grupos sob a justificativa de manutenção da ordem comum. Dentre esses procedimentos, podemos destacar a truculência imposta pelas instituições militares, baseados muitas vezes na vigilância e na punição sobre comportamentos por elas considerados desviantes. Conduzi um jogo dinâmico em que os participantes em formação militar, dispostos em fila, uma do lado da outra, executavam comandos do tipo descansar, sentido, marchar, além de entoarem músicas militares e gritos de ordem. Esse episódio representou a chegada da turma a colônia e o primeiro contato dos colonos com o tratamento rígido e abusivo utilizado pela administração daquele lugar. Essa primeira ação, possibilitou ainda que os participantes refletissem, por meio da prática, sobre alguns aspectos abordados na obra *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* (1987) que foi discutido logo após a finalização do episódio. A partir da discussão, os estudantes relacionaram a experiência vivida nesse episódio do drama-processo com a noção de poder disciplinar, mencionado na obra do filósofo francês, que tem como função, segundo o autor, produzir um adestramento sobre os corpos dos indivíduos, garantindo, com isso a perpetuação dos mecanismos de controle.

Os participantes, relacionaram ainda, tanto a atividade prática feita durante o episódio, como as noções apresentadas por Foucault (1987), com aspectos presentes no próprio universo social que estão inseridos como é o caso dos relatos comuns de abordagens policiais abusivas, de violências físicas e psicológicas praticadas pela polícia e até mesmo a crescente defesa por grande parte da população, na época da realização do drama-processo, pela a implantação de gestões militares nas escolas públicas com a justificativa de trazer de volta a disciplina para dentro dessas instituições de ensino.

Atividade online: Os participantes deveriam postar em seus perfis fictícios suas queixas em decorrência do tratamento recebido durante sua chegada na Colônia Amapá. A orientação era que essas queixas pudessem gerar discussões sobre o poder e seu uso abusivo. Na discussão realizada pelos perfis fictícios no ambiente do *Facebook*, um dos participantes apresentou uma provocação que dizia respeito a uma possível diferença entre a abordagem militar que foi simulada durante o episódio e a perspectiva de implantação de escolas de gestão militar. Os comentários giravam em torno da ideia de que o poder disciplinar em uma escola de gestão militar poderia favorecer futuramente a diminuição de ações de repressão policial, pois supõe-se que crianças disciplinadas tornariam-se os ditos cidadãos de bem.

Uma vez que foi feita essa provocação e após algumas trocas de mensagens entre os perfis fictícios, veio à tona a reflexão sobre outro aspecto

presente na obra *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão* (1987) que trata do conceito de corpos dóceis. O argumento levantado na discussão online, partia da ideia de que quando as pessoas acreditam que o poder disciplinar pode solucionar questões sociais, elas estão entrando em um processo de docilização de seus corpos, uma vez que esse conceito se estabelece exatamente no discurso falacioso do estado no sentido de intervir nas vidas das pessoas para que essas possam ser amparadas pela proteção das instituições que exercem o controle, a exemplo das grandes fábricas que vendem a ideia da implantação de creches para as crianças recém-nascidas de suas operárias como forma de assistência e compaixão por parte dos donos das indústrias, mas que por trás carrega em si o signo do controle cada vez mais eficiente sobre os corpos de seus funcionários. Assim como o caso da militarização das escolas, que na época da experiência vivenciada no drama-processo estava em grande discussão, a política de assistência aos filhos das empregadas das fábricas mascara a docilização dos corpos que vivem sob o controle e a vigilância do poder estabelecido.

O grupo chegou à conclusão de que mesmo com abordagens diferenciadas, a presença da polícia, seja nas ruas ou dentro das escolas, sempre carrega consigo a ideia do poder disciplinar como solução dos problemas e que no caso das escolas, colabora para a ideia de que a educação, contextualizada com a realidade da comunidade e focada na valorização dos aspectos humanos é menos eficaz do que os formatos opressores que valorizam a disciplina como princípio maior.

513 ■

5.4.2. Episódio 2: Rotinas

A partir das questões geradas através das discussões realizadas no *Facebook*, elaborei um novo episódio que possibilitasse um aprofundamento nos conceitos presentes na obra de Michel Foucault (1987), que foram destacados pelos participantes do drama-processo que estava sendo realizado. As discussões geradas no episódio anterior sobre a docilização dos corpos por meio da aplicação do poder disciplinar sugeriram a realização de um novo exercício que teve como foco o estabelecimento de rotinas dentro da *Colônia Amapá*. Assim, os participantes realizaram uma série de rotinas que caracterizam os regimes de dominação, como acordar, entrar em fila, tomar banho de sol, fazer refeições em momentos programados, tempo reservado para momentos de lazer etc. A atividade buscou instigar os participantes a ampliar suas reflexões sobre a ideia de corpo dócil discutida por Foucault (1987), uma vez que nestas rotinas estabelecidas pelo controle, “os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns com os outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo evolutivo” (FOUCAULT, 1987, p. 168).

A realização do exercício das rotinas durante o episódio seguiu criteriosamente uma programação previamente elaborada, com tempos minuciosamente controlados e com várias repetições. Propositalmente utilizando todo o tempo destinado à aula, o episódio buscou jogar com o tempo e com a violência que a exaustão propiciada pela repetição pode gerar nos corpos daqueles que estão sob domínio do poder disciplinar. Além disso, outros procedimentos

como a formação em fila, a divisão por gênero e a uniformização do vestuário foram implantados, o que gerou reflexões acerca do poder que é exercido diretamente sobre os corpos, não somente em situações de extrema repressão, como era o caso da situação ficcional que estava sendo proposta, mas em diversas situações vivenciadas pelas pessoas desde a mais tênue idade. Mais uma vez a discussão caminhou para a reflexão sobre a escola, o que podemos considerar de grande valia, uma vez que os participantes que estavam naquela experiência eram docentes em formação, estudantes do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá.

Na escola, o uso da formação em fila, o uniforme escolar e a divisão das aulas por horários pré-estabelecidos deflagram o poder disciplinar que é exercido desde que o indivíduo é criança, ou seja, o poder disciplinar se insere nos mecanismos de instrução da população que comumente é retratado como educação e perdura durante praticamente toda a vida, em alguns momentos mais forte do que em outros, mas está sempre presente. Até mesmo naquelas propostas de dar voz às representações estudantis, quando é feita por meio da iniciativa dos que comandam, tratam-se mais uma vez de tentativas de docilização dos corpos, como no exemplo das creches das fábricas citado anteriormente. Numa situação similar à experiência simulada pelo drama-processo que estávamos realizando, esse controle dos corpos busca de maneira mais intensa, anular qualquer possibilidade de autonomia daqueles que estão sob domínio.

Atividade online: A partir das novas reflexões sobre as instituições de poder e como elas exercem seu controle sobre nossos corpos de maneira sutil ou então violenta e com isso anulando a possibilidade da prática da autonomia por parte dos copos sob domínio, os participantes foram instigados a exercitarem a capacidade que o ser humano também tem de ser rebelar contra atitudes de controle disciplinar. Os participantes propuseram organiza-se secretamente para que pudessem discutir sobre os abusos enfrentados e as formas de como poderiam pensar estratégias de fuga do controle disciplinar sobre seus corpos. Assim, as interações realizadas no *Facebook* ganharam um novo modo de realização, onde as discussões eram realizadas, ora publicamente entre os perfis fictícios, ora secretamente em um grupo fechado também no *Facebook*, onde eles poderiam discutir questões de interesse daqueles sujeitos sem estarem a mercê da vigilância externa. A partir daí, foi criada uma dinâmica de interação diferenciada, onde as discussões se davam tanto entre os perfis, com o meu acompanhamento como coordenador do drama-processo e professor da turma, como também as discussões que se davam somente entre os participantes dentro do grupo fechado criado por eles. É importante levar em consideração que a ideia de criar este local reservado para a comunicação dos participantes surgiu por iniciativa deles próprios, que eu na condição de coordenador fui informado apenas da criação do grupo, mas não tinha conhecimento das discussões por eles traçadas, apenas que elas tinham o teor de união de classe, de lugar de discussão de estratégias para fortalecer o grupo e livrá-lo do poder abusivo que estavam vivendo a partir daquela situação ficcional.

5.4.3. Episódio 3: Vigiar e punir

Nesse episódio, busquei incentivar a discussão sobre os atos punitivos decorrentes do abuso do poder. Aproveitei a situação que foi desenvolvida durante a realização do segundo episódio e inseri um novo elemento na narrativa que estava sendo construída. Na função de coordenador do drama-processo, apresentei uma nova situação que iria ocorrer a partir daquele momento. Indiquei ao grupo que um dos membros estaria fornecendo informações sobre os planos que estavam sendo elaborados por eles secretamente no *Facebook*. Durante o episódio, entreguei uma caixa ao grupo que continha uma carta que comunicava a todos que a articulação que eles estavam fazendo secretamente havia sido revelada por um dos seus colegas. Além disso a carta indicava qual dos membros havia feito a delação e ordenava na sequência que fosse dada uma punição ao grupo, quando um dos participantes deveria ser castigado como exemplo aos demais.

O procedimento para a execução da pena foi dado de maneira simbólica, a partir da ordem dada aos participantes para enrolar todo o corpo de uma das colegas por gazes e posteriormente conduzi-la em cortejo como forma de demonstrar a força do poder disciplinar e sua impiedade para com aqueles que ousam desafiá-lo. O modo de punição escolhido por mim remetia a metáfora do controle do poder disciplinar que é exercido diretamente nos corpos e além disso o cortejo sugeriu a reflexão acerca da potência que a punição como forma de exemplo pode ter em uma sociedade, freando muitas vezes ações de insurgências por meio da imposição do medo.

Atividade online: A orientação para o trabalho online nesse episódio foi direcionada para postagens que demonstrassem um teor de denúncia acerca do ato de punir, muitas vezes realizado de maneira desumana e a serviço de determinado discurso de ódio. A punição sofrida fez com que o grupo secreto criado no *Facebook* deixasse de ser utilizado e os participantes passaram a adotar outra postura, dessa vez através da mobilização através da denúncia dos atos de abuso de poder. No *Facebook* passaram a postar questionamentos acerca de como as pessoas reagiriam a determinadas situações abusivas. As postagens costumavam vir acompanhadas da expressão “e se”, fazendo com que as pessoas que liam soubessem que a situação não era real, mas que mesmo assim se sentiam à vontade para deixar sua opinião registrada. Dessa forma, a interação passou a se dar tanto entre os membros do drama-processo como entre outras pessoas que não estavam participando daquela experiência. Essa nova interação suscitou o mote para a realização do quarto e último episódio do drama-processo.

5.4.4. Episódio 4: Revolta e fuga

Nesse episódio, que não teve desdobramento online, encerrou-se o Drama-processo *Colônia Amapá*. Os participantes, após a rica discussão realizada no *Facebook* entre eles e as outras pessoas da rede social, escolheram no final do processo realizar um ato simbólico de revolta e fuga. Segundo os participantes, a tomada de decisão para uma mudança de postura por parte do dominado é uma das alternativas para escapar do controle estabelecido sobre seus corpos. Para eles, isso não significa simplesmente usar a força sobre a força, mas que a ideia de revolução pode ir além do revidar violento, pois ela pode se dar inclusive por meio

de modos de organização, ou pela tomada de atitude, ou mesmo pela saída de uma condição de passividade perante a alienação vivida.

Assim, como última atividade, os participantes se colocaram todos de branco na entrada do bloco do Departamento de Letras e Artes – DEPLA onde improvisaram um grande protesto que reivindicava o fim da opressão. Tal ato culminou em confronto, cujas armas utilizadas eram bexigas cheias de água com corante. A guerra de balões aconteceu em frente ao prédio do Departamento, no meio da rua seguido por uma plateia que acompanhou de perto o desfecho do processo quando todos os participantes estavam com suas roupas coloridas pelo corante da água dos balões, cada um ao seu modo, desfazendo a uniformidade de suas vestimentas como metáfora à quebra do domínio do poder disciplinar sobre seus corpos.

6. Conclusão

A experiência do Drama-processo *Colônia Amapá* serviu como reflexão acerca da potência existente nas metodologias que permeiam a pedagogia do Teatro, em especial, nesse caso para a potência do Drama como método de ensino. Como elemento mutável e de constante reelaboração, estes processos incorporam em si novos elementos que se conectam com os procedimentos já desenvolvidos e que foram amplamente difundidos com o método.

Nesse caso, tendo em vista o crescente acesso das pessoas aos mais diversos recursos tecnológicos, é possível, a partir de propósitos definidos pelo coordenador de um Drama-processo, incorporar em suas práticas elementos oriundos dos ambientes virtuais. Essa escolha pode se dar à medida em que é identificado que estes ambientes são solos férteis de discussão sobre as mais diversas problemáticas sociais, temas que podem e devem ser abordados em processos pedagógicos em Teatro, para com isso incentivar os estudantes a lançar seus olhares críticos e reflexivos sobre o seu mundo.

Como foi possível verificar durante a descrição dos episódios, a pré-texto no qual o grupo esteve trabalhando possibilitou traçar reflexões potentes no que diz respeito à consciência de que nossa sociedade vive subordinada a um controle disciplinar, que muitas vezes, por meio de atos violentos (físicos ou simbólicos) exercem o poder sobre nossos corpos. À medida que o Drama-processo foi sendo desenvolvido, os participantes buscaram compreender esses mecanismos de controle para com isso refletirem sobre os modos de fuga. Seja a partir do despertar de consciência para sua condição de dominado, seja buscando organizar-se em grupo para lutar pela garantia dos seus direitos, seja a partir de ações mais enérgicas que incitam a revolução. Durante o nosso processo, foi possível observar como o drama permitiu com que os participantes transitassem por todas essas possibilidades de contrarreação ao poder estabelecido, isso pelo fato de cada episódio ir se construindo à medida que as interações entre os participantes iam gerando discussões potentes sobre as temáticas sugeridas.

Nesse sentido, é importante salientar a necessidade de discussão de temáticas sociais dentro dos cursos de formação de professores em Teatro, uma vez que a realidade docente lida constantemente com temas sociais que emergem

nos processos educacionais. O Drama-processo nesse caso possibilita que os diversos públicos envolvidos possam se enxergar como sujeitos críticos de seu tempo e incentivá-los à tomada de atitude perante as diversas tentativas de ceifar a garantia de direitos.

Por fim, remeto-me novamente a peça *O filho do presidente*, citada no início do artigo, para refletir sobre a situação política de nosso país, onde questões antes abordadas como suposições pessimistas de um futuro nada animador, durante o Drama-processo *Colônia Amapá*, lotam nossa *timeline*, não enquanto proposições ficcionais, mas como duras realidades que se materializaram durante os quatro anos que separam aquela experiência na disciplina de Prática Pedagógica III do nosso Brasil de hoje. E como sempre, o Teatro está aí, esquivando-se e reinventando-se para garantir que nunca seremos calados.

Referências

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec: Edições Madacarú, 2006. (Pedagogia do Teatro)

_____. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento, Revista de Estudos em Artes Cênicas** - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro. UDESC/CEART. Florianópolis, v.1, n.10, p. 39-48, dez. 2008a. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573101102008035>

DUBATTI, Jorge. Teatro, Convívio e Tecnóvívio. In: CARREIRA, André Luiz Antunes Neto; BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho; NETO, Walter Lima Torres (Orgs.). **Da Cena Contemporânea**. Porto Alegre: ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 2012. 12-35.

FIGUEIREDO, Camila Augusta Pires de. Narrativa Transmídia: modos de narrar e tipos de histórias. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras**, n. 53, dez. 2016, p. 45-64. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25079> > Acesso: 09 de junho de 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148525079>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

HITOTUZI, Nilton. Um modelo pedagógico-teatral chamado Drama-Processo. **Diálogos possíveis: Revista da Faculdade Social da Bahia**, v. 6. 2007. Disponível em < <http://revistas.faculdaadesocial.edu.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/178/135> > Acesso: 09 de junho de 2020.

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido**. 2016. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 à 06 anos. 2015. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Recebido em 15/04/2020 - Aprovado em 12/05/2020

Como Citar:

Fonseca, J. F. G. da (2020). Drama-processo Colônia Amapá ou Ensaios para um futuro nada animador: experimentações do ciberespaço como elemento potencializador do drama. *OuvirOUver*, 16(2), 500-518. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53835>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Quem quer ir para Loco Lândia? A estratégia da professora-personagem como mediadora em um processo de Drama na escola

NICOLI MAZIERO MATHIAS
MARCIA BERSELLI

■ 519

Nicoli Maziero Mathias é Mestranda em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciada em Teatro pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2019) e Bacharela em Artes Cênicas Hab. em Interpretação Teatral pela mesma Instituição (2016). Dedicou-se à realização de pesquisas em teatro e educação desde 2011. Área de interesse: Pedagogia das Artes Cênicas.

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3391933622989401>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8342-210X>

Marcia Berselli é Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFSM) e do Laboratório de Criação (LACRI/CNPq). Desenvolve pesquisas sobre teatro e acessibilidade, com ênfase em procedimentos de criação e composição cênica.

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0739122615811316>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2731-1373>

■ RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa que tem como tema a mediação da professora-personagem em um processo de Drama na escola. A partir do estudo desta abordagem artístico pedagógica busca-se responder como a professora-personagem pode estimular o ensino-aprendizagem de modo sensível durante um processo de Drama na escola. O artigo propõe a análise de aspectos do processo Loco Lândia: O Planeta dos Memes, desenvolvido com crianças do quarto ano do Ensino Fundamental na EMEF Lívia Menna Barreto (Santa Maria – RS) durante o ano de 2019. Embasando as teorias sobre o Drama, o referencial teórico está centrado nos autores Cabral (2006), Pereira (2015) e Vidor (2012). A partir de estratégias específicas do Drama, observa-se como essa abordagem de ensino e experimentação do teatro pode promover uma mediação mais sensível, atenta aos diversos tempos, saberes e interesses dos e das estudantes.

■ PALAVRAS-CHAVE

Processo de Drama, professora-personagem, mediação, teatro com crianças.

520 ■

■ ABSTRACT

This article presents a research that has as its theme the mediation of teacher-in-role in a Drama process at school. Based on the study of this pedagogical artistic approach, we seek to answer how the teacher-in-role can stimulate teaching-learning in a sensitive way during a Drama process at school. The article proposes the analysis of aspects of the process Loco Lândia: O Planeta dos Memes, developed with children of the fourth year of Elementary School at EMEF Lívia Menna Barreto (Santa Maria - RS) during 2019. Basing on the theories on Drama, the references are centered on the authors Cabral (2006), Pereira (2015) and Vidor (2012). Based on specific Drama strategies, it is observed how this approach to theater teaching and experimenting can promote a more sensitive mediation, attentive to the different times, knowledge and interests of the students.

■ KEYWORDS

Drama process, teacher-in-role, mediation, theater with children.

Esse artigo busca apresentar o processo de Drama denominado Loco Lândia – O Planeta dos Memes¹ desenvolvido durante o ano de 2019, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Livia Menna Barreto, localizada na cidade de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul. O foco da escrita é a reflexão sobre a mediação da professora-personagem nesse processo de Drama na escola, analisando como essa abordagem metodológica pode promover uma educação mais sensível. Cabe destacar que as reflexões aqui apresentadas foram compartilhadas pelas duas autoras, em uma escrita a quatro mãos que articula prática e teoria no desenvolvimento de um estudo pautado no processo de Drama. Porém, para preservar as percepções e atravessamentos vivenciados pela primeira autora como professora condutora do processo, em determinado momento o texto passa a assumir a escrita em primeira pessoa.

O Drama é uma abordagem artística pedagógica de ensino e experimentação do teatro que se desenvolve em grupo no qual os participantes se envolvem como se estivessem em uma situação ou lugar ficcionais, sendo eles mesmos ou personagens, em um processo organizado em episódios sequenciais. A abordagem metodológica do Drama possibilita o ensino de teatro de forma lúdica e proporciona aos participantes momentos de criação e de jogo durante o processo. Esta abordagem, por promover vivências em contextos ficcionais, facilita a disponibilidade para o jogo e para ações. O contexto no qual acontece o Drama é sempre ficcional fazendo alguma relação à realidade vivida pelos participantes. A professora e pesquisadora Beatriz Cabral exemplifica o Drama:

[...] como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento. (CABRAL, 2006, p. 12)

O processo de Drama aqui analisado foi iniciado pela delimitação de um tema, porém, o começo do processo também pode se dar pela escolha de um pré-texto que, segundo Cabral, “é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente.” (CABRAL, 2006, p. 15). Este pré-texto pode partir de materiais como dramaturgias, contos, recortes de textos em revistas ou jornais, roteiros, entre outros materiais, não necessariamente textuais, como vídeos. O pré-texto auxilia na organização dos episódios que dão sequência ao processo de Drama.

A escolha do tema pode ser anterior à escolha do pré-texto, sendo que o

¹O processo de Drama denominado Loco Lândia – O Planeta dos Memes origina-se do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido por Nicolli Maziero Mathias e orientado por Marcia Berselli no ano de 2019 junto ao Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

processo também pode ser de caráter temático. Seguindo essa característica, cada episódio fornecerá elementos para sua sequência que serão articulados pelo professor condutor do processo em diálogo com os estudantes, constituindo assim o contexto ficcional. O processo de Drama é dividido em episódios que formam a narrativa do processo e que possibilitam a imersão dos participantes no contexto criado. O contexto ficcional contém aspectos da realidade que os estudantes vivenciam no seu cotidiano, o que pode aproximar e possibilitar uma imersão ainda maior na narrativa dos episódios.

No processo de Drama Loco Lândia – O Planeta dos Memes o tema foi escolhido a partir de um questionário respondido pelas crianças da turma. No questionário os estudantes responderam perguntas sobre o que gostavam de fazer e ver em seus horários livres, além de perguntas sobre seus jogos (*games*) e personagens favoritos e se já haviam visto peças de teatro. A partir das respostas foi possível observar que grande parte das crianças já havia visto pelo menos duas peças de teatro e que entre os seus personagens favoritos os Super-Heróis e as Super-Heroínas ganhavam grande destaque.

Também nas observações feitas em sala de aula, antes de começar o processo de Drama, foi possível perceber um grande envolvimento da turma com a temática dos Planetas. O conteúdo havia sido explorado pela professora regente da turma dias antes, e o interesse dos estudantes pelo assunto seguia bastante presente.

A partir dessas observações o tema Heróis, Heroínas e Planetas foi escolhido como ponto de partida para o processo. Vale destacar que o processo de Drama aqui analisado é de caráter temático, ou seja, a partir do tema de Heróis, Heroínas e Planetas organizou-se o primeiro episódio e os episódios seguintes foram constituídos com base nos elementos fornecidos no episódio anterior, contribuindo assim para a manutenção do contexto ficcional.

Para além da definição do tema, a construção dos episódios do processo de Drama envolve algumas estratégias² que proporcionam a condução do processo pelo professor. Segundo Pereira (2015, p. 137), as estratégias “oferecem uma variedade de meios para enriquecer, delinear e aprofundar a experiência dramática. Elas delimitam as ações que serão realizadas pelos participantes em cada episódio de um processo”. Uma das estratégias mais utilizadas na mediação do processo aqui analisado foi a estratégia do *Teacher in Role*. Esta estratégia foi traduzida por Beatriz Cabral como professor-personagem. A autora explica a tradução e compreensão do conceito:

Professor-personagem foi minha tradução para teacher-in-role, e assim como a tradução de Belinky para child drama, decorreu em parte devido à dificuldade de encontrar um termo adequado para "professor-no-papel" (social). Porém dentro do conceito de teacher-in-role estão inseridas as dimensões de representação e presença; Heathcote, por exemplo, interpreta e mantém personagens de outras épocas, lugares, textos, para contrapô-los às atitudes dos alunos, e no

²As estratégias selecionadas para o processo de Drama Loco Lândia – O Planeta dos Memes provêm do trabalho do professor e pesquisador Diego de Medeiros Pereira (2015), a partir da Tese de Doutorado intitulada *Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos*.

mesmo processo de drama, assume papéis sociais que facilitem sua mediação no jogo. (CABRAL, 2008, p. 38)

A estratégia da professora-personagem foi um dos fios condutores do processo. Logo ao chegar na sala e me apresentar como Super Cháchá – uma Super-Heroína aposentada que adorava tomar chá – fui recebida pelas crianças com alguns olhares de desconfiança e curiosidade. Durante os episódios pude ir revelando características dessa personagem e elaborando formas de jogo e de reação na relação com as crianças.

O professor-personagem tem como função pedagógica trazer o texto para o processo de criação coletiva de uma narrativa cênica e introduzir aspectos da linguagem cênica aos alunos, através da representação de um personagem pelo professor. Este procedimento aproxima o papel do professor ao do ator, e o coloca como artista dentro da sala de aula. (VIDOR, 2012, p. 99)

Assim como aborda Vidor (2012) a estratégia da professora-personagem aproxima o papel da professora ao papel de atriz. Sendo assim, o processo de criação da Super Cháchá ocorreu por meio do jogo com as crianças participantes e com os personagens convidados para o processo, em uma abordagem processual, ou seja, aproveitando os elementos fornecidos pelo coletivo para a atualização da personagem aula a aula. Nesse sentido, havia uma retroalimentação entre a criação da professora e a dos estudantes.

[...] o procedimento do professor-personagem, procedimento este que exige que o professor atue como ator dentro da atividade docente, contribuiria, em linhas gerais, com o processo de ensino-aprendizagem do teatro, porque o mesmo é um forte estímulo para o aluno engajar-se no processo. Com a possibilidade de co-atuação professor-aluno, o aluno é rapidamente colocado na atmosfera dramática e o professor tem uma possibilidade concreta de desafiar-se numa criação, livrando-se por instantes da situação de condutor do processo e permitindo-se correr os mesmos riscos que os alunos. Este jogo é positivo, pois oxigena a relação professor-aluno, modificando os lugares que freqüentemente ambos ocupam, desestabilizando as hierarquias. (VIDOR, 2012, p. 103)

Os primeiros episódios foram de descoberta de reações e formas de jogar com as crianças. Aos poucos fui percebendo como reagiria quando precisava resgatar a atenção deles e delas ou mesmo quando precisava reagir às descobertas e proposições das crianças. No terceiro episódio do processo, cujo objetivo era apresentar ao grupo uma nova personagem e propor um treinamento de Heróis e Heroínas, apresentei a eles Vitinha Black³, uma treinadora de Heróis e Heroínas e antiga treinadora da Super Cháchá. Nesse episódio, durante a estratégia da cadeira quente (PEREIRA, 2015) pude observar o jogo das crianças

com a personagem convidada, bem como, desenvolver um jogo com outra atriz possibilitando novas descobertas ao meu fazer criativo no processo.

O estímulo de jogo com outra atriz possibilitou também traçar quem de fato era Super Cháchá, pois ao responder às perguntas das crianças contextualizamos que a Heroína aposentada já havia ajudado muitos Planetas, trabalhado com outras equipes de Heróis e Heroínas e, segundo afirmações da próprias crianças, utilizava sempre seu chá como uma arma secreta para derrotar vilões e vilãs. Essas características da personagem surgiram a partir da estratégia, no jogo com o grupo, enriquecendo a construção dramática da personagem.

A estratégia da professora-personagem foi de extrema importância nesse processo, pois foi a partir dela que pude me exercitar na busca por uma mediação sensível com o grupo. O interesse por outro modo de mediação, que se distanciava da tradicional hierarquia estabelecida em sala de aula entre professora e estudantes, me movia desde o momento em que decidi cursar a Licenciatura em Teatro após graduar-me no Bacharelado em Artes Cênicas. Porém, distanciada da sala de aula, eu não conseguia compreender quais seriam as efetivas dimensões de outro modo de relação. Foi no contato com o grupo de estudantes, durante o processo de Loco Lândia, que pude me aproximar de alguns aspectos da educação sensível, uma educação “preocupada na formação integral do ser humano enquanto um ser composto de corpo, mente, alma e espírito, como um ser autônomo crítico e pensante” (BOTTEGA; RAFFAELLI, 2014, p. 01).

Reconheço o Drama como uma abordagem artística pedagógica de ensino e experimentação do teatro que, unido à estratégia de mediação da professora-personagem, estimulou um modo de operação como professora no qual minha participação se efetivava como parceira dos estudantes do processo, indo ao encontro de Cabral:

O desenvolvimento do processo a partir de, e delimitado por, um contexto dramático torna-se fundamental para abordar o drama como eixo curricular. É este contexto que vai permitir que os participantes sintam-se livres para expor imagens e expectativas pessoais, focalizar emoções e resolver conflitos. A mediação do professor, na esfera da ficção, descaracteriza a situação *ensino* e adquire conotação de *parceria*. Isto acontece principalmente se o professor participar do processo como *personagem*. (CABRAL, 2006, p. 36)

Ao longo do processo, como personagem pude perceber o quanto me aproximei do grupo e de fato conquistei esse espaço de parceria. A exemplo, cito o episódio de número quatro, quando a motorista Mandrágora⁴ chegou com informações de Loco Lândia – O Planeta dos Memes: a personagem chegou com uma energia bastante elevada na sala de aula. A característica agitada da

³Vitinha Black é uma personagem convidada para o processo de Drama. A treinadora de Heróis e Heroínas e também antiga treinadora de Super Cháchá chega ao processo para desenvolver com o grupo um treinamento de Heróis e Heroínas com o objetivo de promover um espaço que pudesse ser usado como um aquecimento inicial com o grupo, dentro do contexto ficcional e também propor ações corporais que os e as estudantes pudessem desenvolver no processo. Esse espaço de aquecimento foi entendido no processo como uma estratégia de ritual (PEREIRA, 2015) que fazia parte da formação desses Heróis e Heroínas. A atriz e professora que assumiu esse papel foi Marcia Berselli.

personagem pareceu assustar alguns participantes, pois ela apresentava um jeito enérgico que era o oposto do que eu vinha propondo para o grupo. Em um dos momentos em que Mandrágora saiu da sala alguns estudantes vieram falar comigo e me pediram para deixá-la para o lado de fora. Outro estudante me falou que da próxima vez eu deveria convidar alguém mais calmo. Nesse dia relatei aos Heróis e Heroínas que conhecia Mandrágora há bastante tempo, que ela já havia me levado a muitas viagens para outros Planetas e que ela sempre fora agitada.

Conversando com a turma e relatando as minhas experiências como Super Cháchá, pude compreender a relação de proximidade e parceria estabelecida, uma vez que eles e elas se sentiram confortáveis para compartilhar um desejo em relação ao processo, suas percepções em relação a Motorista Mandrágora, e eu pude jogar com eles, respondendo a partir do e no contexto ficcional. Observei essa liberdade em relação a expor suas expectativas e frustrações como uma das características da relação profícua estabelecida entre professora e estudantes, mobilizando as hierarquias tradicionais que muitas vezes separam esses dois núcleos e que levam os e as estudantes a não opinarem sobre o que acontece em sala de aula.

■ 525

Observando o percurso: dos primeiros contatos com a escola até a chegada em Loco Lândia

A prática da pesquisa começa quando, em agosto de 2019, entro em contato com a EMEF Lívia Menna Barreto e na escola conheço a turma de quarto ano do Ensino Fundamental. Juntos construímos o processo de Drama denominado Loco Lândia – O Planeta dos Memes, realizado entre agosto e outubro de 2019. Os dois primeiros encontros com a turma foram apenas de observação. A seguir ministrei três aulas de jogos teatrais e dramáticos para conhecer a turma e para que o grupo pudesse conhecer e desenvolver uma relação de jogo e de parceria. Promover as aulas com jogos dramáticos e com jogos teatrais foi importante para que o grupo tivesse um primeiro contato com a prática teatral.

Os episódios ocorriam uma vez por semana e a duração de cada episódio era em média uma hora e quarenta e cinco minutos, período equivalente ao começo da aula até a hora do lanche, anterior ao recreio escolar. A turma era composta por 22 estudantes, sendo que, durante a maior parte do processo, a professora da turma também participou das aulas. O processo foi registrado por meio de fotos e vídeos feitos por mim e por alguns estudantes da turma ao longo do processo, além de desenhos e escritas da turma.

No quarto encontro com o grupo o processo de Drama foi iniciado. Cheguei à sala de aula como Super Cháchá – uma Super-Heroína aposentada – que precisava de novos Super-Heróis e novas Super-Heroínas para salvar um Planeta. Loco Lândia – O Planeta dos Memes foi nomeado pelos Heróis e pelas Heroínas logo no primeiro episódio do Drama.

No começo do processo, como professora-personagem e mediadora,

⁴Motorista Mandrágora é uma personagem convidada que chega ao processo de Drama para trazer informações do Planeta Loco Lândia. Na sua chegada, a personagem apresenta uma caixa vinda de Loco Lândia. A estratégia conhecida como estímulo composto (PEREIRA, 2015) fez parte desse episódio para promover um maior envolvimento do grupo com o processo a partir de materialidades. A atriz e professora de teatro que assumiu o papel de Mandrágora foi Maria Jade Pohl Sanches.

percebia uma grande dificuldade em me manter no contexto ficcional do Drama. Questionei-me muitas vezes sobre o tema escolhido, se o grupo estava ou não estava compreendendo e aproveitando o processo e me perguntei muito sobre a mediação sensível que eu buscava. Ainda no começo do processo, logo no terceiro episódio do Drama, utilizei uma estratégia que me permitiu observar e reconhecer o quanto os estudantes estavam envolvidos no processo e que as tantas dúvidas e questões que me surgiam estavam sendo respondidas aos poucos. A estratégia de contar com uma personagem convidada mostrou-me o envolvimento do grupo com o contexto ficcional.

A partir da estratégia nomeada cadeira quente (PEREIRA, 2015), na qual o participante responde perguntas sobre o seu personagem feitas por outros jogadores, pude observar as perguntas que o grupo de estudantes – Heróis e Heroínas do processo – faziam para a personagem convidada e a relação que se estabelecia entre aquele momento e o todo do processo vivenciado até então. Posteriormente, analisando essa aula, reconheci que as estratégias centradas em elementos materiais, como por exemplo a caixa de estímulos, os personagens convidados e a ambientação cênica do Planeta Loco Lândia, foram centrais para a concretização do processo, das ações e dos objetivos que eu havia estabelecido para cada episódio.

No sentido de capturar os interesses dos participantes pude perceber que, ao longo do processo, com as informações, com as materialidades e com os personagens o grupo foi criando e promovendo as situações dentro do contexto. Ao longo dos episódios fui percebendo que as materialidades e os personagens convidados para o processo contribuíram para o envolvimento do grupo e para a relação que se estabelecia entre nós.

Essa tal educação sensível: saber escutar sem desesperar

Buscando entender a relação entre corpo e educação sensível retomo minha formação de artista para destacar para reflexão conceitos que se aproximam. Durante minha graduação passei a me interessar por práticas corporais e, através da participação em grupos de estudos e projetos, me aproximei da educação somática. Refletindo sobre corpo como soma podemos destacar que o “[...] corpo como soma compreende a não separação do dualismo corpo-mente, além de não reconhecer o corpo apenas em seu aspecto biológico, mas leva em conta aspectos da ordem de emoções, pensamento, valores sociais, culturais, políticos e espirituais” (BERSELLI, 2017, p. 57). Assim como, a educação sensível está preocupada com a formação integral do ser humano, conforme apresentado anteriormente a partir de Bottega e Raffaelli (2014). Aproximando esses dois conceitos passo a refletir sobre a perspectiva da abordagem corporal como um modo de reconhecimento de si e de agência nas situações sociais. Com maior atenção às percepções do próprio corpo, acredito que seja possível ampliar as percepções relativas aos desejos, interesses e sentidos do que se faz.

Centrada na perspectiva do corpo vislumbrei uma possibilidade de mobilizar as relações entre professora e estudantes. Assim, por meio do processo de Drama, forjei um espaço para buscar compreender, por meio da prática e da reflexão, como as estratégias selecionadas poderiam contribuir para que eu desenvolvesse uma

educação mais sensível no que tange à escuta na sala de aula. Nosso corpo é nosso meio de escuta e de percepção. Quando na sala de aula não consigo ouvir e/ou perceber meu colega não consigo também propor um diálogo.

A partir do tema dos Heróis, das Heroínas e dos Planetas os episódios começaram a ser construídos em uma sequência de acontecimentos. Nessa organização e no preparo dos detalhes de cada episódio fui observando e procurando entender como a professora-personagem poderia estimular o ensino-aprendizagem de modo sensível durante o processo de Drama na escola. Em cada episódio procurava entender como a mediação com a turma poderia se tornar mais sensível na relação com o grupo, quais os momentos em que, como Super Cháchá, me propunha a ouvir a turma e perceber quais eram os novos passos que daríamos juntos na construção do processo. Perceber os conflitos na turma e procurar maneiras de mediar e dialogar com as crianças nem sempre foi fácil. Em muitos momentos parecia não haver saída senão gritar pedindo silêncio. Mas, o que está implícito no ato de levantar a voz e exigir a pausa? Nossas conversas se tornavam melhores quando relembávamos nossos acordos, realizados ainda no primeiro dia de aula.

Muitos dos conflitos eram resolvidos dentro do processo. Por exemplo, como saída para os momentos em que perdíamos o foco e não conseguíamos nos ouvir, estabelecemos sinais a partir de partituras corporais que passaram a fazer parte do treinamento dos Heróis e das Heroínas. O treinamento revelava o uso de outra estratégia do Drama, o ritual (PEREIRA, 2015). A partir do desenvolvimento desse ritual, de posse do conhecimento de suas regras na aquisição de um vocabulário corporal comum, qualquer estudante poderia indicar à turma uma necessidade: silêncio, movimento ou união. Em outros momentos, mediados pela Super Cháchá, os Heróis e as Heroínas precisavam encontrar acordos entre eles mesmos para quando, por exemplo, era preciso reorganizar algum grupo de trabalho, seja pela falta de algum participante ou pela chegada de algum colega que estivera ausente no episódio anterior.

Na mediação do processo percebi que a turma possuía interesses diversos durante as aulas. Alguns estudantes estavam mais interessados na construção do Drama, outros estavam atentos ao que estava acontecendo, mas encontravam outras coisas para fazer durante a aula: um desenho, uma brincadeira com o colega do lado, uma conversa, entre tantos outros focos. Além de alguns estudantes que pareciam não estar interagindo no contexto ficcional em alguns momentos e que eu precisava convidar novamente para participar, ou ao menos para ouvir a proposta. Nesses diversos focos de atenção que a turma apresentava eu buscava maneiras de jogar e interagir com o grupo nas suas diversas propostas e foi a observação atenta ao próprio grupo que revelou a melhor resposta no sentido de organização da turma.

A organização da turma em grupos de trabalho foi o modo encontrado para que os estudantes pudessem gerenciar sua participação no processo de Drama sem a necessidade da cobrança ou insistência da professora. Os grupos de trabalho foram estabelecidos pela primeira vez quando do começo dos preparativos para a chegada em Loco Lândia. Nesse episódio sugeri que a turma se organizasse em grupos de quatro ou cinco estudantes. Os grupos reuniram-se por afinidades. O objetivo do episódio era organizar a nossa chegada em Loco Lândia e cada grupo

sugeriu a atividade que iria desenvolver, promovendo assim que todos trabalhassem em seus objetivos individuais, mas colaborando para o objetivo comum do grupo.

Após a organização dos grupos começamos a trabalhar nos diferentes focos de interesse. Um grupo ficou responsável por projetar e montar a nave que nos levaria até o Planeta, outro grupo preparou uma coreografia para apresentar aos moradores do Planeta, um terceiro grupo foi responsável por criar a nossa bandeira que seria apresentada logo na nossa chegada. Outros dois pequenos grupos ficaram responsáveis por organizar os materiais que levaríamos para o Planeta e outro grupo responsável pela tradução, caso os moradores falassem uma língua diferente da nossa. Esse foi um dos momentos-chave do processo, em que pude perceber os estudantes envolvidos de fato naquilo que queriam construir e levar ou mostrar para quem estivesse em Loco Lândia. Todos os grupos trabalhavam simultaneamente, engajados para a viagem e para conhecer o Planeta Loco Lândia.

Considerações finais: salvando um planeta, estabelecendo relações

O processo de Drama Loco Lândia – O Planeta dos Memes foi construído em oito episódios. Os Heróis e a Heroínas desvendaram os mistérios que assombravam o Planeta, criaram uma nave que nos levava até Loco Lândia em poucos segundos e conheceram personagens que colaboraram na construção do processo. Ao chegarmos no final do processo de Drama, Super Cháchá e seu grupo de Heróis e Heroínas salvaram o Planeta Loco Lândia descobrindo a solução para o problema da falta de sono dos moradores. Como recompensa pelo bom trabalho realizado pelos Heróis e pelas Heroínas, os moradores do Planeta realizaram uma festa em comemoração, finalizando assim esse processo de muita partilha e descobertas.

Enquanto professora e mediadora da turma fui entendendo aos poucos que a mediação sensível que eu buscava e estava disposta a construir junto à turma se materializou em cada aula, em momentos diversos e reconhecida a partir de diferentes aspectos. Não é possível apresentar uma cartilha com as ações, práticas ou proposições que levam a uma mediação mais sensível. Isso porque é o contato entre professora e estudantes que marca tal mediação e que, assim, vai diferir de um grupo a outro, de um contexto a outro.

No meu caso, no processo de Drama aqui compartilhado, tal mediação se fez ver desde perceber quem estava mais disponível e entregue ao jogo até perceber os momentos em que de fato algum estudante desejava estar um pouco mais afastado, apenas observando. O processo de Loco Lândia me fez perceber que educar pelo sensível exige mais atenção de nós, educadores, e talvez uma dedicação maior no exercício de ouvir antes de responder, principalmente na relação com os estudantes. Em relação à arte, mais especificamente ao teatro, acredito que pensar a educação sensível é uma forma de estar mais aberta a percepções sutis. Nas aulas de teatro percebo como é difícil muitas vezes a mediação perante tantos focos de atenção que a prática proporciona. O tempo para mediar a turma e conseguir ouvir e ser ouvida por todos é bastante grande e o espaço de conquista leva certo tempo.

Acredito que neste processo conquisei muitos espaços de troca e de jogo com os estudantes, mas percebo que se tivéssemos mais tempo de trabalho muitos outros espaços teriam sido construídos, principalmente a escuta do grupo em relação ao jogo e aos colegas de sala de aula. Me parece que o final desse processo seria um bom momento para o começo de outras propostas, pois após três meses de trabalho, com um encontro por semana, já havíamos criado uma relação sólida, havíamos construído e salvado um Planeta inteiro. Estávamos dispostos e abertos a jogar, entendendo e lembrando os acordos, continuamente buscando entender e ouvir ao outro, mesmo quando não entendíamos e nem ouvíamos. E então era necessário pausar e recomeçar.

Por fim, Loco Lândia me ensinou a perceber que há espaço para todos dentro da sala de aula, independentemente das diferenças. Cabe o exercício contínuo de atenção aos tempos, de revisão dos objetivos, de atenção ao que se espera do outro, ao modo imposto para as respostas. Quando há um modo único, a escuta escapa, pois não parece ser possível que uma turma de vinte e duas crianças responda da mesma maneira, no mesmo tempo. Esse parece ser o maior desafio nos processos de ensino aprendizagem, efetivar a pluralidade de modos de ser, saber e conviver em sala de aula. Desafio que não se esgota com o processo aqui apresentado, mas para o qual espero ter lançado algumas contribuições a partir do compartilhamento e análise das aventuras vividas em Loco Lândia.

■ 529

Referências

BERSELLI, Marcia. Práticas e técnicas corporais promovendo a presença de artistas com deficiência na cena contemporânea. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-66, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.71266>

BOTTEGA, Fernanda; RAFFAELLI, Alexandra F. O educar sensível e as possibilidades no século XXI. **5º SEMIC**- Seminário de Iniciação Científica do curso de Pedagogia - 1º Seminário Institucional Interdisciplinar PIBID-FAI, 2014. Itapiranga: FAI - Faculdades de Itapiranga, SC. Disponível em: <<http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/2014/5SEMIC/arquivos/resumos/RES3.pdf>>. 2014. Acesso em 07 out., 2019.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento** (UDESC), Florianópolis, v.01, n.10, p. 35-44, dez. 2008.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil**: Experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 249 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VIDOR, Heloise Baurich. Macbeth apropriado: o texto em processos de teatro na escola via drama e professor-personagem. **Revista Ouvirouver**, Uberlândia, v. 8 n. 1-2 p. 98-108 jan./jun. - ago./dez. 2012.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 16 n. 2 p. 519-530 jul. | dez. 2020

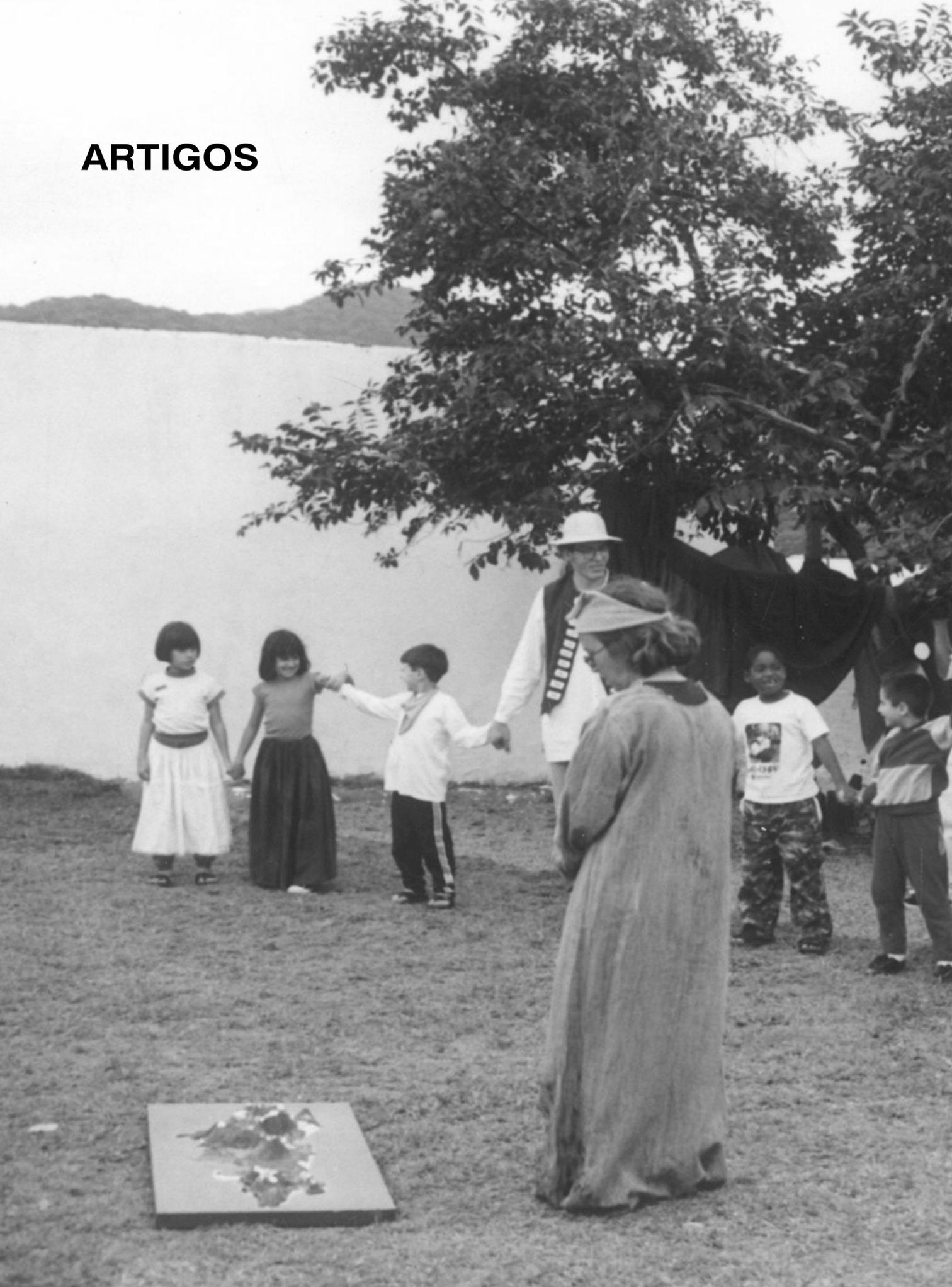
Como Citar:

Mathias, N. M.; Berselli, M. (2020). Quem quer ir para Loco Lândia? A estratégia da professora-personagem como mediadora em um processo de Drama na escola. *OuvirOUver*, 16(2), 519-530. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53090>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

ARTIGOS



Entre o céu e a terra: transitando pelos raios do sublime através da obra *The Lightning Field* de Walter De Maria

VANESSA SEVES DEISTER DE SOUSA

■ 532

Vanessa Seves Deister de Sousa é Doutoranda e Mestra em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UNICAMP, Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Norte do Paraná e Licenciada em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina. Como docente, trabalhou como professora temporária no curso de graduação em Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná e como professora de Estética e História da Arquitetura e da Arte no curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Campo Real.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2131-8961>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0379904755178564>.

AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas SP, Brail

■ RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a obra *The Lightning Field* de Walter de Maria a partir de um de seus elementos mais fronteiriços: os raios. O recorte proposto encontra-se na recorrência da metáfora (ou “presentificação”) de um “raio” em parte da teoria do sublime. No artigo são colocados em diálogo os “raios” de autores como Longuino, Kant, Freud e Lyotard a fim de promover mais uma reflexão a respeito desta obra de arte contemporânea que tensiona as categorias tradicionais de análise e recepção da arte, borrando os limites entre escultura, natureza e paisagem.

■ PALAVRAS-CHAVE

Arte contemporânea, paisagem, sublime.

■ ABSTRACT

This article intends to analyze Walter de Maria's work *The Lightning Field* from one of its most bordering elements: the thunderbolt. The proposed selection is found on the recurrence of the metaphor (or “presentification”) of a thunderbolt in part of the theory of the sublime. The article establishes a dialogue among the thunderbolts of authors such as Longuino, Kant, Freud and Lyotard, in order to promote one more reflection about this contemporary art work that tenses up the traditional categories of art analysis and reception, blurring the limits among sculpture, nature and landscape.

533 ■

■ KEYWORDS

Contemporary art, landscape, sublime.

Introdução

O território analisado no presente artigo é o estabelecido pelos fugazes limites da obra *The Lightning Field* de Walter de Maria. Trata-se de uma vasta baliza imaginária que recorta alguns quilômetros de terra, ascendendo para o céu. Dentro de suas fronteiras encontram-se nuvens, gotas de chuva e poeira desértica. Ingredientes de uma inusitada composição poética onde os “raios”¹ não são mais desenhados, mas apresentados como obras de arte para uma plateia vigilante que os aguarda no silêncio do deserto.

A obra tornou-se símbolo do impulso das artes plásticas em ultrapassar os limites das paredes dos museus e galerias. Ao mesmo tempo, aponta para o âmago questionador característico da arte contemporânea ao colocar em xeque o processo de institucionalização típico do mercado artístico. Sobre o assunto, Kátia Canton salienta que essas obras dos anos 1960 podem ser associadas ao “espírito norte-americano de conquistar novas fronteiras”:

Outra associação possível está no desejo de domesticar uma natureza intocada e agreste, não raro virgem da presença humana. A ação na natureza se deve também ao desejo desses artistas de buscar a solidão ou a meditação como contraponto à urbanização crescente. Em suma, a possibilidade de realizar uma construção junto à natureza, muitas vezes no isolamento, incita uma experiência estética inovadora (CANTON, 2009, p.18-19).

Tal “experiência inovadora”, frente à geografia sensível criada por Walter De Maria, provocou (e ainda provoca) profundamente os espectadores e a crítica de arte. Sendo assim, de que maneira é possível transpor em palavras a experiência estética de uma obra como *The Lightning Field*? Neste artigo, a abordagem se dará pela vereda do “sublime”.

Suspense na paisagem

É importante ressaltar que *The Lightning Field* é comumente classificada como uma *Land Art*. Ou seja, utilizando as palavras de Glória Ferreira (1999, p.185), este tipo de trabalho inaugura “uma nova relação entre forma e material, este não sendo apenas submetido à maestria do artista, mas carregando consigo outros níveis de significações que colocam em xeque os limites tradicionais entre os produtos da arte e os da natureza”.

Um dos fundadores do movimento *Land Art* é Walter De Maria que, ao lado de Robert Smithson, ficaram conhecidos por construírem trabalhos em grandes dimensões em locais distantes e isolados dos centros urbanos. Nas obras dos artistas *Land Art* os espectadores geralmente são convidados a percorrerem pelos ambientes poeticamente construídos de forma indissociável da paisagem natural.

Concebida como uma *Land Art* e inaugurada no ano de 1977, *The Lightning*

¹Sabe-se que as descargas elétricas dos raios são invisíveis. Apenas os relâmpagos são visíveis por conta do fenômeno luminoso. Mas como a palavra “raio” foi amplamente empregada enquanto sinônimo de “relâmpago”, optou-se em fazer o mesmo em diversos momentos do presente artigo.

Field trata-se de uma grande intervenção permanentemente localizada² no deserto do Novo México, nos Estados Unidos. O trabalho de proporções monumentais ocupa uma área superior a um quilômetro quadrado e possui acesso restrito. Para visitá-la é necessário abandonar máquinas fotográficas e aguardar o traslado do escritório do *Dia Art Foundation*, em Quemado, até o *The Lightning Field*, o que demora cerca de quarenta minutos.

Ao chegar num pequeno chalé, no qual o visitante obrigatoriamente deverá esperar por vinte e quatro horas até o retorno do transporte, ocorre o primeiro momento de apreciação da obra constituída por quatrocentos postes de aço inoxidável, dispostos em formato de “grelha”. As proporções impressionam, uma vez que cada poste possui cerca de seis metros de altura, organizados de maneira harmônica, compensando os desníveis do terreno e construindo uma linha geométrica no meio do deserto.

A identificação de que existe “algo de sublime” na obra de Walter De Maria é evidente não só na fala do artista como também é relatado por numerosos espectadores. A jornalista Dana Micucci escreveu, no ano de 2008, um artigo independente denominado *Sublime Beauty: a pilgrimage to Walter De Maria's The Lightning Field*, no qual descreve em detalhes sua experiência como espectadora e busca compará-la com o seu entendimento a respeito do conceito de sublime debatido por Immanuel Kant.

Entretanto, a jornalista apenas “flerta” com o conceito, indicando-o sem quase nenhum aprofundamento. O mesmo ocorre no emprego do termo em outros relatos a respeito da obra. Ou seja, é notável que *The Lightning Field* fomenta no público leigo algum vestígio do “indescritível” sentimento a que muitos se referem como “sublime”. Contudo, poucos são aqueles que se debruçaram, mesmo no campo acadêmico, neste conceito estético para esmiuçar a obra.

Dessa forma, a fim de debater sobre o “sublime” suscitado pela obra, de forma acadêmica, inicia-se o presente debate com a descrição da *land art* em questão feita pela professora e pesquisadora Camille Paglia (2014):

A obra não é tanto sobre relâmpagos, quanto acerca de aguardar o relâmpago: a ira de Deus ou o fulgor da revelação, o trovão da inspiração artística ou o amor à primeira vista. O ar é elétrico, com antecipações de suspense, como se os postes fossem antenas sintonizadas à sinais inaudíveis [...] Com os postes de metal de De Maria reunidos em um solo coberto de verde e de flores selvagens, O *campo de relâmpagos* se assemelha a uma das paisagens assombradas de Emily Dickinson, onde os mortos são testemunhas congeladas da eternidade (PAGLIA, idem, p.170-171).

Apesar de não utilizar a palavra “sublime” para descrever a obra de Walter De Maria, diversos elementos elencados pela pesquisadora remetem ao conceito.

Na fundação da teoria do sublime, encontra-se o livro de Longuino intitulado *Do Sublime*³. Nele, o autor elenca a natureza como uma das fontes desse fenômeno

²Em nenhum site oficial ou estudo sobre a obra foram reveladas as coordenadas geográficas precisas da instalação. A maioria dos textos sobre o assunto explicam que se trata de uma “prerrogativa para preservar a integridade da obra”, a exemplo da análise feita por Guy Amado, em 2014, para a revista “Valise”.

da recepção que se dá numa exortação da sensibilidade que passa pelo corpo e circula para o “divino”. Desde Longuino, o elemento negativo da comoção sublime transcorre em algumas vias, das quais sublinharemos duas: por um lado, pelo campo do indizível e do silêncio. Por outro, o sublime também se encontra no choque da desconstrução da harmonia que é rompida por um metafórico “raio” que “fulmina e deslumbra”.

Sobre o assunto, na introdução brasileira ao texto de Longuino, Filomena Hirata (1996, p.19) comenta a respeito do paradoxo silencioso presente no encontro de Ajax com Ulisses, citado pelo autor grego. Hirata afirma que “o sublime pode ser aquilo que não se diz, que não se enuncia, mas com que se pode ter contato” e finaliza salientando que “pode-se ouvi-lo, de alguma forma, ressoar no silêncio”, pois ele possui força para “se fazer ouvir sem voz, por sua própria grandeza”.

Ou seja, no mais antigo texto a respeito do conceito, Longuino já aponta para o elemento do raio (enquanto uma metáfora física desse sentimento) e para a dimensão do silêncio (como numa espécie de eco ou fratura da “grandeza da alma”, capaz de alcançar o sublime).

■ 536

Sobre raios e trovões cortando o silêncio

É possível afirmar, portanto, que na teoria do sublime ora o raio aparece de forma metafórica ou teológica, como indicação do irrepresentável, ora o raio se corporifica e, matérico, exemplifica o extravasamento das paixões perante a iminência do terrível (morte). São duas condições ao mesmo tempo opostas, perpendiculares e transversais que se encontram no desenho quebradiço e elétrico do raio.

Com sua fisicalidade potencialmente terrível, o raio é capaz de romper o silêncio e iluminar (relâmpago), numa fração de segundos, o firmamento. Conseguimos enxergar apenas os restos, os rastros que ele deixa nos espaços visual e sonoro: pois seu estrondo - que se faz sentir pelo trovão - só é audível após a luz já ter se apagado. O raio corta o espaço-tempo⁴ e, momentaneamente, liga o céu e a terra (metáfora amplamente explorada por Walter De Maria ao construir a obra).

Veloz e mortal, o raio tornou-se elemento simbólico cultuado por diferentes culturas ao redor do globo. Na tentativa de dominar o que era incompreensível,

³Escrito, por um autor que permanece desconhecido, por volta do primeiro século depois de Cristo.

⁴Como a velocidade da luz e a do som são muito distintas, na fisicalidade terrível do raio, dois tempos são costurados: um traço luminoso e outro vibrátil, sonoro.

⁵Longa é a lista de definições, possíveis utilizações e interpretações sobre o simbolismo do raio nas diferentes culturas. Seria impossível e imprudente abordar todas as variações interpretativas do evento no recorte proposto. De maneira elucidativa, é possível encontrar algumas páginas sobre seus possíveis significados no dicionário de símbolos de Chevalier e Gheerbrant. Segundo esses autores, o raio geralmente possui conotação ambígua, pois “gera e destrói, ao mesmo tempo”. Ao vislumbrar um raio é comum a sensação de “vida e morte”, numa espécie de “ação transformadora do céu”, “manifestação celeste” ou “teofania”. Ou seja, “bipolar, ele simboliza de modo geral o poder criador e destruidor da divindade”. O evento também é interpretado em muitas mitologias (hindu, grega, celta, dentre outras) como “a arma do deus no céu”. Já em outras mitologias (como a bambara ou a maia) como “a palavra de deus escrita” (uma vez que o trovão seria a palavra de deus “falada”) ou a própria manifestação de deus. O local ou os objetos que o deus atinge com seu raio também podem ser considerados “sagrados” e o homem que ele fulmina, como alguém “consagrado”; a exemplo das interpretações presentes nas crenças de alguns povos de língua altaica (CHEVALIER. GHEERBRANT, 2018, p.765-767).

terrível e ameaçador, o homem buscou dar conta da eminente fatalidade promovida pelos fenômenos naturais como o raio assustador, o mar revolto ou o fogo incendiário, criando deuses, mitologias, objetos de culto, ritos e rituais⁵.

Já no campo filosófico, o iluminista Immanuel Kant submeteu essas experiências frente à natureza (utilizando, inclusive, o exemplo do raio) ao entendimento e à razão. Tal experiência estética, não estaria na arte e nem totalmente na própria natureza, mas em uma espécie de “estado sublime” frente à vivência perante a natureza.

Em *Crítica da Faculdade do Juízo Estético*, o filósofo alemão analisa tal prazer negativo inscrevendo-o em seu sistema filosófico. Kant aborda o conceito de duas formas: primeiramente como “sublime matemático” e, posteriormente, como “sublime dinâmico”. A respeito do assunto, segundo o professor e pesquisador Marc Jimenez, no sublime matemático:

A razão, de alguma forma, substitui o entendimento: ela julga o sublime apesar da falência da imaginação. É evidente que tomar consciência desta importância engendra um sentimento de dor, mas, finalmente, a alegria resulta da tomada de consciência da superioridade do intelecto sobre os sentidos. Encontramos a mesma desproporção no jogo das faculdades no sublime dinâmico, aquele em que o poder da natureza nos faz tomar consciência de nossa insignificância (JIMENEZ, 1999, p.137).

537 ■

Em contrapartida, ao discutir sobre o dinâmico-sublime na natureza, Immanuel Kant salienta uma condição importante para que o indivíduo seja capaz de entrar neste “estado sublime”:

Rochedos audazes sobressaindo-se por assim dizer ameaçadores, nuvens carregadas acumulando-se no céu, avançando com relâmpagos e estampidos, vulcões em sua inteira força destruidora, furacões com a devastação deixada para trás, o ilimitado oceano revolto, uma alta queda d’água de um rio poderoso etc. tornam nossa capacidade de resistência de uma pequenez insignificante em comparação com o seu poder. Mas o seu espetáculo só se torna tanto mais atraente quanto mais terrível ele é, contanto que, somente, nos encontremos em segurança; e de bom grado denominamos estes objetos sublimes, porque eles elevam a fortaleza da alma acima de seu nível médio e permitem descobrir em nós uma faculdade de resistência de espécie totalmente diversa, a qual encoraja a medir-nos com a aparente onipotência da natureza (KANT, 1995, p.137).

Observa-se que, para Kant, “sublime” é aquilo que eleva, contando que o indivíduo esteja em uma distância segura do terrível evento natural que causou tal sentimento. De outro modo restaria apenas o medo, não permitindo a experiência desse estado sublime.

Como bem ressalta Marc Jimenez, em Kant o terror nada tem de sublime

por si mesmo. Julgar a natureza sublime significa “tomar consciência”. Ou seja, “a razão intervém neste ponto: é ela que regula o conflito entre a imaginação e o entendimento. E essa intervenção da razão se dá como que um apelo à força que possuímos de julgar o sublime da natureza mesmo em uma situação de iminente terror, “exatamente pela desproporção entre a onipotência e nossa pequenez, ou melhor, graças à essa desproporção” (JIMENEZ, idem, p.138).

Ao voltarmos nosso olhar novamente para a obra de Walter De Maria, vislumbramos um intrincado jogo entre arte e natureza. Tendo em vista a teoria kantiana, por um lado, o raio/relâmpago/trovão em seu estado “selvagem” (ou seja, sem a mediação de instrumentos capazes de atrair ou modificar seu curso) seria apto para provocar o sentimento do sublime. Por outro lado, essa mesma “emoção violenta” se diluiria na obra *The Lightning Field*, uma vez que ocorreu uma remodelação na natureza capaz de administrar a estrutura dos raios e redirecioná-los num perímetro pré-determinado através dos para-raios. Neste segundo caso, o elemento surpresa que causaria “comoção” no espectador poderia esvaír-se.

Todavia, o “terrível”, o “sublime” e o “surpreendente” fazem parte do vocabulário relacionado à recepção estética da obra de Walter De Maria. Contraditoriamente, Kant também parece correto ao salientar a necessidade do indivíduo experimentar o sublime apenas diante de um local seguro.

Em uma grande metrópole contemporânea, por exemplo, formada por uma paisagem pouco natural e repleta de altos edifícios com para-raios, o raio/relâmpago/trovão ainda pode suscitar o sublime dependendo das condições de observação. No entanto, a mesma tempestade em um campo aberto comumente promove medo e terror nos indivíduos, a não ser que a pessoa descubra um “abrigo”, um local seguro (encontrando, mais uma vez, a teoria kantiana).

O deslocamento e o isolamento em relação à barulhenta paisagem sonora da cidade que a obra de Walter De Maria promove também são fatores a serem analisados⁶. Destaca-se que, sob a égide de um pequeno chalé, o espectador não pode levar seu celular ou ter acesso à grandes aparelhos tecnológicos que disparem ruídos, a fim de garantir a sua imersão artística. Este fator assegura a experimentação de um silêncio desértico. Um estado de latência emudecida que pode ser rompida a qualquer momento pelo “abalo” de um raio estrondoso. Tal condição para a fruição de uma obra com proporções imensas, a ponto de se misturar com a perspectiva do deserto, não pode ser ignorada no que tange a teoria do sublime.

Talvez por conta do equilíbrio entre elementos naturais e artificiais é que a obra *The Lightning Field* consiga promover tamanha afetação dos sentidos nos espectadores. Isto é: mesclando os para-raios com a imprevisibilidade de uma tempestade no meio do deserto, Walter De Maria cria uma atmosfera estética imbricando a natureza com a tecnologia de forma ainda impensável na época de Kant (que vivia, no contexto das artes plásticas, a difusão do cânone neoclássico das academias de Belas Artes, em diálogo com os primeiros ecos do romantismo).

⁶Walter De Maria não era somente artista visual, mas também teve experiências com a música e diálogos com o chamado “campo expandido” das artes visuais. É sabido que o artista entrou em contato com o conhecido grupo novaiorquino *Fluxus*, no contexto do advento dos *happenings*. Ou seja, Walter De Maria, assim como John Cage (criador do célebre 4’33’’, conhecido como o primeiro *happening* da história) possuía uma visão “expandida” da arte, na qual o silêncio, o ruído, o corpo e o movimento também faziam parte de uma composição “visual”.

Desenhando com raios

Na mesma análise que Jimenez faz sobre a teoria estética kantiana, após afirmar que a arte contemporânea estaria “diametralmente oposta às exigências de Kant”, o professor francês indica uma pista valiosa sobre o tema:

Terá Kant percebido, antes de Freud, que sublime é sublimação de um sofrimento escondido, recalcado, transfigurado pela consciência (a razão) e que permite que o ‘inapresentável’ se torne momentaneamente ‘apresentável’? De fato, nada há de mais fugitivo do que o sentimento de sublime... No plano artístico, isto significa que a liberdade de invenção formal é ela também infinita, sem regras, sem prescrições. Somente de nós depende usar essa liberdade e fixar seus limites. Somos, de algum modo, únicos donos do jogo (JIMENEZ. idem, p.144).

Existiria, de fato, alguma conexão entre os dois autores? Seguindo o raio da teoria do sublime, sim. Pois encontramos num texto de Freud (1919), denominado *O inquietante*⁷, uma frutífera investigação psicológica a respeito da natureza humana frente ao sentimento do “terrível” a que poderíamos denominar como “sublime”.

Para escrever este ensaio, Freud partiu das contradições linguísticas presentes na palavra alemã *unheimlich*. Na primeira parte do texto, ele examina linguisticamente a palavra com suas possíveis traduções e significados para outros idiomas. Na segunda parte, o autor amplia o debate sobre o assunto para o campo literário e psicanalítico. Ao final do ensaio, ele aprofunda sua reflexão a respeito do que pode ser vivenciado e imaginado no aspecto da ficção como *unheimlich*.

Resumidamente, em alemão, a palavra *unheimlich* possui significados ambíguos, na medida em que “*unheimlich* é evidentemente o oposto de *heimlich*” no sentido de doméstico, familiar. Paradoxalmente, a palavra *heimlich* também coincide com o seu inverso, que seria o “não familiar”. Parafrazeando Freud “o que é *heimlich* vem a ser *unheimlich*”. E para ilustrar a digressão a respeito dessa palavra, ele relaciona tal sentimento *unheimlich* a algo que “deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu”; citando Shelling (FREUD, idem).

Ainda no campo linguístico, Freud destaca que um dos sentidos do *unheimlich* é *unbehaglich*: “o que provoca mal-estar”, como analisa o professor e pesquisador Márcio Seligmann-Silva:

O significado do termo *behagen* (que é negado pelo prefixo *un-*) é algo como “sentir-se protegido”. *Unbehagen* remete a uma fragilidade, a uma falta de abrigo, a estar desprotegido. É interessante que esse termo se aproxima de outro termo-chave para a psicanálise, a saber, *Unheimlich* (estranho, sinistro), que deu título ao famoso e fundamental ensaio de Freud de 1919: “O estranho” (SELIGMANN-SILVA, 2010, p.96).

⁷Também traduzido para o português como “o insólito”; “o in-familiar” ou o “estranho-familiar”.

O que percorre a fruição da obra de Walter De Maria é justamente o paradoxo entre o desabrigo e o abrigo, o estranhamento e a acomodação do olhar, o suspense e a calma. O incômodo do silêncio⁸ de vinte e quatro horas no deserto à espera do temido raio, paralelos à (quase) certeza⁹ de não ser atingido por eles. *The Lightning Field* borra os limites da contradição. A obra introjeta no espectador o anseio pelo terrível controlado, o desejo de vislumbrar uma potência que flerta com teogonias longínquas, ao mesmo tempo em que praticamente garante sobrevivência à proximidade da horripilante experiência.

Se para Freud a “sensação *unheimlich*” pode ser suscitada quando “a fronteira entre a fantasia e a realidade é apagada”, Walter De Maria consegue chegar muito perto deste conceito no campo das artes plásticas: os raios são reais, o abrigo é real, bem como o deserto e os para-raios. Mas fantasiosa é uma paisagem naturalmente propícia a tempestades que foi amplamente modificada pelas quatrocentas intervenções.

A “narrativa” do desenho com raios e da sinfonia com trovões, apesar de aberta e altamente subjetiva, é uma sagaz mistura de ficção e realidade. Com olhos e ouvidos aguçados, o espectador pode ou não apreciar um espetáculo ao mesmo tempo natural e artificial, real e imaginado, como conclui a professora Glória Ferreira:

A linguagem do extraordinário e o interesse pelas catástrofes naturais presentes na poética de Walter De Maria, são meios para criar tensão no espectador, através de um jogo de relações sutis e complexas entre o mundo natural e o mundo histórico, entre o invisível e o real (FERREIRA, idem, p. 188).

Tensão que literalmente flerta com a mortalidade e a finitude do sujeito frente ao objeto artístico. Tensão que provoca “horrorizada admiração” nos visitantes. Pois como ressalta Camille Paglia, a obra *The Lightning Field* foi concebida a partir da série intitulada *Bed of spikes*:

Seus seis grandes painéis de aço, colocados sobre o chão, eram cravejados com variadas disposições de espigões de aço inoxidável brilhante, cada um deles um obelisco de 28 centímetros com uma ponta afiada como uma navalha. Essa fantasia industrial sobre a cama de pregos dos faquires hindus era tão potencialmente letal, que os visitantes da galeria *Dwan* tinham de assinar um documento que isentava a galeria e o artista de qualquer responsabilidade pelos ferimentos (PAGLIA, idem, p. 170).

⁸O ouvido humano é capaz de captar o espectro sonoro entre 20 e 20.000 decibéis. Ao afastar-se de um grande centro urbano, repleto de uma “poluída” paisagem sonora, a arquitetura auditiva do indivíduo se dessensibiliza e reage a sons antes “inaudíveis”. Sabe-se, contudo, que uma exposição maior que quarenta e cinco minutos ao isolamento excessivo dos sons, como ocorre em uma câmara anecoica, também pode ser prejudicial ao indivíduo e causar até alucinações. Pois em um local como este, o humano torna-se capaz de ouvir os sons produzidos pelo seu próprio organismo, a exemplo da respiração ou dos batimentos cardíacos. Curiosamente, o silêncio absoluto é um elemento que também aparece de maneira recorrente na teoria do sublime.

⁹Sabe-se que as chances de ser atingido por um raio diminuem exponencialmente com a proximidade de para-raios. Contudo, mesmo sendo muito improvável, ainda existe um ínfimo risco de ser atingido por um raio em *The Lightning Field*.

Semelhantes visualmente, as obras possuem essa potência em comum: colocar o espectador frente ao perigo, ao risco da finitude. Esteticamente parecidas, a salvo das dimensões e locais de intervenção, ambas expõem a fragilidade do corpo humano diante da face da morte (ingrediente essencial na teoria do sublime).

Outro elemento que as obras também possuem em comum é a ligação direta com minimalismo, já que Walter De Maria foi um dos cofundadores deste movimento norte americano das artes plásticas.

Em linhas gerais, os minimalistas possuíam como preceito a “não representação”. Segundo Michael Archer “a arte minimalista não representava nem se referia diretamente a nenhuma outra coisa de uma forma que fizesse sua própria autenticidade depender da adequação de sua semelhança ilustrativa com essa coisa”. Ou seja, ela não era metafórica, espiritual ou metafísica. A maioria das obras não possuem título e são constituídas por traços geométricos em suportes variados feitos de materiais industriais como o aço ou o vidro. São esculturas que se misturam ao espaço da galeria, desafiando os métodos tradicionais de apreciação, uma vez que não estão em um suporte ou separadas do espaço “real”. São obras que possuem caráter “abstrato e não-referencial” (ARCHER, 2012, p.50-52).

Foi justamente esse preceito do minimalismo que provocou Lyotard a resgatar na contemporaneidade parte da teoria do sublime. No livro *O inumano: considerações sobre o tempo* (1989), o filósofo francês dedica uma parte de sua análise à poética do norte americano Barnett Newman, afirmando que o artista é capaz de construir um tempo peculiar, dentro do próprio quadro. Neste livro, ele analisa a obra de Newman de forma complexa, refletindo sobre o processo criativo de algumas obras.

No trecho supracitado, Lyotard afirma que em Newman “a mensagem é a apresentação, a apresentação de nada, ou seja: da presença”. Dessa forma, os trabalhos do artista representam a presença onde “o ser oferece-se aqui e agora”, pois o tema é “a própria criação artística”. Newman não está, como outrora faziam os objetos artísticos, representando “alguma coisa”: ele está “apresentando alguma coisa”, sugerindo e indicando “clarões” ao espectador. Lyotard também chama a obra de Newman de “sublime”, inserindo-a na esteira da teoria fundada por Longuino.

Através dos perspicazes argumentos de Lyotard sobre a poética de Newman vislumbra-se frutíferos diálogos interpretativos com a obra *The Lightning Field* concebida por este outro artista (inicialmente) minimalista chamado Walter De Maria.

Lyotard discorre sobre o tempo e o instante na obra de Newman afirmando que “o quadro representa a presença” levando o observador a permanecer com o “ouvido aberto ao som que chega do silêncio”. Para Lyotard o quadro é apenas um “acorde”, uma sugestão para que o espectador possa “erguer o ouvido, escutar” o som que surgirá no meio da iminência do nada. Nesse sentido, a obra é uma “ocorrência”, uma vez que este “agora” desampara e destitui a consciência (LYOTARD, idem).

Com esta mesma linha argumentativa em mente, é possível afirmar que a obra *The Lightning Field* se trata justamente de uma apresentação do instante. Instante no qual “ocorre uma ocorrência”, um raio, uma espécie de *fiat lux*, uma

faísca que cria e destrói. A obra conecta a dimensão celeste à pequenez humana propiciando um movimento completo: do nada ao existir (e desaparecer novamente).

Conclusão

À guisa de conclusão, ainda com a argumentação de Lyotard, pode-se dizer que *The Lightning Field* constrói uma espécie de espaço sagrado em “curto-circuito”, sustentando-se em um território ao mesmo tempo sagrado e profano; estético e teológico; sonoro e silencioso; iluminado e escurecido; real e imaginário, em uma paisagem constituída pelo vazio e pelo absoluto: uma obra de arte na fronteira do sublime.

Referências

AMADO, Guy. Fricções na paisagem: sobre Roman Signer e Walter De Maria. **Revista Valise**. Por Alegre, v. 4. n. 8. p.67-80, dezembro. 2014. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/49745>>. Acesso em: 20 jun 2019.

ARCHER, Michael. O Real e seus objetos. In: idem. **Arte Contemporânea uma História Concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 200. P.1-60.

CANTON, Katia. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. Raio. In: Idem. Trad, Vera da Costa e Silva. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018. P.763-768.

FERREIRA, Glória. Land Art: paisagem como meio da obra de arte. In: SALGUEIRO, Heliana Angotti (Coord.). **Paisagem e arte**: a invenção da natureza, a evolução do olhar. São Paulo: CBHA/CNPq/FAPESP, 1999, p. 185-188. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/1999/arquivos/pdf/pg185_gloria_ferreira.pdf>. Acesso em 14 jun 2019.

FREUD. Das Unheimlich, O Inquietante [1919]. In: idem. **História de uma neurose infantil**. Trad, Paulo Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2010, P. 328-76.

JIMENEZ, Marc. Do Criticismo ao Romantismo. In: idem. **O que é estética?**. São Leopoldo: UNISINOS, 1999. P.117-190.

KANT, Immanuel. Analítica do sublime. In: idem. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad, Antônio Marques e Valério Rohden. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998, P. 137-164.

LONGUINO. **Do Sublime**. Trad, F. Hirata. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LYOTARD, Jean-François. O instante, Newman. In: Idem. **O inumano**: considerações sobre o tempo. Lisboa: Estampa, 1989. P.85-132.

ouvrouver ■ Uberlândia v. 16 n. 2 p. 532-543 jul. | dez. 2020

MICUCCI, Dana. 2008. **Sublime Beauty**: a pilgrimage to Walter De Maria's The Lightning Field. Disponível em: <<http://danamicucci.com/pdf/article10.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2019.

PAGLIA, Camille. Elétrico: O campo de relâmpagos de Walter de Maria. In: idem. **Imagens cintilantes**: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014. P.165-172.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Prefácio: A cultura ou a sublime guerra entre amor e morte. In: FREUD, Sigmund. Trad, Renato Swick. **Sigmund Freud: O futuro de uma ilusão e o Mal-estar na cultura**. Porto-Alegre [RS]: L&PM, 2018. P. 93-104.

Recebido em 22/09/2019 - Aprovado em 12/05/2020

Como citar :

Sousa, V. S. D. (2020). Entre o céu e a terra: transitando pelos raios do sublime através da obra The Lightning Field de Walter De Maria. *OuvirOUver*, 16(2), 532-543. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-50649>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

SONAR: Uma análise visual.

GABRIELA CLEMENTE DE OLIVEIRA
ALEXANDRE RODRIGUES DA COSTA

■ 544

Gabriela Clemente de Oliveira é mestre em Arte pelo Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais (bolsista CAPES de 09/2018 a 09/2019). Estudante de Artes Plásticas na Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais. Bacharel e Licenciada em História pela Pontifícia Universidade de Minas Gerais (2001). Pesquisadora nas seguintes áreas: Artes Visuais, Ensino de Arte, História da Arte, Patrimônio. Foco de estudo em: Ensino de Arte, Metodologias de Artistas-Professores, História do Ensino de Arte no Brasil, Teoria da Recepção - Arte e YouTube. Experiência em ensino de Arte e de História, na educação formal e terceiro setor. e-mail : gabriela.gabiarte@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7333-9617>

AFILIAÇÃO: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Belo Horizonte MG

Alexandre Rodrigues da Costa é doutor em Literatura Comparada (Escola Guignard – UEMG), possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), com a dissertação "A construção do silêncio: um estudo da obra poética de Orides Fontela", e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), com a tese "A transfiguração do olhar: um estudo das relações entre literatura e artes plásticas em Rainer Maria Rilke e Clarice Lispector". Em 2010 e 2011, desenvolveu pesquisa sobre as obras poéticas de Georges Bataille e Samuel Beckett como aluno de pós-doutorado junto ao Curso de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG, financiado pela bolsa de pesquisa oferecida pela FAPEMIG. Atualmente, é Professor de Educação Superior da Escola Guignard da Universidade Estadual do Estado de Minas Gerais. Desenvolve o projeto *Corpos labirínticos: o informe como processo de construção nas artes visuais* (Demanda Universal FAPEMIG 2016).

e-mail: alexandre.costa@uemg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6346-701X>

AFILIAÇÃO: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Belo Horizonte MG, Brasil

■ RESUMO

As composições sonoro-visuais de O Grivo possibilitam múltiplas experiências em uma relação entre música, instalação e performance. As esculturas sonoras inventadas pelos artistas, a partir de fragmentos, impressionam não só pelas formas, mas também pela presença que assumem no espaço, criando uma territorialidade expansiva que transita entre a gambiarra e a harmonia. Esse território é marcado pelo movimento dos artistas que interagem com as esculturas e criam uma diversidade sonora e visual e dos espectadores, que estabelecem contato com a instalação e alteram a configuração do espaço. As sonoridades produzidas por essas engenhocas são instigantes, pois geram curiosidade em relação ao que se vê e ao que se escuta. Todas essas características, presentes nos trabalhos de O Grivo, têm forte referência com a própria ideia e imagem do rizoma. A proposta desse artigo parte, então, da intenção de explorar o âmbito visual na obra *Sonar*, que esteve em exposição na Funarte em Belo Horizonte no ano de 2017, por meio de um diálogo com o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari.

■ PALAVRAS-CHAVE

O Grivo, Esculturas sonoro-visuais, rizoma.

545 ■

■ ABSTRACT

Sound-visual compositions from “O Grivo” allow multiple experiences in a relation between music, installation and performance. The sound sculptures invented by the artists, based on fragments, impress not only by their shapes, but also by presence they assume in the space, creating an expansive territoriality that transits between “gambiarra” and harmony. This territory is marked by movement of the artists that interact with sculptures and create a sound and visual diversity and of spectators, that make contact with the installation and alter the configuration of the space. The sounds produced by these gadgets are intriguing because they generate curiosity about what you see and what you hear. All these features, present in the works of O Grivo, have strong reference to the very idea and image of the Rhizome. The purpose of this article starts from the intention to explore the visual scope in the work *Sonar*, which was exhibited at Funarte in Belo Horizonte in 2017, through a dialogue with the concept of Rhizome by Deleuze and Guattari.

■ KEYWORDS

The Grivo, Sound-visual Sculptures, Rhizome.

1. Introdução

As criações artísticas de O Grivo nascem da relação experimental entre música, instalação e performance. O Grivo é um coletivo, formado na década de 1990, pelos artistas Nelson Soares e Marcos Moreira, mineiros de Belo Horizonte, músicos de formação, que acabaram por estabelecer uma relação próxima com as artes visuais por meio das suas instalações sonoras. Em parceria com artistas como Cao Guimarães, Rivane Neuenschwander, entre outros, lapidaram uma estreita relação com o âmbito visual. O Grivo atualmente faz parte do catálogo de artistas da galeria paulista, Nara Roesler e realizou inúmeras exposições, nacionais e internacionais, como a 28ª Bienal de São Paulo.

As instalações produzidas pelo coletivo abrem inúmeras possibilidades de análise exatamente por ocupar um lugar entre a música e as artes visuais. Esses dois campos artísticos estabelecem uma inter-relação em O Grivo, que proporciona dimensões particulares na construção de conhecimentos sobre os trabalhos da dupla. A proposta deste artigo parte da intenção em explorar o âmbito visual na obra *Sonar*, em especial as esculturas sonoras, que estiveram em exposição na Funarte em Belo Horizonte no ano de 2017, por meio de um diálogo com o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari.

■ 546

2. *Sonar*

Sonar é fruto da vivência de O Grivo com o músico Roberto Freitas na Serra do Cipó (MG), onde passaram um ano e meio desenvolvendo experimentos inspirados em sonoridades orgânicas. A obra foi produzida por meio do edital incentivo Rumos Itaú Cultural e esteve exposta na Funarte em Belo Horizonte. A exposição reuniu:

[...] ambientes sonoros e visuais distintos desenvolvidos a partir da utilização do ar como força motriz para o funcionamento de uma série de objetos, engenhocas e engrenagens. Os artistas [...] vivenciaram e trocaram experiências [...] por quase um ano e meio, através de uma residência artística [...] e o resultado dessa integração é a instalação *Sonar*, que expõe sons graves que remetem ao orgânico, à respiração e ao vento. E os agudos, referentes aos elementos que circulam na natureza, como grilos e cigarras. Juntamente com a mostra foram criados instrumentos, que serão tocados no dia de abertura [...] pelos artistas em uma performance coletiva de interação com os sons da obra e com o público presente (FUNARTE, 2017).

A criação de territórios sonoros e visuais é recorrente no trabalho de O Grivo. A ambientação de *Sonar* chamou atenção de quem adentrou a galeria na FUNARTE, em função da considerável área física ocupada pelas esculturas que compunham uma orquestra de “engenhocas sonoras” (O Grivo, 2015). Assim como uma orquestra tradicional ocupa extensa área física, as instalações do coletivo

geralmente demandam a mesma necessidade. A ocupação do espaço com as esculturas é etapa essencial no trabalho dos artistas, pois cada peça é responsável por desempenhar uma função específica dentro da ação. A intensa relação de O Grivo com o espaço pode ser ponto de partida para um pensamento crítico, no sentido de reconhecer as possibilidades que os artistas nos propõem através da construção de um espaço sensorial: “tem uma cosia que é muito forte que é o embate com o espaço. Quando a gente chega no espaço e como ocupá-lo, seja do ponto de vista musical ou sonoro, do ponto de vista da distribuição do trabalho” (GALERIA NARA ROESLER, 2015).

Ao adentrarmos a galeria (Figura 1) onde estava o trabalho de O Grivo, era impossível não direcionarmos o olhar para a considerável área física que os elementos artísticos ocupavam. Na entrada, um pouco mais à esquerda, encontrávamos três grandes flautas (caixas de ressonância) de madeira no chão ligadas a um par de foles cada. Os seis foles ocupavam o espaço mais à direita da galeria, suspensos por uma estrutura de madeira, alta e resistente o suficiente para permitir o seu funcionamento. Entre uma escultura e outra encontravam-se, no chão, canos ou mangueiras hidráulicas, utilizadas pelos artistas como material de ligação entre os foles e as flautas. Essas mangueiras assumiam a forma de linhas sinuosas que adentravam o interior da galeria sugerindo um movimento ao olhar que percorria, ora o chão percebendo as flautas, ora o plano mais elevado percebendo os foles, abrindo e fechando, num movimento interrompido e constante ao mesmo tempo.

547 ■



Figura 1. O Grivo. “Sonar”. 2017. Imagem disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/artes-visuais/sons-da-natureza-e-do-corpo-humano-dao-o-tom-de-%E2%80%98sonar%E2%80%99-na-funarte-mg/>>.

Mais ao fundo havia uma pequena floresta, onde inúmeras esculturas remetiam à imagem de raízes, móveis, enquanto outras lembravam cata-ventos, pequenos “14 Bis”. Estas últimas, dentro de uma programação de tempo, eram acionadas e produziam movimentos e sonoridades. A obra era composta por computadores, caixas de som e três mesas de trabalho, organizadas pelos artistas com materiais que lhe interessavam em sonoridades e formas. Eram dessas mesas, durante a performance, que os artistas exploravam sonoridades e dialogavam com outros sons produzidos pelos foles e pelas flautas, pelos cata-ventos e as raízes, além das sonoridades que estavam disponíveis e programadas nos computadores.

É importante ressaltar que a maneira como a obra está descrita neste texto, ao sugerir lateralidades e números, não pretende criar uma imagem estática sobre a instalação, ao contrário, essas classificações se apresentam apenas como uma das múltiplas possibilidades para descrever uma obra. De acordo com Deleuze e Guattari:

Acontece que o número deixou de ser um conceito universal que mede os elementos segundo seu lugar numa dimensão qualquer, para tornar-se ele próprio uma multiplicidade variável segundo as dimensões consideradas (primado do domínio sobre um complexo de números ligado a este domínio). Nós não temos unidades de medida, mas somente multiplicidades ou variedades de medida. A noção de unidade aparece unicamente quando se produz numa multiplicidade uma tomada de poder pelo significante ou um processo correspondente de subjetivação: é o caso da unidade-pivô que funda um conjunto de correlações biunívocas entre elementos ou pontos objetivos, ou do Uno que se divide segundo a lei de uma lógica binária da diferenciação no sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.16).

■ 548

2.1- Sonar e a relação com o rizoma

Neste cenário de ocupação, montagem, instalação e performance, a associação com o conceito de rizoma nos pareceu inevitável. Conceito apropriado da botânica por Deleuze e Guattari, o rizoma se contrapõe à imagem platônica da árvore e propõe a imagem de estruturas que se espalham horizontalmente sem uma forma e direção definidas: “toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação” (FERREIRA, 2008, p. 29). O rizoma é a forma como o pensamento se abre e se alimenta na relação direta com outros pensamentos, é uma possibilidade de questionar conceitos definitivos e delimitados. Há, nos rizomas, certa recusa em se conduzir ao uno, pois o rizoma não se reconhece na unidade, ele é contra o fechamento, contra regras pré-estabelecidas, já que se move e se expande em todas as direções:

O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.31).

A imagem criada por meio da ocupação do espaço pelas esculturas sonoras de O Grivo pode ser entendida como a imagem do próprio rizoma. Contemplado em sua totalidade, percebermos diversas conexões que ramificam uma escultura à outra, cada uma com características próprias e, ao mesmo tempo, de fundo experimental. Não há, nas peças, nenhuma ideia de projeto pré-concebido ou rigidamente arquitetado, pois as soluções encontradas para a construção das esculturas sugerem ser frutos do próprio processo criativo do encontro entre os músicos. Dessa forma, essa relação da concepção visual de um trabalho que se alastra no espaço, ao mesmo tempo que demonstra a diversidade de possibilidades conhecidas pelos artistas, indica os caminhos do seu processo de pesquisa artística.

Sonar possui um desenho visual que favorece diversas percepções, pois se percebe a forma da peça artística extensa e cheia de “segmentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.17), ao analisarmos como as ramificações multiplicam-se à medida que o olhar se desloca ao longo de sua extensão. Nesse sentido, observar com detalhe sua constituição, o modo de fazer, as materialidades empregadas ativam percepções em relação ao objeto artístico, que nem sempre se faz possível, se pensarmos nos espaços mais tradicionais da arte. Não raro, os corpos dos espectadores se encontram distantes da obra de arte, há certa delimitação no contato do corpo com as obras. Isso não acontece em *Sonar*. Ao observar as particularidades, como o caso das esculturas, percebe-se que elas compõem um universo de possibilidades visuais e sonoras que não se encerram em si mesmas e nem estão ali como componentes ilustrativos, uma vez que cada escultura é uma complexa rede de relações visuais-sonoras dentro da composição maior, que se faz o trabalho artístico.

Essa riqueza pode ser verificada, por exemplo, no conjunto que chamamos floresta. As esculturas abrem-se como uma mata em que os corpos dos espectadores, bem como dos músicos, transitam sem impedimentos entre as esculturas subvertendo a comum distância que se cria entre espectadores e a obra de arte. Essas esculturas são construídas a partir de fragmentos de madeira que se alastram em uma série de ligações geométricas e orgânicas, dando mais a ideia de rizoma do que a imagem e função de raiz, caule e copa. Não se trata de uma floresta de árvores, mas de raízes. Cada madeira é interligada uma a outra num movimento de linhas retas e curvas, numa relação de segmentos entre as partes que a compõem, subvertendo por diversas vezes a insistente ideia de que se trata de árvores (Figura 2).

Nenhuma escultura é igual à outra, uma vez que a diversidade da sua composição está na maneira como a unidade é estilizada pela multiplicidade de ramificações e improvisações. As estruturas, ao serem construídas a partir da

variedade de medidas e planos, se sustentam no vazio da sua exterioridade, que permite que seus fragmentos possam dialogar uns com os outros e revela a transitoriedade das imagens da obra, uma vez que elas se abrem múltiplas devido ao fato de que para cada posicionamento do espectador no espaço um novo ponto de vista sobre a obra surja. Assim, a forma como as esculturas da floresta foram construídas, fragmentadas e múltiplas, nos leva a associá-las aos móveis de “Calder” (Figura 3), tão rizomáticos quanto as peças de O Grivo.



Figura 2. O Grivo. Sonar. 2017. Imagem disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/artes-visuais/sons-da-natureza-e-do-corpo-humano-dao-o-tom-de-%E2%80%98sonar%E2%80%99-na-funarte-mg/>>.



Figura 3. Alexander Calder. Untitled.1937. Imagem disponível em: < <http://www.tate.org.uk/art/artworks/calder-untitled-t07920>>.

A relação das esculturas de O Grivo com as esculturas de Calder favorece uma expansão da análise, ao dialogar também com outros dois conceitos desenvolvidos por Deleuze e Guattari, “instabilidade e vulnerabilidade” (ROLNIK, 2003). Há certa instabilidade em *Sonar*, assim como há nos trabalhos de Calder, pois a forma como as esculturas foram concebidas, o diálogo que estabelecem com o ar, são características que acentuam a vulnerabilidade das peças. Ao contrário do que possa sugerir a ideia de vulnerabilidade e instabilidade como medidas depreciativas, de caráter frágil em relação às esculturas, de acordo com Deleuze e Guattari, a presença da vulnerabilidade nada mais é do que o aspecto sensível que possuem os corpos, como nos sugere a leitura de Suely Rolnik:

ora, ser vulnerável depende da ativação de uma capacidade específica do sensível, a qual esteve recalcada por muitos séculos, mantendo-se ativa apenas em certas tradições filosóficas e poéticas. (...) A própria neurociência, em suas pesquisas recentes, comprova que cada um de nossos órgãos dos sentidos é portador de uma dupla capacidade: cortical e subcortical, (...) sendo a segunda, que por

conta de sua repressão histórica nos é menos conhecida, nos permite apreender o mundo em sua condição de campo de forças que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. O exercício desta capacidade está desvinculado da história do sujeito e da linguagem. Com ela, o outro é uma presença viva feita de uma multiplicidade plástica de forças que pulsam em nossa textura sensível, tornando-se assim parte de nós mesmos (ROLNIK, 2003).

Dessa forma, a vulnerabilidade e a instabilidade presentes nas obras, potencializam o caráter maleável e múltiplo que, de acordo com Deleuze e Guattari, não devem mais ser aprisionados pelas concepções tradicionais da arte, em que a rigidez e a padronização impedem que outras formas de “pensar-criar” (ROLNIK, 2003) experimentem novos caminhos artísticos. É por meio da vulnerabilidade que o sensível retorna aos corpos, pois libertos da razão e da linguagem, a obra *Sonar* possibilita que o espectador pense a obra a partir do espaço em relação ao seu próprio corpo. Assim, “pensar e criar através dos corpos” (ROLNIK, 2003) nos oferece a chance de construir novos territórios, não fixados, espaços do sensível, onde não se começa nem conclui, pois é entre as coisas que as medidas se desfazem e o limite do corpo e da obra tornam-se linhas de fuga um do outro.

Tanto nas peças de O Grivo quanto nas de Calder, o ar é elemento determinante para dar vida às peças. Pelo ar, as esculturas conseguem atingir o seu potencial de maleabilidade, vulnerabilidade e movimento e, por isso, tornam-se opostos à ideia de obra estática, fixa, segura. A interação dessas peças com o ar provoca constante recriação da paisagem, em que nenhuma se faz igual à outra. O ar é elemento livre, avesso a normatizações e, na interação com as obras, transfere essas características às peças. De maneira especial na relação com *Sonar*, em que muitas das esculturas-móveis têm suas partes unidas por finos fios de cobre e pequenos pregos de madeira, a relação dessas peças com o ar faz com que a instabilidade e a vulnerabilidade assumam seu ponto ápice. Ao observamos *Sonar*, temos a sensação de que aquelas esculturas iriam ao chão ou que suas partes se desprenderiam, tamanho era a busca pelo equilíbrio. Essa aparente vulnerabilidade promoveu reflexões sobre a maneira como concebemos arte, de como possuímos ideias fixas e pré-concebidas sobre o que estamos acostumados a chamar de obras de arte. E se fosse o caso de uma das esculturas ir ao chão? Que conflito poderia haver? As concepções e julgamentos que realizamos sobre a expografia, sobre as materialidades empregadas na construção de uma peça, contribuem constantemente, para uma hierarquização entre as produções artísticas. Acabamos apenas por reforçar visões dualistas, ao colocar de um lado, aquelas consideradas duráveis e estáveis e de outro, as produções consideradas, às vezes menores, por não dialogarem com concepções cristalizadas da arte.



Figura 4. Roberto Freitas e O Grivo apresentam a instalação *Sonar* em BH. Imagem disponível em: < <https://www.itaucultural.org.br/roberto-freitas-e-o-grivo-apresentam-a-instalacao-sonar-em-bh>>.

Conclusão

Neste momento final do texto, sem querer encerrar a discussão, é importante dizer sobre a característica da “passagem” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.21) em *Sonar*, a propriedade do que é transitório mais uma vez, em diálogo com a ideia de rizoma. *Sonar* é um trabalho que proporciona passagens não só do espectador entre suas peças, como também de uma série de relações sonoras musicais realizadas pelos artistas durante a performance. Neste trabalho, talvez não caiba perguntar o que é isso, em uma tentativa de decifrar o que se pretende com aquela instalação. No entanto, indagar cria diversas possibilidades de interação, pois não se limita somente em esgotar as relações com a obra, mas a explorar os múltiplos sentidos que nos são oferecidos toda vez que voltamos a ela.

Não é possível identificar “nem começo e nem fim” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.21) no trabalho de O Grivo, já que não existe qualquer elemento que possa determinar um início ou um ponto de chegada por onde devam transitar os espectadores ou os próprios músicos em sua performance. A abertura para movimentação reforça a dimensão performática do trabalho, na medida em que ela não se define apenas na ação musical, pois a dimensão visual é constantemente alimentada pelas mudanças que ocorrem em sua interação, o que está de acordo com os princípios que regem o rizoma: “não existe centro, nem periferia, apenas possibilidades, relações e encontros” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.16).

Pode-se partir de qualquer ponto para iniciar uma série de relações de passagens, uma vez que na exposição não há uma forma determinada de interagir e perceber a obra. Interessados em como aquele maquinário sonoro funciona, dificilmente um espectador entrará pela obra em busca de uma introdução, mas se

localizará rapidamente no caminho, no processo. Essa flexibilidade marca o pensamento pelo rizoma que não se estabelece fixo, mas se apresenta “nômade” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.28), algo que está em constante movimento e associação. Aquilo que prima pela multiplicidade, pela heterogeneidade, pois qualquer parte ou ponto pode ser ligado a outro. Nesse sentido, dificilmente o pensamento irá se fixar em um local, já que a grande variedade de possibilidades se apresenta como ideia oposta a de unidade: “assim, ao invés de submeter a multiplicidade à unidade, deve-se extrair o conceito de uno da multiplicidade” (FERREIRA, 2008, p. 34). Para Deleuze e Guattari, são diferentes pensamentos em uma rede de trocas e relações, livres de barreiras, mas sujeitos a “rupturas” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.28).

Da mesma forma que não encontramos linearidade visual em *Sonar*, também não é possível identificar harmonia na sua sonoridade. Da mesma forma que os materiais não convencionais apresentam aos músicos possibilidades inusitadas, a música é explorada a partir daquilo que foge ao convencional, ao ser pautada nos inúmeros sons que nos passam despercebidos, uma vez que o coletivo busca na inquietude a experimentação sonora. De forma geral, o interesse de O Grivo nas sonoridades extras musicais não se configura apenas como paisagem sonora, mas, sim, como experimentações a partir de materiais diversos “em busca de sons que se aproximem da música” (O GRIVO/ NARA ROELSER, 2017). O princípio visual e sonoro é a própria experimentação, pois a maneira de tocar ou de construir o som não obedece a nenhuma estrutura convencional:

como foge de uma estrutura tradicional musical, de harmonia, ser pentatônico, de ter uma forma sonata, como já foge disso já abre um campo muito vasto de conexões possíveis que uma pessoa pode fazer. Uma pessoa pode se interessar pelo ritmo, uma pessoa pode estar escutando uma coisa que a gente não está imaginando, às vezes inclusive quando a gente está ensaiando para desenvolver as improvisações acontece muito isso, eu estou pensando por um ponto de vista e o Canário esta por outro, aí um vai trocando com o outro os pontos de vistas.” (SESC TV, 2017).

Ao questionar a própria ideia de música, em sua definição, O Grivo permite que possamos demonstra como sua obra compactua com o conceito de rizoma, ao abraçar a multiplicidade em oposição à unidade e ao oferecer inúmeros sons, desprezados comumente por concepções tradicionais musicais, que ganham destaque e importância nas mãos dos músicos (Figura 4). Como um coletivo que trabalha em suas obras a multiplicidade, O Grivo agencia o movimento a partir da heterogeneidade em diferentes velocidades, conforme rompe com percepções sonoras condicionadas e atribui ao espectador o acesso a novas conexões. Os sons são extraídos de fontes diversas, pedaços de molas, taças de vinho quebradas, hastes de arame, instrumentos musicais tradicionais alterados em busca de novos sons, recursos tecnológicos, programações, projeções entre outros. É interessante ver as reações dos músicos, ao experimentarem seus objetos sonoros, já que as particularidades vão sendo produzidas naquele instante:

os mecanismos sonoros criados pelo coletivo O Grivo são compostos geralmente por materiais coletados pelos artistas, muitas vezes objetos precários e/ou em desuso como, por exemplo, madeiras de demolição, latas de alumínio, cordas, elásticos, chapas metálicas oxidadas, roldanas, cortiças, arames, radiolas, amplificadores e outros. Geralmente utilizam-se sistemas elétricos e mecânicos para possibilitar o movimento e gestos das peças bem como o seu funcionamento (GIOVANI, 2011, p.23)¹.

Os computadores são utilizados, assim, como elementos aglutinadores de diversidades materiais e sensoriais durante as gravações, no instante em que ajudam a construir o espaço em estruturas heterogêneas, que se proliferam em outras percepções e outros registros. Essa mistura de tempo e sonoridades, na qual gravações e programações dialogam com sons construídos na ação performática, retira-nos do lugar comum, identificado, padronizado musicalmente, ao nos remeter a outra espacialidade, em que a ruptura com a harmonia ampara-se, agora, em imagens. Os artistas buscam, assim, “criar uma ambientação sonora [...], levando a um estado que proporcione uma desaceleração, um contato com o ócio, um parar para ouvir” (O GRIVO/ NARA ROELSER, 2017). Dessa forma, o trabalho de O Grivo é um convite para a experimentação, já que constitui uma relação de errância com o espaço da arte, uma possibilidade de entrar em desarmonia com aquilo que nos é rotineiro e previsível, ao assumir uma nova postura na relação com o objeto artístico, voltada para a fragilidade, a fuga e a descentralização. Como parte da multiplicidade, avança-se ao mesmo que se para, desacelera-se da mesma forma que se acelera, de maneira que romper e proliferar tornam-se parte de um desvio que subverte as expectativas, no instante em que fim e começo anulam-se e o que impera é a indecisão, o entre como fundamento do mover e do pensar. Nas obras produzidas pelo coletivo, esse mover e pensar estão presentes tanto nas sonoridades quanto na visualidade, pois elas agregam correlações não localizáveis, nas linhas do improvisado, do círculo quebrado, no qual dentro e fora se confundem.

555 ■

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, v. 3. 1996.

FERREIRA, Flávia Turino. **Rizoma: um método para as redes?** Liinc em Revista, v. 4, n.1, março, Rio de Janeiro, 2008, p.28-40.

FUNARTE. **Sonar**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/artes-integradas/funarte-mg-tem-exposicao-show-e-ocupacao-transarte-neste-fim-de-semana/>>. Acesso em 28 de dez. 2017.

¹Agradecemos à professora Giulia Villela Giovani por disponibilizar seu trabalho de conclusão de curso (Conservação- Restauração de Bens Culturais Móveis- Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais) para elaboração desse artigo.

GALERIA NARA ROESLER. **O Grivo**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://nararoesler.art/artists/53-o-grivo/>>. Acesso em 28 de nov. de 2017.

_____. **O Grivo**. [Vídeo]. Produção: Galeria Nara Roesler. 2015. Vídeo arte, 5'27". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SOMJxEwy1uM>>. Acesso em 28 de nov. de 2017.

GIOVANI, Giulia Villela. **Metodologia para documentação e acondicionamento de uma obra contemporânea complexa: Máquinas sonoras do coletivo O Grivo**. 2011. 81f. Trabalho de conclusão de curso (Conservação- Restauração de Bens Culturais Móveis)- Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ITAU CULTURAL. **Roberto Freitas e O Grivo apresentam a instalação Sonar em BH**. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/roberto-freitas-e-o-grivo-apresentam-a-instalacao-sonar-em-bh>>. Acesso em 25 de dez. de 2017.

OI FUTURO. **O Grivo- contas gotas**. [Vídeo]. Produção: Oi futuro. 2013. Vídeo arte, 2'54". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IprFDq4Mgxo>>. Acesso em 28 de nov. de 2017.

■ 556

O GRIVO. **Engrenagem**. [Vídeo]. Produção: O Grivo. 2017. Vídeo arte, 1'13". Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCtYKyAAIifRQpUPfOmvuGPQ>>. Acesso em 28 de nov. de 2017.

_____. **Portfolio**. Disponível em: <<http://www.ogrivo.com/og/wp-content/uploads/2015/07/portfolio-web.pdf>>. Acesso em 27 de nov. de 2017.

O GRIVO/NARA ROESLER. **O Grivo**. Disponível em: <<http://www.ogrivo.com/v%C3%ADdeo/o-grivo-nara-roesler/>>. Acesso em 28 de nov. de 2017.

ROLNIK, Suely. **A cafetinagem da criação**. Folha de São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0202200309.htm>>. Acesso em 30 de jan. de 2018.
<https://doi.org/10.1590/S1678-53202003000200007>

SESC TV. **Curtas artes: O Grivo**. [Vídeo]. Produção: Sesc tv. 2013. Vídeo arte, 5'55". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bGydyrr_vtk>. Acesso em 28 de nov. de 2017.

TATE. **Alexandre Calder, Untitled, 1934**. Londres, 2017. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/art/artworks/calder-untitled-t07920>>. Acesso em 28 de nov. de 2017.

Recebido em 21/10/2019 - Aprovado em 27/04/2020

Como citar :

Oliveira, G. C. & Costa, A. R. (2020). SONAR: Uma análise visual OuvirOUver, 16(2), 544-556. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-51052>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

“Fiotiom - O Museu em Movimento”: um desvio para o mar

BÁRBARA MOL

■ 557

Bárbara Mol é doutora em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais , com linha de pesquisa em Artes Plásticas, visuais e interartes. Doutorado-sanduíche pela Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (out.2018/fev.2019). Mestre em Artes, na área de Arte e Tecnologia da Imagem (UFMG-2014). Graduação em Artes Visuais, habilitação em Desenho (UFMG -2010). Educadora na Fundação de Arte de Ouro Preto (FAOP 2011-2012), educadora de arte no Colégio Cônego Paulo Dilacio (CAOP 2- 2014/2). Professora voluntária no departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFOP (2015/2016). Realiza exposições e comunicações com grupo de artistas em Ouro Preto - MG.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Minas Gerais UFMG Belo Horizonte MG, Brasil

■ RESUMO

Este artigo deriva da obra “Fiotim - O Museu em Movimento” (2015-), do artista Jorge Fonseca, que percorreu diversas cidades do Brasil com sua exposição-caravana-circo-teatro-palco-museu. A pluralidade de nomes demonstra limiares pouco discerníveis entre os fenômenos artísticos e a polissemia com a qual os artistas trabalham hoje. Para compreender a amplitude artística, estética e social, vincula-se literatura, cinema, filosofia e sociologia em torno de uma proposta de arte imbricada com a arte contemporânea e com a arte popular, que entrelaça o social e cultural, o icônico e o onírico. Assim, olha-se para outros signos e imagens, por força da invenção artística, com o desejo de deslocar o pensamento teórico ao fluxo e ao movimento experimentados com a obra em questão.

■ PALAVRAS-CHAVE

Arte contemporânea, artista, limiares, deslocamento, pensamento.

558 ■

■ ABSTRACT

This article drift from the work “Fiotim - The Museum in Movement” (2015-), creation by Jorge Fonseca, who toured several cities in Brazil with his exhibition-caravan-circus-theater-stage-museum. The plurality of names demonstrates barely discernible thresholds between artistic phenomena and the polysemy that artists work with today. To understand the artistic, aesthetic and social breadth, literature, cinema, philosophy and sociology are linked around a proposal of art intertwined with contemporary art and popular art, which intertwines the social and cultural, the iconic and the dreamlike. Therefore, one looks at other signs and images by force of artistic invention, with desire to displace theoretical thinking to flow and movement, experienced with the artwork.

■ KEYWORDS

Contemporary art, artist, thresholds, displacement, thinking.

1.Introdução

“Toda obra é uma viagem, um trajeto, mas que só percorre tal ou qual caminho exterior em virtude dos caminhos e trajetórias interiores que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto” (Deleuze, 2011, p. 10).

“Tempo de fruição: 10 minutos!” - informa um estandarte amarelo na entrada da galeria “Fiotim - A oitava maravilha do mundo contemporâneo”, do artista mineiro Jorge Fonseca (1966). Enquanto uma paisagem realiza-se no fluxo de outra, mais urbana, supõe-se que toda a cena teria saído das páginas de um livro infantil, mas, olhando de novo, talvez seja uma projeção daquelas paisagens de calendários promocionais entregues com o botijão de gás. De qualquer modo, no centro dela, um tapete vermelho marca um palco; nas laterais, dois fundos diferentes convidam: “Venha apreciar o belo!”, “A arte ao seu alcance!”. E, entre enunciados, cercados por um jardim de plástico, com direito à flamingos e cogumelos, flores fluorescentes, dentre outras quinquilharias giratórias e multicoloridas, um lugar aberto ao público está montado. Trata-se, pois, de “Fiotim - O Museu em Movimento”, um complexo circo-teatro-parque-museu-caravana e afins.

■ 559



Figura 1. Jorge Fonseca, “Fiotim: a oitava maravilha do mundo contemporâneo”, inauguração em praça pública na cidade de Ouro Preto, 2014. Foto de Biel Machado. Fonte: <https://www.flickr.com/photos/129872810@N02/page2>

Á princípio, espelhado no renomado instituto Inhotim¹, essa maquinaria imaginária surge daqueles centros de peregrinação e devoção brasileiros, que atrai todo tipo de gente “como nas quermesses e romarias, reverenciando, tirando fotos e querendo levar lembrancinhas daquela experiência quase sobrenatural” (FONSECA, 2018 p. 11). Em partida com essa específica ideia e imagem, Fonseca, em um gesto de artista-camelô, produziu um primeiro objeto para “vender em sua barracquinha”: um pequeno cenário emoldurado, meio jocoso, para porta-chaves. Nele há um fogão de lenha, um filtro de barro, panelas, colheres, enfim, minipeças que compõem um imaginário da cozinha mineira. Tudo foi tingido de vermelho, à exemplo da obra de Cildo Meireles, o “Desvio para o Vermelho: Impregnação, Entorno, Desvio” (1967 - 1984). Com a camada de tinta, Fonseca recobre os referenciais imagéticos, tanto da arte contemporânea, quanto do comércio de objetos-*souvenir*. A caminho de um terceiro gesto sátiro, aproxima economias e estatutos divergentes, entre forma e lembrança, identidade e história, singularidade e padronização. Essa decisão de inserir uma terceira experiência fica evidente nas obras-*souvenirs*, expostas dentro de seu cubo nada branco, sua galeria móvel. Em alusão à certas das obras de Inhotim, Fonseca brinca com a grandiosidade das peças lá expostas e o diminutivo das suas releituras. Tal um bibelô, os objetos levam aquela inscrição comum, atestadora do acontecimento da visita, que associam lugar e memória: “Estive em Inhotim e lembrei de ti”.

560 ■



Figura 2. Jorge Fonseca, vista interna galeria de “Fiotim”, 2015. Foto de Biel Machado. Fonte: <https://www.flickr.com/photos/galeriafiotim/>

1.1 Projeto andante

“Fiotim”, palavra também variante, deriva de filhote e seu jeito informal, ao mesmo tempo carinhoso de nomear. Linguagem índice de uma fiel relação entre a

¹Situado no interior de Minas Gerais, na cidade de Brumadinho, Inhotim é um museu de arte contemporânea cujas galerias, pavilhões e espaços abertos expõe um acervo tanto permanente quanto transitório, dedicado à obras de célebres artistas brasileiros e estrangeiros. Foi criado pelo empresário da mineração Bernardo Paz, em sua propriedade particular, como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), e é mantido com patrocínios privados e públicos desde 2006.

arte contemporânea e o imaginário popular, costuradas desde o início da carreira do artista no início dos anos de 1980. Mais do que uma variação onírica e alegre de Inhotim, a operação de apropriação contida no título do projeto designa, antes, uma relação de procriação. Ideia que o artista anuncia: “Nada se cria, tudo se procria!”. Para tanto, Fonseca manteria a ironia daquele neófito *souvenir* vermelho, tanto quanto a coexistência de dois universos, na medida em que, para ele, “a alegria deveria estar presente e a brincadeira deveria prosseguir, mas de uma forma séria e consistente. A intenção que se seguiu foi a de montar uma galeria de arte com as releituras das obras de Inhotim em um trailer, engatar aquilo no meu automóvel e sair por aí” (FONSECA, 2018, p. 12). Logo, com essa declaração a favor da criação, argumento e condição de sua proliferação artística, Fonseca batiza um elemento após o outro com essa mesma energia plural, usando um certo vocabulário artístico na apresentação de seus títulos. Esses, perdem o valor informativo de uma etiqueta-definição para representar uma espécie de ingresso, com acesso livre ao espaço fantasiado pelo artista.

■ 561



Figura 3. Jorge Fonseca, “Caravana Fiotim”, 2015. Fonte: <https://www.flickr.com/photos/galeriafiotim/>

A obra, então destinada à estrada, em que nada é mambembe e tudo circula em funcionamento, contém os seguintes elementos: (1) o cordel “A proeza do Mineirim” feito do personagem “Jorge K”(2) - performado pelo artista; (3) um manifesto que apresenta a natureza da obra, como um impulso conceitual; (4) uma série de fotografias do personagem e seus ditos em “As máximas de Jorge K”; (5) a “galeria-jardim Fiotim”; (6) um conjunto de brinquedos-escultura chamado “Everland”; (7) a proposta “Carona”; (8) o evento “Puxadim”; (9) a atividade extra “Educativo Fiotim”, além de outras invenções ao longo das aparições desse fenômeno, no espírito babélico da obra. Além de transitar em Ouro Preto, Belo Horizonte, São João Del Rey, Pirapora, Rio de Janeiro, Goiânia, dentre outras cidades e vilarejos, um dos projetos realizados pelo artista consistia na tarefa

mesmo andante de Fiotim, “Caravana no Coração do Brasil”². Essa parte da experiência, percorreu cerca de 6 mil quilômetros, entre julho e setembro de 2016, quando Jorge Fonseca e seus colaboradores desceram o vale do Rio São Francisco, da nascente no cerrado até a sua foz tropical, no Alagoas.

2. Jorge K e seus limi[n]ares

Quando um barracão construído no quintal de Inhotim - porte que não intimida Fonseca e nem sombra faz a ele -, ganha sua forma nômade, um mestreguia capaz de conduzir o futuro “auditório de rua” nasce dessa procriação artística. Surge, pois, entre objetos visuais, um corpo em cena, encarnado no próprio artista Fonseca, como porta-voz da fabulação: o catártico “Jorge K”. Das representações e figuras, das imagens do rádio e da televisão, dos personagens do circo brasileiro, engajado desde uma psicodelia pop, passando pelo barroquismo tropical, “Jorge K” configura em si toda a potência da obra.



562 ■

Figura 4. Mazaropi e o caminhão Anastácio, no filme *Sai da Frente*, 1952. Fonte: <http://portais.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/atores-do-brasil/o-fenomeno-mazaropi/>

Com os cabelos grandes e soltos, costeletas e barba feita, trajas azul e dourado, com cartola e, às vezes, de cajado na mão, tampada de pedrarias, o personagem se instala sem censura em um harém de remissões: um domador de leões que se confunde com um imperador K (kaiser), um contador de histórias vestido de “Soldadinho de Chumbo”³ à sombra da escultura de São Jorge de Aleijadinho, um caixeiro-viajante cheio de artimanhas e um apresentador ao estilo de Chacrinha⁴, com ares de Sidney Magal⁵ e Michael Jackson, um aventureiro à *la*

²O projeto foi realizado com apoio do Prêmio Funarte Conexão Circulação Artes Visuais 2016, da Fundação Nacional de Artes (Funarte). Contemplado também com o *Prêmio Pipa* 2017, na categoria voto popular.

³“Soldadinho de Chumbo” é um conto de fadas escrito pelo dinamarquês Hans Christian Andersen, autor também da famosa história infantil “Patinho Feio”.

⁴Chacrinha era o nome lúdico do comunicador José Abelardo Barbosa de Medeiros (1917-1988), famosos pelo seu programa de auditório e calouros nos anos de 1950 a 1980, autor de inúmeros bordões: “Eu vim para confundir, não para explicar!”, “Quem não se comunica, se trumbica!”.

⁵Sidney Magalhães (1950-), cantor brasileiro de músicas românticas de elementos ciganos, latinos e de alcance popular, em especial, nas décadas de 1980-1990, ícone do estilo lambada.

*Indiana Jones*⁶, um mascate vigarista, um camelô bom de papo. Essa barganha carnal, administrada pelo artista-autor, por meio do artista-criatura, reúne e expressa outros corpos na ação de uma personagem que figura uma cultura, na maioria das vezes, excluída dos ambientes como os de Inhotim. Essas trocas de personagens deixam ver um certas imagens de uma colonização, de ordem cultural. Contudo, uma que não impediu nenhum imaginário de agir por um mecanismo singular de apresentar um perceptível e produzir um significável, no âmbito das visibilidades.

Para bem além da televisão brasileira, o personagem atrai mais olhares e diferentes abordagens, agenciadas por meio de uma onda dialógica de “Macunaíma” para Mazzaropi, de Czar Pedro⁷ ao agrimensor “K”.

Diante das múltiplas possibilidades para uma interpretação - seja pela ótica do cinema, da literatura, do teatro, da comunicação -, a letra K, letra que veio de fora do sistema do alfabeto português, quando posicionada diante do nome Jorge (talvez como máscara de proteção e marca de uma identidade babélica) ultrapassa os confins mineiros e relaciona-se com outras fronteiras, isto é, aquela do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924), em “O Castelo”.

Na referida narrativa literária, “K” é um homem que aparece como agrimensor contratado pelo “conde Westwest” de um castelo. O estrangeiro que viajou longas distâncias para chegar à aldeia, observa que as ruas do lugar não levavam ao castelo e, tampouco, afastavam-se dele. No capítulo cinco, em um diálogo com o prefeito, “K” é informado, pela primeira vez, que aquele território não precisava de um agrimensor e, que provavelmente, sua convocação teria sido um engano administrativo das várias repartições da aldeia e do castelo. Opondo-se a aceitar a dispensa, na ausência de um documento que o prefeito nunca encontrará, “K” se encarrega então de fazer valer sua contratação e trabalho. Para tanto, recorre ao outro encarregado, o superior “Klamm”, com poder de decidir sobre esse impasse, mas que no decorrer da narrativa, parece tão perto quanto inacessível, como o próprio castelo. Sem sucesso, cruzando personagens e suas versões do problema, o agrimensor caminha de um lugar ao outro naquela paisagem até sentir-se impotente: “o meu desejo é o ócio cada vez mais completo” (KAFKA, 2008, p. 222).

Sobre esse texto também se interessa o filósofo Giorgio Agamben, que em “Nudez” (2010) elabora uma reflexão partindo da letra k, nos personagens de Kafka, em “O processo” e em “O castelo”. Ao aproximar a definição de agrimensura para os romanos e sua relação com o direito - esclarecido que a função de um agrimensor ultrapassa a tarefa de medir espaços e fronteiras, porque confia-se a ele uma função de atribuir e deliberar pendências territoriais, a construir e montar acampamento militar -, demonstra-se que aquele que conhece e decide os limites é também aquele que cria o direito, direito à terra, à cruzar fronteira, à construir, à estar dentro ou fora dos limites constituídos, por exemplo. Portanto, é por meio um signo que a reflexão filosófica vincula o nome do personagem “K” com o nome *Kardo* - uma das linhas constituintes do instrumento de medida, chamado *groma* ou *gruma*, usado pela ciência da agrimensura, na Roma Antiga. Segundo Agamben (2010), o aparelho era uma cruz com duas linhas que passavam pelo centro desta,

⁶Personagem aventureiro e professor de arqueologia criado pelos cineastas norte-americanos George Lucas e Steven Spielberg.

⁷Imperador russo que manteve um dos maiores gabinetes de curiosidade na Europa do século XVIII.

de modo a formar ângulos retos, para tornar possível a medição das quatro direções topográficas. A linha *kardo* traçaria, assim, os sentidos Sul/Norte, a linha *decumanus* indicaria o Oeste/Leste.

“K”, o agrimensor, poderia ser, em si mesmo, um desses pontos cardeais já inscrito em seu nome e destinando-o a traçar sentidos. Entrementes, a narrativa faz desse mesmo norteador um guia não funcional, nem técnico, nem produtivo. Resumindo, nada eficaz. E é justo na invisibilidade/visibilidade das palavras literária que aparece um ponto agudo: o de um poder medir e decidir sobre os limites e não o fazer - por (des)ordens e confusões superiores e burocráticas. Quando “K” passa todo o romance não fazendo o que lhe caberia, ou seja, podendo não exercer sua tarefa, exerce, ao invés disso, um tumulto entre alguns moradores da aldeia. E, assim, cria-se, um ambiente da inoperância – ou “K” simplesmente o encontra.

O filósofo italiano comenta que *kardo* também é o que vai na direção da junta da porta do céu (AGAMBEN, 2010), em direção à parte que regula e move essa porta, se refere à uma peça que está no limiar - e não age para impedir alguém de entrar ou sair, mas está lá, no entre. O *kardo* ocupa esse ponto decisivo, o que não se deseja abolir, nem neutralizar. Nesse ponto, fica claro a presença do que está ocioso, a presença de um agrimensor que, ao invés de limitar, mantém a dinâmica dos fluxos e dos contrários, deslocando os sentidos polares.

564 ■

Toda essa construção filosófica pode ser reorientada às artes plásticas contemporâneas, pois, é dessa perspectiva que se observa a postura do artista mineiro que não deseja abolir nem neutralizar as energias estéticas e sociais de sua fantasia itinerante. Na medida em que Fonseca não faz aparecer uma determinada distância entre a arte contemporânea e arte popular, faz sim turvar espaçamentos, o artista-escultor e artista-da-lábria vinculam a cultura regional mineira e a cultura globalizada, no intuito de trabalhar uma específica engrenagem, útil para tornar as diferenças entre o “castelo” e a “aldeia” inoperantes.

Essa postura artística e estética que desvia sentidos de um lado artístico para o outro social, e vice-versa, prefere não os fixar por definitivo - assim como a situação de “K” na aldeia, que ziguezagueando em torno do castelo, declina dos protocolos. Nota-se que, sem estabelecer uma oposição simples, a atitude artística de escolher cada elemento, cada cor, cada nome e composição, Fonseca acaba por indeterminar as noções em seu museu-circo-teatro-caravana-estabelecimento-palco-obra-de-arte, resistindo as quadraturas estéticas. Por isso, para dar conta da complexidade da proposta de Jorge Fonseca e seu personagem “Jorge K”, lembrar a postura de “K”, em Kafka, sustenta a capacidade ambígua de um agrimensor que não completa sua atividade condicionada. Mas que exercita outras tarefas, as de considerar as incertezas, borrando e tornando confuso essas relações, dentro do próprio campo artístico. E, por conta disto, se disse mais acima de um carácter babélico do personagem, que é um artista, andante, feito por um já artista inquieto, ao mesmo tempo, duplicando significados e somando figuras.

3. Jorge F e a fantasia sobre rodas

Em um mundo cuja segurança parece não poder coexistir com a liberdade, a decisão de “sair por aí” com uma estrutura que dá a ver a ilusão, a fábula e o sonho, enseja uma operação estética e social positiva, que transpõe toda ação de

cerceamento e regramento ideológico com o qual estamos diariamente ameaçados. Como analisou o sociólogo Zygmunt Bauman (2001), sobre o fenômeno vivido por esse estágio leve e fluido da modernidade atual, o quadro predominante nas grandes sociedades urbanas demonstra que a grande falta de garantia, de certeza e segurança geram, proporcionalmente, um aumento de agências de policiamento (tanto pública quanto particulares na tentativa de controle sobre as liberdades em risco). De modo que fazer viajar uma usina visual da alegria e brincadeira, nada fiscalizador, é um gesto contracorrente, que contrasta com os empreendimentos do medo. Instiga-se, por consequência, sobre essa tomada de posição do artista, ao montar toda essa itinerância a caminho do mar. Nesse sentido, é preciso entender, o que a saída em direção à estrada reivindica hoje? Falar de estrada é abordar o destino e sua loteria de possibilidades. Falar em estrada é considerar uma necessidade de mudança de geografia, de sair de uma determinada paisagem ao encontro de outras cercanias, cuja percepção inicial é de um sujeito que passa pelas coisas, que as deixa para trás, com alguma sensação de ser aquele quem conduz, quem atravessa – para geralmente, no entardecer, saber-se que foi atravessado.

■ 565

Essa experiência de movimento está presente no filme brasileiro “Viajo porque preciso, volto porque te amo” (2009)⁸. Na narrativa, um personagem que nunca aparece, a não ser pela sua voz *off*, o geólogo “José Renato”, viaja pelo sertão nordestino para produzir um relatório dos locais que serão inundados devido à uma transposição de rio. Dirigindo pela estrada, solitário, ao som do rádio e de seus pensamentos, o personagem não parece mais tão interessado nos processos de análise do solo e pedras do que nos processos de errância e desvio. Entre a caatinga e a seca, o geólogo decide sair à rota inicial, procurando “ver gente”. Até que chega em Piranhas, cidade do estado de Alagoas, quando desafiado pela árida viagem, essa figura encontra-se, na abundância das águas do rio São Francisco.

Em uma análise cinematográfica, a professora e pesquisadora de cinema, em especial, Filmes de Estrada, Mariana Mól Gonçalves (2014), observa que o deslocamento está no centro das narrativas:

“Por se tratar de narrativas com finais abertos, os Filmes de estrada também refletem uma procura. O deslocamento dos personagens serve simultaneamente como tentativa de escapar do mundo onde vivem e de desenhar outros mapas, de prescrever novas rotas, de descobrir novos territórios. [...] O *road movie* também explora as fronteiras (o status quo das convenções) e, de uma perspectiva cultural crítica, o Filme de estrada questiona: o que significa exceder as fronteiras, transgredir os limites da sociedade?” (GONÇALVES, 2014, p. 27).

⁸Com direção de Karim Aïnouz e Marcelo Gomes, o filme de estrada experimental surge de imagens documentais, relatos de viagem, ficção, fotografia, literatura e artes visuais.



Figura 5. “Fiotim” em praça pública, Pirapora (MG), 2016. Foto de Joyce Fonseca. Fonte: <https://www.flickr.com/photos/galeriafiotim/28613310106/>

É com esse “road museum”, que se alargam os horizontes, no sentido de esfumegar as fronteiras⁹ iconográficas entre o artesanal e o contemporâneo, núcleos que Fonseca, artista obstinado em sua saga de herói-torto resolveu tencionar, no auge dos seus 40 anos de carreira. O artista declara que queria fazer uma obra grandiosa¹⁰, promover a arte culturalmente, algo que não caberia nas paredes do ateliê. Talvez como auto exploração de si e de sua trajetória como artista formador de “relações consoantes” - como ele mesmo defende em seu manifesto. Assim, o desejo por novos territórios consolidado em “Fiotim” celebra outro jeito de estar no mundo, coerente com sua diversidade e imprevisibilidade.

Entre escapismos e transformações necessários para provocar novas formas e sentidos ainda não experimentados, a estrada impulsionou o artista e suas intensidades. Como observa Bauman (2012), “só o homem, entre todas as criaturas vivas, é capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo” (BAUMAN, 2012, p. 302).

Para reativar essa habilidade inventiva de girar os eixos - pontos postos em rotação, como o F que vira o K -, o artista-criador se torna personagem, vira um artista-viajante, cuja pluralidade remonta a fundação mesmo dos artistas: a vocação de fazer fluir imaginários - infantil, circense, novelístico, tropicalista, mineiro, contemporâneo, etc - para a correnteza das subjetivações, em constante desvio para o mar.

3. Diante das possibilidades

⁹Para o artista mexicano Gabriel Orozco, há entre a arte e o artesanato uma fronteira pálida, “A arte decorativa pode ser inovadora e a arte pode entrar num sistema de produção repetitiva”. In: THORNTON, Sarah. “O que é um artista?”, 2015, p. 361.

¹⁰“Fiotim” ocupa uma área de mais de 100 metros quadrados, quando dispostos todos seus elementos.

■ 567

Talvez como *outsider*, “Jorge K”, exemplar artista de rua, busca sobreviver diante da arte hegemônica, cuja subjetividade (a)parece sobrepor às imagerias menores¹¹, aquelas que ainda contém uma energia da oralidade, dos sotaques e da musicalidade regional. Uma arte que não deseja abandonar o olhar da memória de outras épocas, de outras histórias, como restos de uma modernidade mal começada e já abandonada. Uma arte que dá a ver um impulso subversivo ao investir seu tempo em uma estética mestiça, ao desarticular certos signos e imagens por uma rearticulação social, estética e simbólica. Por meio dessa prática plurivalente, observa-se que algo ainda resiste à toda investida luminosa e obsedante das imagens maiores - aquelas da publicidade, da comunicação, das culturas de entretenimento ostensivo, de extensa divulgação e consumo nas sociedades em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Isto é percebido pela maneira com que a caravana chega nas cidades, chamando as pessoas, pelos dispositivos que são oferecidos ao uso, ao tato e ao diálogo, falando ao espectador em sua posição livre, que participa olhando, ouvindo, jogando ou passando por ali. De modo que a sociabilidade é também o que propõe “Fiotim”, de um modo mais lúdico - menos discursivo e mais construtivo. Afinal, não se anuncia esse comum disponível, mas, de fato, o fabrica, como espaçamento possível para o encontro. No fim das contas, “Fiotim - O Museu em movimento” não cansa de expropriar/reapropriar as imagens, figuras, sensibilidades, desde uma postura estética - notável pela maneira com que a fantasia está travestida, em um sonho que sabe ser sonhado, em objetos e imagens. Postura também artística encarnada no irônico e onírico da vida por meio de um arsenal narrativo entre gestos do personagem-artista e as (des)montagens de um artista-personagem em direção à livre certeza dúbia. Em direção à verdadeira “prova dos nove” de alguém que um dia ulterior se decidiu: “vou ser artista também!” (FONSECA, 2017).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- FONSECA, Jorge. **Fiotim: o museu em movimento**. Belo Horizonte: FUNARTE, 2018.
- KAFKA, Franz. **O Castelo**. São Paulo: Companhia das Letras (Edição de Bolso), 2008.

¹¹Menor aqui no sentido de não dominante, como exposto em “Kafka: por uma literatura menor” (2014), sobre o uso da língua e sua função literária em Franz Kafka, devido as suas circunstâncias linguísticas, culturais, territoriais: judeu nascido em Praga, falava tcheco, mas escrevia em alemão, que era a expressão menor dentro do território tcheco, e, portanto, da cultura tcheca.

GONÇALVES, Mariana Mól. **Filmes de estrada e América Latina** [manuscrito]: caminhos de uma estética e narrativa própria. Belo Horizonte: UFMG, 2014, 203 páginas.

VIAJO porque preciso, volto porque te amo (2009). Direção: Karim Aïnouz, Marcelo Gomes. Produção: Rec Produtores Associados Ltda. 1 DVD (75min), sonoro e colorido.

Recebido em 24/09/2019 - Aprovado em 10/03/2020

Como citar:

Mol, B. (2020). "Fiotiom - O Museu em Movimento": um desvio para o mar. *OuvirOUver*, 16(2), 557-568. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-50737>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

568 ■

O arranjo arquitetônico de Robert Wilson: a dramaturgia visual em “Shakespeare Sonnets” e “A dama do mar”

CAROLINA MONTEBELO BARCELOS

■ 569

Carolina Montebelo Barcelos possui Bacharelado (2004) em Artes Cênicas pela UNIRIO, Mestrado em Estudos de Literatura (2012) e Doutorado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade (2016) pela PUC-Rio. É pesquisadora de teatro e literatura brasileira contemporânea. Tem experiência na área de teatro brasileiro e ocidental como pesquisadora e professora.

Afiliação: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5140987399264843>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2644-0704>

■ RESUMO

Este estudo procura analisar, no contexto do teatro contemporâneo, a dramaturgia visual, o chamado “teatro de imagem” do encenador norte-americano Robert Wilson, através das montagens de “A dama do mar”, no SESC Pinheiros, em 2013, e de “Shakespeare Sonnets”, no Berliner Ensemble, em 2009. Desse modo, são examinados o uso do espaço, do cenário e objetos de cena, da luz, do som ou música e do movimento do ator, em um teatro estes elementos são destacados, em detrimento do aspecto textual. Para fins de análise, procura-se inicialmente discutir os conceitos de pós-dramático, operado por Lehmann, e de performatividade, por Fischer-Lichte e Féral, a fim de se compreender a estética teatral de Wilson. Também escritas sobre o teatro de Wilson realizadas por Shevtsova e Sánchez são utilizadas para a análise da dramaturgia visual nas peças estudadas.

■ PALAVRAS-CHAVE

Robert Wilson, teatro de imagem, arranjo arquitetônico, pós-dramático, performativo

570 ■

■ ABSTRACT

This study aims at analyzing, in the context of contemporary theatre, the visual dramaturgy, the “theatre of image” of the American director Robert Wilson, through the stagings of “The lady of the sea”, at SESC Pinheiros, in 2013, and of “Shakespeare Sonnets”, at Berliner Ensemble, in 2009. Thus, the use of space, scenery and props, light, sound and music and actor’s movement are highlighted, in detriment of the textual aspect. For analysis purposes, there is, initially, an attempt to discuss the concepts of post-dramatic, coined by Lehmann, and of performativity, by Fischer-Lichte and Féral, in order to understand Wilson’s theatrical aesthetics. Writings about Wilson’s theatre by Shevtsova and Sánchez are also used for the analysis of the visual dramaturgy of the plays studied.

■ KEYWORDS

Robert Wilson, theatre of image, architectural arrangement, post-dramatic, performative

Vejo o teatro como um fórum. Nesse fórum podemos trazer qualquer um e podemos ter uma troca.

Robert Wilson (em conversa com Fred Newman, moderada por Richard Schechner)

Introdução

Vemos na cena contemporânea um grande número de encenadores e companhias teatrais voltados à experimentação estética e para quem o texto dramático serve como estímulo à livre interpretação e interseções de linguagens artísticas que resultam em espetáculos mais expandidos. O teórico do teatro Jean-Pierre Ryngaert (1998, p. 31) assinala que na cena contemporânea “tudo é representável”, uma vez que todos os textos teriam teatralidade sendo, portanto, passíveis de interpretação cênica. A cena contemporânea não está preocupada em explicar o texto ou servir como ilustração dele, mas em mostrar a interpretação de uma encenação a partir desse texto que não é somente o texto escrito uma vez que se trata, normalmente, de uma variedade de textos que formam um mosaico.

Essa dramaturgia cênica, portanto, se vale tanto do tradicional texto dramático, embora reinterpretado e reescrito, rompendo com as noções aristotélicas de unidades de tempo, ação e lugar e de linearidade narrativa, como pode incluir outros tipos de textos. Alargando ainda mais as fronteiras do texto escrito, tal dramaturgia pode abarcar outras linguagens como a arquitetura, as artes plásticas, o vídeo e a dança, fazendo com que elas não sejam apenas ilustrativas, a serviço do texto cênico, mas ganhem autonomia, como é o caso da estética teatral do encenador norte-americano Robert Wilson.

Este estudo, portanto, tem por objetivo analisar, no contexto desse teatro contemporâneo, o “teatro de imagem” do encenador norte-americano Robert Wilson, através das montagens de “A dama do mar”¹, no SESC Pinheiros, em 2013, e de “Shakespeare Sonnets”, no Berliner Ensemble, em 2009. Teóricos do teatro que se empenharam em discutir a nova escrita cênica surgida desde os anos 1970, como Ryngaert, Lehmann, Fischer-Lichte e Féral, serão inicialmente revisitados, assim como textos sobre o teatro de Wilson escritos por Maria Shevtsova e José A. Sánchez, pois suas postulações servem de aporte teórico para o que Bob Wilson considera em seu teatro de “arranjo arquitetônico”.

A escrita cênica contemporânea

Ryngaert nos mostra que o teatro contemporâneo narra por quadros sucessivos, desconectados um do outro e que hoje há uma preferência para falar do momento e espaço em que se inscreve, assim como procura-se, de certo modo, o efeito de teatro no teatro, “em que a ficção passada e o presente da representação se confundem, em que o teatro se considera como referente” (RYNGAERT, 1998, p. 105). O presente da ação coincide com o presente da

¹A montagem brasileira de “A dama do mar”, quando encenada no Rio de Janeiro, marcou a primeira vez que Robert Wilson utilizou atores brasileiros em uma peça sua. Essa peça foi montada em outros países e também com elencos dos próprios países.

representação, mostrando o esforço do teatro contemporâneo em reduzir a distância entre o que acaba de acontecer e o que é mostrado em cena. Para Ryngaert, a fragmentação é a expressão de um questionamento ou uma angústia sobre a realidade recente complexa.

Nesse contexto do teatro contemporâneo descrito por Ryngaert, o teórico alemão Hans-Thies Lehmann (2007) cunhou o conceito de pós-dramático. Lehmann acredita que o novo texto teatral não é mais dramático, elemento característico, segundo ele, de todo o teatro feito até então. Para o teórico alemão, o teatro “pós-dramático” foi possível devido à onipresença das mídias que, desde os anos 1970, teriam provocado um modo novo e multiforme de discurso teatral. Esse novo teatro estaria se afastando da síntese e projeção de sentido, conseguidos antes graças à linearidade narrativa do texto dramático, e se caracterizaria mais como um *work in progress* com traços estilísticos tais como fragmentação da narrativa, heterogeneidade de estilo e elementos hiperrealistas. Segundo o estudioso, embora o texto não seja abandonado por completo, trata-se de uma dramaturgia que não se subordina ao texto e que pode se desdobrar por lógica própria. Para Lehmann (2007), portanto, os principais artistas do pós-dramático que teriam se afastado do teatro dramático, acenando com outras possibilidades e experiências cênicas, seriam Heiner Müller e Bob Wilson.

572 ■

O teórico ainda postula que o teatro pós-dramático é também pós-brechtiano porque “a partir do enredo não se pode compreender a parte decisiva do novo teatro dos anos 1960 até os anos 1990, nem mesmo a forma textual assumida pela literatura teatral” (LEHMANN, 2007, p. 51) e entende que havia no teatro épico “uma renovação e um aperfeiçoamento da dramaturgia clássica” (LEHMANN, 2007, p. 51), o enredo permanecendo no cerne dessa dramaturgia. Nesse sentido, sairia de cena o teatro de projeção de sentido e da síntese, e o teatro pós-dramático estaria “situado em um espaço aberto pelas questões brechtianas sobre a presença e a consciência do processo de representação no que é representado e sobre uma nova arte de assistir” (LEHMANN, 2007, p. 51). Lehmann recorre à ideia de “arte conceitual” para pensar o teatro não como representação, “mas uma experiência do real (tempo, espaço e corpo) que visa ser imediata” (LEHMANN, 2007, p. 223).

Embora os elementos e argumentos levantados por Lehmann acerca desse novo fazer teatral sejam semelhantes àqueles considerados por Erika Fischer-Lichte (2011) e Josette Féral (2008), elas preferem trabalhar com a noção de performatividade, por considerarem o conceito de pós-dramático abrangente. Tais teóricas consideram que Lehmann debruçou-se, ao cunhar o conceito de pós-dramático, em diversos novos procedimentos cênicos de forma genérica, sem contudo, centrar-se no elemento fundamental, que seria a performatividade. Assim explica Féral sobre o fazer teatral contemporâneo e a crítica à generalização feita, em seu entender, por Lehmann, “a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento” (2008, p. 197).

A partir da análise de uma performance de Marina Abramovic, Fischer-Lichte argumenta que “uma performance assim escapa ao alcance das teorias estéticas tradicionais. Se resiste tenazmente à aspiração de uma estética hermenêutica: a compreensão da obra de arte” (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 32)². A ideia da teórica, portanto, é que não se trata de compreender a performance, mas de experimentá-la, estabelecendo uma relação maior entre sujeito e objeto, observador e observado,

espectador e ator (FISCHER-LICHTE, 2011).

Fischer-Lichte afirma que o teatro experimentou um impulso performativo nos anos sessenta do século XX, ao redefinir a relação entre ator e espectador, ao abandonar a ideia de representação de um mundo fictício em favor de um teatro onde a ação dos atores produz uma relação com os espectadores. Assim, segundo ela, “Ao invés de criar obras, os artistas produzem cada vez mais acontecimentos, pois não estão encerrados em si mesmos, mas também nos receptores, observadores, ouvintes e espectadores” (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 45)³.

A noção de performatividade de Josette Féral se assemelha àquela proposta por Erika Fischer-Lichte. Segundo Féral, uma das principais características desse teatro performativo, “é que ele coloca em jogo o processo como sendo feito, processo esse que tem maior importância do que a produção final [...] o desenrolar da ação e a experiência que ela traz por parte do espectador são bem mais importantes do que o resultado final obtido” (FÉRAL, 2008, p. 209). Dessa forma, segundo Féral, o ator, ao mostrar o fazer, afirma a performatividade do processo, permitindo que o espectador preste atenção na execução do gesto, na criação da forma e na dissolução e reconstrução dos signos instaurando-se, portanto, uma “estética da presença” (FÉRAL, 2008, p. 209).

Tanto Fischer-Lichte quanto Féral enumeram elementos próprios a essa nova experiência cênica que Lehmann já havia analisado: a ação cênica presentificada e não com objetivo de representação de efeito de ilusão, o teatro que privilegia a imagem e a ação e não mais o texto escrito, a alteração nos modos de percepção do espectador que o leva a uma interação maior com o ator e os novos modos de percepção das tecnologias que se colocam no palco.

O arranjo arquitetônico na estética teatral de Wilson em “Shakespeare Sonnets” e “A dama do mar”

No contexto desse teatro pós-dramático ou performativo, Wilson rejeita a ideia de que uma peça deva ser compreendida a partir da premissa de se entender um texto previamente escrito e depois falado pelo ator em cena. Ademais, o encenador não acredita que um trabalho deva ser compreendido ou explicado em sua totalidade ou a partir do entendimento do artista, mas, pelo contrário, deve sempre deixar um final em aberto com possibilidades múltiplas de interpretação e entendimento por parte da plateia.

Desse modo, Wilson não se prende à palavra falada que incorra em uma narrativa linear e procura tirar ou diminuir as falas nas suas peças, pois considera que “nós não podemos expressar com palavras a totalidade do que sentimos, é muito complexo” (WILSON apud SHEVTSOVA, 2007, p. 70)⁴ e também não gosta de se ater a uma semântica, a fim de que os sentidos e significados do que é dito fiquem abertos a “inúmeras possibilidades interpretativas” (WILSON apud

²No original: “Una performance así escapa al alcance de las teorías estéticas tradicionales. Se resiste tenazmente a la aspiración de una estética hermenéutica: la comprensión de la obra de arte”. Tradução nossa.

³No original: “Em lugar de crear obras, los artistas producen cada vez más acontecimientos en los que no están involucrados sólo ellos mismos, sino también en los receptores, los observadores, los oyentes y los espectadores”. Tradução nossa.

⁴No original: “we cannot express the totality of what we feel with words, it’s too complex”. Tradução nossa.

SHEVTSOVA, 2007, p. 70)⁵. Segundo José A. Sánchez, o resultado do tratamento dessa palavra, “é uma linguagem em movimento, um movimento lento, reflexo de um pensamento não construído pela lógica. Não se trata de contar histórias, mas de transmitir pensamentos, sensações, pedaços da memória pessoal” (SÁNCHEZ, 1994, p. 112)⁶.

Esse tratamento do texto pode ser percebido em toda a encenação de “Shakespeare Sonnets”; não há um *storyline*, qualquer sequência narrativa, pois se trata de uma seleção de 24 sonetos sobre amor e morte, onde as cenas/sonetos são independentes, formando quadros avulsos e, embora às vezes um flua no outro, essa fluidez se dá pelas imagens, e não pelo texto. Dessa forma, não há em “Shakespeare Sonnets” qualquer tipo de enredo ou narrativa linear.

“A dama do mar”, entretanto, tem uma narratividade, se compreende a história, embora essa narrativa seja fragmentada em quadros, não havendo qualquer intenção de unidade. Os cinco atos da peça de Ibsen se tornaram quadros isolados, embora alguma conexão possa ser feita entre eles. Apenas em uma cena, no penúltimo quadro, as falas não são muito fragmentadas e uma relação mais dialógica se estabelece, fazendo surgir um conflito claro e um texto mais dramático. Isso acontece quando Hélida conta ao marido como se decidiu por ficar com ele e não ir embora com o marinheiro e o marido, por sua vez, a libera a partir, mas ela decide ficar. Nesse momento, a discussão sobre a liberdade da mulher, aberta ao diálogo à plateia, através das cenas deixadas em aberto até então, permitindo a livre interpretação do espectador, se fecha agora no texto dramático posto em cena.

A estética de Wilson, conforme apontada por diversos teóricos, dá a cada elemento cênico igual importância e reforça a ideia de que o teatro que faz foge ao textocentrismo. Como ele mesmo afirmou:

Na tradição europeia, o texto é o elemento mais importante no palco. No meu teatro todos os elementos são iguais: o espaço, a luz, os atores, o som, os textos, o figurino e os objetos de cena. Acho que isso é algo que Brecht tentou trazer para o teatro alemão também (WILSON apud SHEVTSOVA, 2007, p. 47)⁷.

Heiner Müller, que teve algumas peças suas dirigidas por Wilson, concordava com essa visão do encenador, pois acreditava que o essencial em seu teatro era a separação dos elementos, tal como sonhara Brecht (MÜLLER apud SHEVTSOVA, 2007, p. 47). Devido a essa importância e autonomia que o encenador dá a todos os elementos cênicos, alguns críticos e teóricos já consideraram sua estética como a “obra de arte total” proposta por Richard Wagner, onde literatura, arquitetura, artes plásticas, dança música e teatro se entrelaçam e compõem um todo, uma unidade artística. Entretanto, como afirmado por Heiner Müller, no teatro de Wilson os elementos não ilustram o texto nem são interdependentes, mas

⁵No original: “innumerous interpretative possibilities”. Tradução nossa.

⁶No original: “El resultado, en el caso de Wilson, es un lenguaje em movimiento, um movimiento lento, reflejo de um pensamiento no costreñido por la lógica. No se trata de contar historias, sino de transmitir pensamientos, sensaciones, cascotes de la memoria personal”. Tradução nossa.

⁷No original: “In the European tradition, the text is the most important element on the stage. In my theatre all the elements are equal: the space, the light, the actors, the sound, the texts, the costumes, and the props. I think that is something Brecht tried to bring to the German theatre too”. Tradução nossa.

separados, autônomos (MÜLLER apud SHEVTSOVA, 2007, p. 58) não sendo, portanto, a *gesamtkunstwerk* wagneriana.

Wilson, pouco antes da estreia de “Einstein on the beach”, comentou como entende sua estética teatral: “eu não tenho uma mensagem, o que eu faço é um arranjo arquitetônico”⁸ (MÜLLER apud SHEVTSOVA, 2007, p. 62). Arquitetura aqui deve ser entendida como música, feixes de luz, disposição de objetos de cena, linhas traçadas no espaço por corpos em movimento. Em Wilson, todos esses elementos dão a forma do espetáculo e, dessa forma, arquitetura, construção, forma, estrutura composição, são, para o encenador, sinônimos. Dada a sua preocupação com a composição visual, Wilson prefere o palco italiano pois, além da acústica, ele fornece uma moldura à sua arquitetura sem se fechar nela.

Ao falar da “paisagem textual” como constitutiva do teatro pós-dramático, onde sua linguagem teatral se relaciona com uma dramaturgia visual⁹, Lehmann assinala que surge uma

[...] paisagem sonora pós-dramática quando texto, voz e ruído se misturam. Essa paisagem sonora de Wilson, a seu ver, não constitui realidade e, ao abrir um espaço de associações na consciência do espectador, faz com que o espaço cênico e o espaço sonoro criem um terceiro espaço, o espaço da imaginação (LEHMANN, 2007, p. 255).

O modelo de uso de espaço e de palco para Wilson é a pintura de Cézanne, com sua composição que abrange as linhas horizontais, verticais e diagonais. Segundo Wilson,

Cézanne é meu pintor favorito. Meu trabalho está mais próximo ao dele do que ao de qualquer outro artista. [...] Cézanne simplificava e purificava as formas a fim de revelar uma estrutura e composição clássica. Eu aprendi tudo com Cézanne, seu uso de cor, luz, a diagonal, o espaço – como usar o centro e os cantos. Suas imagens não são enquadradas pelos limites (WILSON apud SHEVTSOVA, 2007, p. 52).¹⁰

Com a pintura de Cézanne, Wilson afirma que também aprendeu como as formas geométricas e as linhas - verticais, horizontais e diagonais - dão uma impressão de monumentalidade. Assim é que, em “A dama do mar”, o cenário é composto por um tablado de madeira, em forma triangular, e, ao redor, um carpete, que remete à ideia de areia. Em algumas cenas, há um mastro cortando o tablado de madeira horizontalmente. O corpo do ator traz essa geometria sempre trabalhada por Wilson. Um exemplo disso é quando, após um longo silêncio, um

⁸No original: “I do not have a message. What I do is architectural arrangement”. Tradução nossa.

⁹Lehmann chama de “dramaturgia visual” aquela que não se subordina ao texto, que “se desdobra por lógica própria” (LEHMANN, 2007, p. 154).

¹⁰No original: “Cézanne is my favourite painter. My work is closer to him than to any other artist. [...] Cézanne simplified and purified forms to reveal classical structure and composition. I learned everything from Cézanne, his use of colour, light, the diagonal, and space – how to use the centre and the edges. His images are not framed by the boundaries”. Tradução nossa.

ruído se segue e a figura longilínea de Héliida atravessa o palco horizontalmente, em ritmo lento e constante, quase como que flutuando. A linha reta traçada pelo movimento do andar da atriz, com um vestido preto, contrasta com a luz de fundo azul forte do cenário, daquilo que seria o mar. Assim, a figura de Héliida parece uma figura mítica da sereia, enquanto o marinheiro aparece como um peixe.

Uma figura semelhante à de Héliida surge logo no primeiro quadro de “Shakespeare Sonnets”, atravessando o palco com passo e movimento semelhante ao de Héliida. Também um coro de três mulheres atravessa, horizontalmente, o palco, nesse mesmo quadro. Já um anjo surge em diversos quadros voando, num movimento vertical.

Esse uso do espaço, além dos outros elementos presentes, compõe o que Wilson denomina como um “livro visual”, já pensado e desenhado desde a primeira fase de elaboração da peça. Ele acredita que um grande dilema para o teatro ocidental é que o livro visual é apenas decoração, uma ilustração do que se ouve; ver para ele é tão importante quanto ouvir, daí o texto para ele ser apenas uma camada de um teatro que deva ser arquitetônico: “O teatro pode ser um gesto, pode ser um som, pode ser uma cor. Pode ser qualquer coisa, e há todas essas zonas estratificadas que você vai dispendo em camadas e estruturando. No meu caso, através do contraponto” (WILSON In SCHECHNER, 2003, p. 23).¹¹

O uso do espaço na estética wilsoniana está diretamente relacionado, portanto, ao uso da luz. Para o encenador, o preenchimento do espaço com a luz permite que a plateia veja e ouça melhor, além da questão do tempo, que coexiste com o espaço. Conforme assinalou, “sem luz, não há espaço; sem espaço, não há teatro” (WILSON apud SHEVTSOVA, 2007, p. 63)¹². Wilson criou uma maneira de matar as sombras para fazer com que os corpos pareçam esculpidos. Assim, a luz no seu teatro muda de cor, ilumina um objeto de cena, uma mão, apenas o rosto do ator, e muda como uma partitura musical, assim como o movimento corporal do ator.

Em “A dama do mar”, uma luz forte azul celeste domina o fundo do palco, ressaltando a silhueta de Héliida, vestida de preto. Em determinados momentos em que ela surge em um trabalho solo, a luz chega a iluminar apenas seu rosto, para depois iluminar a mão, chamando atenção do espectador para seu movimento. Já em “Shakespeare Sonnets”, uma luz branca predomina no fundo do palco, ressaltando os personagens com figurinos esplendorosos e predominantemente de cor escura, embora haja uma cena em que objetos de cena, figurino e luz são brancos, e a luz funciona de tal modo que todos estes elementos se sobressaem uns aos outros. Em ambas as peças, muitas vezes o palco é iluminado de tal forma que vemos as silhuetas dos atores.

A maquiagem branca dos atores nas duas peças também fornece elementos a Wilson para variar a luz. Um exemplo disso é quando a luz branca no rosto de Héliida se transforma em uma luz verde.

O uso do espaço e da luz, assim como o movimento e o modo de falar do ator fazem com que o espectador experimente uma noção diferente de

¹¹No original: “Theatre can be a gesture, it can be a light, it can be a sound, can be a word, can be a color. It can be anything, and there are all of these stratified zones that you are layering together and structuring. In my case often through counterpoint”. Tradução nossa.

¹²No original: “Without light, no space; Without space, no theatre”. Tradução nossa.

temporalidade. Como assinala José Sánchez,

Wilson cria um espaço-temporalidade autônoma, que permite a contemplação do acontecimento cênico como realidade natural, uma realidade diversa, às vezes enigmática [...] mas que não é representação de nenhuma outra, já que parece ter uma existência próprio, mais além do conflito do sonho-vigília, realidade-ficção (SÁNCHEZ, 1994, p. 110).¹³

Nesse espaço que revela uma outra temporalidade podemos observar, nas duas peças de Wilson, um ritmo por vezes bem lento, às vezes nos remetendo ao movimento de câmera lenta. Assim, em “A dama do mar”, é a personagem Héliida que se movimenta em um ritmo e um registro diferente dos demais personagens, não só no início da peça, mas, principalmente, nas repetidas vezes que ela caminha ao longo do mar e quando toca e se banha na água imaginária. Em “Shakespeare Sonnets”, esse recurso é também utilizado em vários quadros, como, por exemplo, dois personagens, um em uma bicicleta de proporções gigantescas, outro em uma bicicleta bem pequena, atravessam o palco paralela e horizontalmente, de maneira bem lenta, por vezes em direção contrária, outras na mesma direção.

■ 577

E por falar em objetos de cena, eles sempre adquirem uma monumentalidade nas peças de Wilson, funcionando como uma escultura, como é o caso das bicicletas. Outro exemplo disso são as cadeiras que ele elabora, sempre uma diferente da outra e também com proporções e linhas diferentes. Se em “A dama do mar” esses objetos são poucos, como mesas e cadeiras, eles aparecem também em “Shakespeare sonnets”, mas há, nessa peça, uma diversidade de objetos de cena que funcionam, como mencionado, como esculturas. Desse modo, vemos, em uma cena, uma enorme e frondosa árvore no meio do palco, em outras, grandes bombas de gasolina, ainda, em outra, um carro destruído suspenso no ar por um poste quebrado. O tempo das cenas é tal que permite à plateia fruir da interpretação do ator assim como observar os objetos de cena atentamente.

Essa nova noção de temporalidade já foi criticada por muitos como uma câmera lenta enfadonha, mas o encenador se defende afirmando que esse uso de tempo mais lento

[...] é o tempo natural. A maior parte dos teatros lida com o tempo acelerado, mas eu uso o tipo de tempo natural que leva o sol a se pôr, uma nuvem a mudar, um dia a amanhecer. Eu te dou tempo de refletir, de meditar sobre outras coisas diferentes daquela que acontecem no palco. Eu te dou tempo e espaço onde pensar (WILSON apud SHEVTSOVA, 2007, p. 55).¹⁴

¹³No original: “Wilson crea una espacio-temporalidad autônoma, que permite la contemplación del acontecimiento escénico como realidad natural, una realidad diversa, a veces enigmática [...] pero que no es representación de ninguna otra, sino que parece tener una existencia propia, mas allá del conflicto sueño-vigília, realidad-ficción”. Tradução nossa.

¹⁴No original: “It’s not in slow motion, it’s natural time. Most theatre deals with speeded up time, but I use the kind of natural time in which it takes the sun to set, a cloud to change, a day to dawn. I give you time to reflect, to meditate about other things than those happening on stage. I give you time and space in which to think”. Tradução nossa.

Wilson vê não só no ritmo mais lento, mas também no silêncio, uma oportunidade dessa reflexão. No entanto, acredita que, em seu teatro, o silêncio seja a continuação do som, e argumenta que, quando paramos de falar, estamos cientes do som e, portanto, um daria continuidade ao outro, mesmo se tratando de elementos opostos.

Para Lehmann, as longas pausas e o silêncio no teatro de Wilson “abolem a unidade de tempo com início e fim como *moldura fechada* da ficção teatral a fim de conquistar a dimensão do tempo partilhado por atores e público como processualidade aberta, que estruturalmente não tem início, meio e fim [...]” (LEHMANN, 2007, p. 303). Dessa forma, o tempo partilhado seria aquele construído esteticamente e o realmente vivido naquele momento da encenação. Essa dilatação do tempo permitiria ao espectador uma percepção diferenciada, sugerindo um presente contínuo.

A música e os efeitos sonoros utilizados por Wilson também colaboram para uma quebra da narrativa cênica e reforçam essa outra relação de espacialidade-temporalidade que seu teatro provoca no espectador. Em “A dama do mar”, um ruído alto, repetido várias vezes, quebra o ritmo na encenação, principalmente quando os movimentos começam a ficar mais fluidos, impedindo que um possível drama comece a surgir. Pausas longas em blecaute às vezes ocorrem em silêncio, mas quando a música continua até o início da cena seguinte, dá uma sensação de volumetria, posto que se trata de uma sonoridade que parece invadir todo o edifício teatral. Durante esses blecautes, às vezes, há troca de cenário e de atores, às vezes não.

Outro elemento comum à estética pós-dramática é a repetição, seja com objetivo de perturbação e agressividade, seja para dar um tom bem-humorado ou para dar ideia de um tempo não-histórico, um tempo cíclico. Assim, a repetição reforça, ainda mais, a ideia de estilhecimento do tempo.

Nas duas peças os movimentos repetidos atravessam toda a encenação. Em “Shakespeare Sonnets”, os passos coreografados do poeta até Shakespeare, no primeiro quadro, são realizados diversas vezes, a cada momento em que um personagem, após Shakespeare tocar uma sineta, entra em cena. Um outro personagem, encarnado por Georgette Dee, uma conhecida *crossdresser* alemã, aparece como uma espécie de mestre de cerimônias, cantando e falando ao telefone. Esse quadro é repetido duas outras vezes, embora apenas com músicas diferentes.

Já em “A dama do mar”, os movimentos e falas repetidas das irmãs, na cena em que falam de Héliida, causam uma quebra que chama a atenção do espectador não só porque as falas repetidas são de críticas a Héliida, como as falas e movimentos repetidos dão um tom mais cômico a uma das personagens.

Para Fischer-Lichte, o uso da câmera lenta e da repetição, além do uso do mesmo padrão de movimento por outros atores, faz com que a plateia não veja os gestos e movimentos como sinais de um personagem dramático, e sua atenção é voltada ao tempo, intensidade e energia do ator, à sua fisicalidade individual e específica. Dessa forma, a teórica argumenta que a noção de personagem dramático não ficou obsoleta, mas passou por uma redefinição radical, onde “o personagem não é mais composto por estados internos que os atores representam

com seus corpos” (FISCHER-LICHTE, 2008, p. 86)¹⁵, mas se define pelo que traz na soma de seus atos performativos.

Praticamente todo os movimentos utilizados pelos atores nas duas peças fogem a qualquer ideia de um movimento que exprima ou represente o que é dito, o que configura a artificialidade gestual. Apesar de rejeitar o naturalismo, Wilson defende que embora o teatro deva ser totalmente artificial, ele deve ser acreditável, plausível:

[...] uma das coisas que eu digo aos atores o tempo todo é ‘Eu não acredito em você. Eu não acredito em você, Aída. Você tem que fazer alguma coisa para me fazer acreditar em você’. Embora isso seja totalmente artificial, essa voz, esse movimento, essa postura, seja lá o que o ator está fazendo, de alguma forma deve ser baseado na verdade. Eu toco nesse copo (*toca no copo*). Ele está frio. Isso é verdade. [...] Eu interpreto algo, mas deve ser baseado em algo verdadeiro. Acho que quanto mais artificial se torna, mais perto chega da verdade (In SCHECHNER, 2003, p. 13)¹⁶.

■ 579

Durante os primeiros workshops com os atores, Wilson procura fazer com que eles se familiarizam com a partitura do movimento e internalizam seu tom (timbre), ritmo e estilo. Como analisa Maria Shevtsova sobre este trabalho de Wilson com os atores, (2007, l. 1068) a palavra partitura é usada mesmo como referência à música, uma influência de Meyerhold, para quem o movimento pode ser tão preciso como notas musicais e segue sua lógica intrínseca, sem recorrer ao naturalismo do gestual ou a uma explicação psicológica.

Quando Wilson pede a um ator para ser formal, ele propõe uma estilização de voz, movimento e gestos. Quando ele diz que suas peças são formais, ele quer dizer que o estilo é sua intenção. É colocada ênfase no movimento estilizado, um movimento com fragmentos de dança. Todos os personagens de “Shakespeare Sonnets” e de “A dama do mar” têm movimentos estilizados, muitas vezes coreografados, seja quando dançam, seja quando andam ou falam.

Erika Fischer-Lichte (2008) assinala que Robert Wilson emprega consistentemente a estratégia de realçar e exibir os performers nas suas peças concentrando-se, desde um primeiro momento, na fisicalidade – corpo e voz – do ator. Ela mostra que o movimento desse ator segue padrões geométricos, com um ritmo lento e repetido. Dessa forma, segundo Fischer-Lichte (2008, p.84), “a estrutura desses movimentos dirige a atenção da plateia para a corporeidade individual do performer”¹⁷ e como resposta aos que argumentam que esses padrões geométricos e ritmados eliminam as peculiaridades do corpo do ator, dando a ele

¹⁵No original: “The character now is longer composed of inner states which the actors express with their body”. Tradução nossa.

¹⁶No original: “One of the things I say to performers all the time is ‘I don’t believe you. I don’t believe you Aída. You’ve got to do something to make believe you’. Although this is totally artificial, this voice, this movement, this stance, whatever the actor is doing, somehow has to be based on a truth. I touch this glass (*touches glass*). It’s cool. That’s truth. [...] I can act it, but it’s got to be based on something that’s true. I find that the more artificial it becomes, the closer it can get to a truth”. Tradução nossa.

¹⁷No original: “The structure of these movements directs the audience’s attention to the performer’s individual corporeality”. Tradução nossa.

uma característica mecânica, ela diz “o movimento mecânico coletivo reforça as verdadeiras peculiaridades de cada corpo mais do que a tão chamada expressão individual conseguiria fazer” (FISCHER-LICHTE, 2008, p. 85)¹⁸. A técnica de iluminação levada a cabo por Wilson, segundo a teórica, chama ainda mais atenção para o corpo do ator e faz brilhar ainda mais sua individualidade.

Considerações finais

Embora o encenador tivesse utilizado textos escritos, a peça de Ibsen, adaptada por Susan Sontag, e os 25 sonetos de Shakespeare, ambas as montagens são representativas da estética wilsoniana, na qual a luz tem papel primordial no efeito de quadro/pintura; os movimentos dos atores são coreografados e não necessariamente ilustram ou reforçam a fala; a música e o som compõem uma trilha variada, que não pretende compor um todo, mas uma trilha tão fragmentada como cenas e falas; o figurino, sempre muito elaborado, faz um contraponto do mais formal e adornado, ao mais simbólico e seco; e o cenário varia dos poucos e simples objetos de cena aos mais grandiosos.

Ademais, também nessas peças, a temporalidade ganha um novo estatuto, permitindo ao espectador uma fruição diferente daquela do teatro dramático. Assim como no performativo e no pós-dramático, o presente da representação é o momento em que o espectador assiste, ou seja, o presente da ação é o presente da representação. A partir do conceito de performativo o teatro de Bob Wilson é ação, e não representação, importando mais a experiência da relação artista-espectador, no âmbito da “estética da presença” do que uma compreensão do que é visto.

Wilson não gosta de ter sua estética referida como “teatro de imagem”, preferindo a ideia de um “arranjo arquitetônico”. Não obstante sua preferência por determinada expressão, fato é que a experiência visual que o público pode ter em uma peça sua diz respeito à composição de imagem sonora/auditiva e sensorial/cinestética. Como assevera Patrice Pavis, o teatro de imagens é “um tipo de encenação que visa produzir imagens cênicas, geralmente de uma grande beleza formal, em vez de dar a ouvir um texto ou de apresentar ações físicas “em relevo” (PAVIS, 1999, p. 383). Na estética do Wilson, a visualidade, ou seja, a partitura gestual dos atores, a luz, o figurino e o uso do espaço, com cenário e objetos de cena esculturais, predominam em relação ao texto.

Referências

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, no. 8, 2008, p. 197 – 210. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Madrid: Abada, 2011. 46.

FISCHER-LICHTE, Erika. **The transformative power of performance: A new aesthetics**. London, New

¹⁸No original: “the collective mechanical movement highlights the true peculiarities of each body more than so-called individual expression could ever do”. Tradução nossa.

York: Routledge, 2008. Kindle.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SÁNCHEZ, José A. Memórias de la imagen. In: SÁNCHEZ, José A. **Dramaturgias de la imagen**. La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla, 1994, p. 101 – 115.

SCHECHNER, Richard (moderador). Robert Wilson and Fred Newman: A Dialogue on Politics and Therapy, Stillness and Vaudeville. **The Drama Review**, v. 47, n. 3. The MIT Press, 2003, p. 113 – 128. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1147051>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

SHEVTSOVA, Maria. **Robert Wilson**. London, New York: Routledge, 2007. Kindle.

WILSON, Robert (dir.). Peça teatral. **Shakespeare Sonnets**. Berlin: Berliner Ensemble, 2009.

WILSON, Robert (dir.). **A dama do mar**. São Paulo: Teatro SESC Pinheiros, 2013.

Recebido em 15/10/2020 - Aprovado em 02/11/2020

Como Citar:

Barcelos, C. M. (2020). O arranjo arquitetônico de Robert Wilson: a dramaturgia visual em “Shakespeare Sonnets” e “A dama do mar”. *OuvirOUver*, 16(1), 569-581. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-57753>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

A cenografia de Lina Bo Bardi: imagens da encenação de “Na selva das cidades”

MARIANA DE OLIVEIRA ARANTES

■ 582

Mariana de Oliveira Arantes é graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. No mestrado pesquisou dramaturgia brasileira de autoria feminina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6068422659510291>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7233-0701>

■ RESUMO

Este artigo contempla as imagens registradas do espetáculo “Na selva das cidades” (1923), com intuito de verificar as estruturas cênicas utilizadas pela arquiteta Lina Bo Bardi, responsável pela cenografia dessa montagem teatral. Assim sendo, apresentamos e analisamos algumas fotografias referentes à encenação do texto teatral “Na selva das cidades” realizada pelo grupo Teatro Oficina em 1969 sob direção de José Celso Martinez. Interessa-nos como o trabalho cenográfico auxilia na concepção ao notório cunho político da peça teatral.

■ PALAVRAS-CHAVE

Lina Bo Bardi, Bertolt Brecht, Teatro Épico, Teatro Oficina, Cenografia.

■ ABSTRACT

This paper brings forward the registered images from “Na selva das cidades” play (1923), in order to verify the scenic structures used by architect Lina Bo Bardi, who was responsible for the scenography. We present and analyze some pictures from the staging of Na selva das cidades exhibited by the group Teatro Oficina in 1969 under José Celso Martinez’s direction. Therefore, this article highlights how the scenographic work contributes for an overview of the political ideas on the play.

583 ■

■ KEYWORDS

Lina Bo Bardi, Bertolt Brecht, epic theatre, Teatro Oficina, set design.

Introdução - uma ação do palco

A encenação comumente política do grupo Teatro Oficina¹, uma prática desenvolvida como forma de reação à “desagregação burguesa em 64” e também como forma de “choque” (SCHWARZ, 2008, p. 101) provocado no público, intensifica uma relação de proximidade entre o público e os atores. O que incita, portanto, ao grupo teatral novas perspectivas e usos frente ao espaço cênico.

Nesse aspecto estrutural, as montagens cênicas do Oficina, no ano de 1961, empreendiam um palco na sede do grupo construído como “um layout tipo ‘sanduíche’”² devido ao fato desse, localizado no centro, ser envolvido por dois lances de plateia. Já no ano de 1966, em decorrência a um incêndio³ na sede do grupo, a reconstrução do prédio expõe suas estruturas, ou seja, apresenta o novo palco nu, sem ordenamentos e encobrimentos.

Já em 1969, o Oficina encena pela segunda vez⁴ um texto de Bertolt Brecht, “Na selva das cidades”, e para essa representação, a cenografia e o figurino são desenvolvidos pela arquiteta Lina Bo Bardi (1914-1992). Nesse trabalho cênico formulado por Bo Bardi, torna-se notória por meio de imagens de arquivos como a arquiteta objetiva e emprega o pensamento de Brecht, em relação ao teatro épico⁵, no espaço cenográfico.

A arquitetura de Lina Bo Bardi no Teatro

A obra “Lina Bo Bardi: sutis substâncias da arquitetura”, de Olivia de Oliveira (2006), aborda um estudo detalhado das principais criações arquitetônicas de Bo Bardi, demonstrando o processo de criação da artista. A pesquisa de Oliveira frisa os projetos da Casa de Vidro, da Casa do Chame-Chame, do Sesc Pompeia e do MASP. Delimitamos, todavia, o parágrafo que enfatiza a produção cenográfica da arquiteta. Esse destaque visa compreender algumas escolhas estruturais e históricas feitas por Lina Bo Bardi em seu trabalho com o Teatro Oficina,

A necessidade de defesa que se percebe em sua obra por volta de 1958 e perdura pelo menos até 1985, poderia ser lida como metáfora do período negro que o país vive sobretudo a partir de 1964. Lina parece expressar em sua obra os primeiros sinais que preanunciam esse silêncio e exílio que tantos intelectuais são forçados. Tal universo cifrado será uma constante na obra de muitos artistas a partir da segunda metade dos anos 1960. Recordemos apenas as peças que José Celso Martinez levou em cartaz durante esses anos no Teatro

¹Companhia iniciada nos em 1958 na cidade de São Paulo, tendo como encenador José Celso Martinez Corrêa.

²Tal expressão se apresenta em uso por Cristiano Cezarino Rodrigues (2009) no artigo intitulado: “Cogitar a arquitetura teatral”, publicado na revista online Vitruvius.

³“Segundo Fernando Peixoto [...], depois do incêndio, sobraram apenas ‘a fachada, as paredes laterais e a parte dos fundos.’” (BONONI, 2018, p. 121). Na tese de José Gustavo Bononi, o autor explica o ato criminal do incêndio realizado por “milícias civis de direita”.

⁴O Teatro Oficina encena em 1968 o texto de Bertolt Brecht “Galileu Galilei”.

⁵“A arte dramática épica, de orientação materialista, pouco interessada no investimento emocional do espectador, não conhece finalidade alguma propriamente dita, mas um fim, apenas; a obrigatoriedade que se submete é de outro tipo e permite uma evolução não só em linha reta, como também em curvas, ou mesmo em saltos.” (BRECHT, 1978, p. 28).

Oficina, cujas cenografias eram de responsabilidade da própria Lina: *Na selva das cidades*, uma provocante adaptação da obra de Brecht (1969), ou *Gracias señor* (1972), que denunciava a asfixia da cultura brasileira (OLIVEIRA, 2006, p. 28-30).

Lina Bo Bardi, nascida na Itália e naturalizada brasileira em 1951, transitava entre o design e a arquitetura, baseando-se tanto na arte popular quanto na arte erudita para a concepção de seus trabalhos (LIMA, 2007). Nesse âmbito, a realização da cenografia do espetáculo brechtiano “A ópera dos três tostões” (1960), encenado no Teatro Castro Alves e dirigido por Martim Gonçalves, em Salvador, foi o início de uma concepção utilizada nos cenários de Lina: o distanciamento⁶. Essa característica evidencia o papel social e político presentes nos trabalhos da arquiteta com o teatro.

No entanto, além desse trabalho cenográfico, a arquiteta esteve atrelada ao teatro também na projeção e edificação do novo espaço do Teatro Oficina, já em São Paulo. Uma vez que, após o edifício do grupo teatral, à época da ditadura militar, ser transformado em ruínas e também ser tombado, posteriormente, enquanto Patrimônio Histórico, Lina Bo Bardi iniciou em 1980 a famosa estrutura do palco pista “estruturas tubulares que sustentam as galerias que foram pintadas de azul-arara” (LIMA, 2008). Além disso, é preciso ressaltar a disposição teatro-arquitetura também na elaboração do palco teatral. Ou seja, a concepção de um palco cada vez mais em proximidade, em diálogo, com o público espectador. Como exemplificação, o crítico Sábado Magaldi, a partir da montagem do texto de Máximo Gorki, “Os Inimigos”, em 1966 defende,

O grande mérito da encenação do elenco do Oficina, estreado sábado, foi esclarecer todos os conflitos, narrando-os com inteligência para o espectador. Ao adotar o “distanciamento” anti-realista, o diretor José Celso Martinez Correa, afastou-se de Stanislavski para aproximar-se de Brecht (*apud* SILVA, 1981, p. 41).

Cabe justificar o destaque a essa montagem do texto de Gorki devido ao seu caráter de estreia, já que essa encenação ocorreu após o retorno do diretor José Celso de uma temporada com o Berliner Ensemble⁷. Sendo assim, desde a primeira montagem de “Os Inimigos” (1966) até a montagem de “Gracias, Señor” (1972), há um fortalecimento em explodir as fronteiras entre o palco e a plateia para assim consolidar o aspecto teatral de Zé Celso. Ademais, outros elementos incorporados à formulação do palco do Teatro Oficina são o aparecimento das ruínas do edifício, a minimização de cenários e de figurinos.

Entre o percurso das duas montagens citadas anteriormente, destacamos a representação do texto “Na selva das cidades”, encenada em 1969. Para essa

⁶No artigo de Evelyn Lima, a pesquisadora defende, pela análise das fotografias das encenações, um vínculo entre as concepções cenográficas de Bo Bardi com Brecht, “para quem a trama desmonta a ideologia burguesa” (p. 35). Aspectos que denotam a referência do Teatro Oficina em relação à teoria teatral de Bertolt Brecht. “Para utilização deste efeito [distanciamento], segundo objetivo já mencionado, é condição necessária que no palco e na sala de espetáculos não se produza qualquer atmosfera mágica e que não surja também nenhum ‘campo de hipnose’.” (BRECHT, 1978, p. 79).

⁷Companhia de teatro alemã fundada por Bertolt Brecht em 1949.

encenação, o uso de materiais reaproveitados como instrumentos de construção, lixo, ferramentas, troncos de árvores assim como materiais relacionados às habitações demolidas como colchão, lençol, urso de pelúcia, utensílios, transformaram-se em cenário. Lina Bo Bardi, contudo, por meio do uso desses objetos não visava enaltecer certo realismo teatral, pelo contrário, os elementos retirados do próprio ambiente urbano da cidade de São Paulo provocavam estranhamento, já que são materiais pouco comuns e de qualidade irrisória para constituição de um palco teatral.

Há, necessário frisar, uma correspondência urbanística entre a constituição do cenário de “Na selva das cidades”, habitação demolida, com o processo de construção do viaduto Minhocão na cidade de São Paulo, o qual passava em frente à sede do Teatro Oficina. Tal paralelo entre o conflito territorial, como também social, e a temática do texto teatral de Brecht, confronto do sujeito em relação ao espaço urbano das novas cidades industrializadas, favorece a construção do cenário de Lina Bo Bardi. É entrevistado, portanto, a percepção da arquiteta frente à necessidade em veicular na cenografia de “Na selva das cidades” o caráter bruto da relação sujeito/cidade.

Tal aspecto de confronto se faz presente não apenas nas escolhas de Lina Bo Bardi para o palco como também para a constituição do figurino, pois suas escolhas perpassam pela implantação de um ringue de boxe no local do palco giratório⁸, pelo uso dos resíduos de lixo, pela proximidade público/atores. Ou seja, uma verdadeira instauração do campo de batalhas. A instalação do ringue no palco está atrelada à perspectiva já estipulada pelo dramaturgo Brecht, quem dividiu a dramaturgia teatral em onze rounds. Perceptível, então, é a busca da arquiteta em provocar uma aproximação entre o texto escrito por Brecht e a concepção cenográfica advinda por ela. Na medida em que o aspecto incomum desse cenário evidencia o espaço do teatro e não o encobre com elementos cênicos e de caráter realista. Tendo em vista provocar no público da época o efeito de distanciamento perante o que assiste.

A arquiteta nesse trabalho de concepção do texto de Bertolt Brecht para a cena propôs atrelar o cenário e o figurino com o pensamento teórico do dramaturgo alemão a partir da defesa desse a respeito do teatro épico. Nas imagens aqui a serem analisadas como também no suporte histórico do Teatro Oficina e nos estudos sobre Lina Bo Bardi, percebem-se os dois principais elementos do que concebe o teatro épico: o caráter histórico e o caráter dialético.

Evidentemente, a comparação entre as datas de escrita do texto teatral “Na selva das cidades” por Brecht, entre 1921 e 1923, e a data da primeira encenação desse texto pelo Teatro Oficina, 1969, demonstra o uso das teorias sobre o teatro épico de Brecht em uma obra escrita não a partir de tais concepções teóricas, já que o conceito de teatro épico fora elaborado pelo dramaturgo na segunda parte do século XX. No entanto, tal como defendido por Gilson Guzzo Cardoso⁹, é um equívoco pensar que “Na selva das cidades” não possua a potência desencadeada

⁸Sobre a reconstrução do espaço do Teatro Oficina “a platéia ganhava em conforto e em número (mais 50 lugares) com poltronas estofadas. O palco também tornava-se maior, com 8,50 m de largura, 9,00 m de profundidade e 10,00 m de altura. Um palco giratório, por sistema eletrônico, foi instalado e era controlado por resistências transistorizadas.” (SILVA, 1981, p. 49).

⁹As informações apresentadas possuem como base a dissertação intitulada “Berlim, Chicago, São Paulo; o teatro de Bertolt Brecht na selva das grandes cidades.”, de Gilson Guzzo Cardoso, defendida em 2011.

na dramaturgia épica de Brecht, apesar da teoria ser explorada em período posterior.

Dessa forma, atrelamos a montagem cenográfica de Lina Bo Bardi ao questionamento feito pelo próprio dramaturgo alemão no início de sua obra “Estudos sobre teatro” (BRECHT, 1978, p. 5): “Poderá o mundo de hoje ser, apesar de tudo, reproduzido pelo teatro?”. É o próprio Brecht quem encaminha a resposta ao pontuar a necessidade do “homem atual” interessar-se pelos acontecimentos do agora e, dessa forma, interessar-se pelos acontecimentos possíveis de serem modificados.

O posicionamento do dramaturgo alemão em veicular modificação social se evidencia na dramaturgia, “Na selva das cidades”, devido ao retrato de movimento do sujeito que sai do interior para a cidade grande a fim de viver de forma próspera. Desse modo, a possibilidade de modificação do contexto está como defendido por Cardoso (2011, p. 62) na representação do esporte boxe, pois, “ele usa o esporte como um argumento para dizer que as engrenagens do teatro, assim como as engrenagens nas relações humanas não funcionavam mais ou não funcionavam como deveriam.” Assim, a cenografia de Lina Bo Bardi deve funcionar como uma abertura para o deslocamento do mundo, para o deslocamento do sujeito.

587 ■

O cenário enquanto personagem política

A encenação de “Na selva das cidades” em setembro do ano de 1969, na cidade do São Paulo, principal centro urbano do país¹⁰, e logo após promulgação do AI nº5 em muito representa o caráter do ambiente social bem como a necessidade de sua discussão. Porquanto, a montagem do texto de Brecht retrata o sujeito moderno em busca de liberdade, na intenção desse de vencer na vida, porém, com seu desejo tolhido devido à forte repressão do período sócio-histórico brasileiro.

Depois de reiterada exposição do diálogo entre a cena do teatro épico e o contexto social brasileiro reverberado na montagem cênica de Lina Bo Bardi, valemo-nos das exposições das imagens em paralelo também à afirmação do dramaturgo alemão. A respeito da qual o filósofo francês Didi-Huberman expõe em sua obra dedicada a refletir sobre o trabalho daquele: “Porque para saber é preciso saber ver. Porque ‘um documento é mais difícil de negar’ que um discurso de opinião.” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 34-35). Logo, ao atentarmos para seguinte imagem, é possível aprender a ver para assim refletir sobre a engrenagem discutida e montada por Bo Bardi.

¹⁰Enquanto maior centro urbano, visa enfatizar a densidade migratória que a cidade de São Paulo recebe desde o início do século XX. Já na década de 60, 128 mil pessoas chegavam a São Paulo anualmente. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/nossa-gente/migrantes/>>. Acesso em: 23 jun. de 2020.



Figura 1. Cenário de Lina Bo Bardi para a peça *Na selva das cidades*, 1969. Fonte: Resistência e transgressão. José Gustavo Bononi (2018).

■ 588

A figura 1 nos proporciona perceber toda a estrutura aparente do teatro, não há intenção em fantasiar uma realidade, por isso, ao mesmo tempo não será possível esquecer que o ambiente é para/da encenação. Esse aspecto rude e frio do cenário projetado por Lina Bo Bardi tenciona a ênfase de Brecht sobre “renunciar a tudo o que represente uma tentativa de hipnose” (BRECHT, 1978, p. 17), ou seja, renunciar aos efeitos de deslumbramentos.

No espaço para a encenação é desfeito o tradicional palco italiano em proveito de duas áreas destinadas ao público e o palco ao centro, o que denota mais proximidade física entre ator/espectador como também reflete uma maior participação/interação deste último com a cena. A partir do distanciamento brechtiano que tal estrutura visa despertar, o espectador se torna aquele que “vê coisas que não deseja ver, como vê os seus desejos não apenas saciados, mas criticados”, (BRECHT, 1978, p. 25), resultando assim na possibilidade em atribuir nova função ao teatro. Ademais, para Brecht a primazia está na engrenagem teatral, ou seja, há uma contraposição às transformações que visem outros fins distintos a proposta inicial da representação, pois para o dramaturgo a ênfase estaria mais na encenação em contraponto à arte dramática. Já em paralelo a esse pensamento, a cenografia de Lina Bo Bardi é nomeada pelo crítico Yan Michalski como “moldura visual de uma irresistível densidade”, delimitando também o foco na engrenagem. O crítico ainda acrescenta que,

Seu cenário, que se desintegra diante dos nossos olhos e exala o seu cheiro de cadáver diante dos nossos narizes, transforma-se aos poucos no terceiro protagonista do espetáculo: as cadeiras quebradas, os livros despedaçados, as roupas rasgadas participam literalmente da luta entre Shlink e Garga, e os personagens investem contra eles com mesma surda raiva que dedicam aos seus

adversários (MICHALSKI, 2004, p. 147).

Sendo assim, a primazia da representação deve veicular não uma potência da ilusão, que provoca naturalidade e nos impede de intervir com a razão (BRECHT, 2004), mas veicular, ainda segundo Brecht, uma ilusão parcial para que seja reconhecida/percebida pelo público enquanto tal. Ou seja, uma encenação como uma realidade possível de ser transformada. Logo, a figura 1 ambienta a ilusão parcial, pois dela depreende-se não só o espaço de encenação destinados aos atores mas também as estruturas do palco, as quais objetivam não conduzir o espectador para um caminho de ilusão completa.



Figura 2. Cenário de Lina Bo Bardi para a peça *Na selva das cidades*, 1969. Fonte: Lina Bo Bardi [experiências] entre arquitetura, artes plásticas e teatro. Carolina Leonelli (2011).

A perspectiva em não permitir a completa ilusão do público, ou seja, envolvê-lo na narrativa apresentada, mas a todo o momento retomar que se trata de representação é também perceptível na figura 2. Nessa cena, podemos atribuir significado apenas ao ringue, aos papéis no chão e à mesa em posição contrária, deitada no chão, enquanto cenários; desse modo, tais elementos enaltecem a temática da peça, em suma, enaltecem os conflitos dos sujeitos/personagens. Logo, se esses são colocados em ambiente de luta é visando representar “a civilização doentia e neurótica dos grandes centros urbanos” (MICHALSKI, 2004, p. 147). Essa abordagem cenográfica acentua o momento de caráter mais social discutido em “Na selva das cidades”.

O pouco cenário representado na imagem, então, denota a não ilusão como também constrói o que Brecht denomina caráter histórico, pois, para o dramaturgo, a concepção histórica deveria vir à tona concomitante com as mudanças do ambiente, isto é, com as circunstâncias externas. Assim, a proposta de Brecht enfatiza uma inter-relação entre o meio-ambiente e o homem, logo, para ele “a redução do ambiente às relações entre os homens, é fruto de um pensamento novo, o pensamento histórico” (BRECHT, 1978, p. 63-64). O que se destaca nessa imagem é o imbricamento histórico de conflito do sujeito na busca por uma identidade mais coesa; interligação evidenciada na cena de aspecto sujo e desordenado, como

também evidenciada nos corpos das personagens: cabeça e corpos vergados.

Como o tema da violência permeia toda a encenação de Zé Celso, Lina intensificou este aspecto cênico, projetando uma estética suja. Acumulou no palco uma grande quantidade de elementos aleatórios, muitos retirados do lixo, além de móveis e adereços que, ao final de cada *round*, eram estraçalhados pelos atores em cima do ringue ao grito de: quebra! (LIMA, 2007, p. 40).

O entrelaçamento da forma com o conteúdo violento facilita a percepção sobre como o contexto social implica no sujeito, sendo o contrário também verdadeiro. Desse modo, o caráter histórico de “Na selva das cidades” ressalta a proposta de Brecht em não apenas representar o mundo, porém, abarcar concepções pelas quais o espectador é submetido a assumir uma postura crítica. Nesse sentido, acreditamos que as escolhas e ações de Lina Bo Bardi na concepção do cenário foram significativas para tal objetivo.

Ressaltamos ainda, a partir da figura 2, o que Walter Benjamin (2017, p. 28) intitula como “o teatro sobre a tribuna”, isto é, a importância do palco para o teatro épico. Tal como é verificável na figura 2, a concepção de cenário construída não traz o fosso, a distância entre atores e público nesse contexto é insignificante, atestando, no caso, a proximidade entre esses dois coletivos. O resultado, portanto, é um palco tribuna, “peça didática e teatro épico são uma tentativa de ocupar essa tribuna.” (BENJAMIN, 2017, p. 29). Ou seja, de acordo com tais reflexões, o palco torna possível uma relação de confronto, de embate, questionando as posições seja das personagens, seja do público.



Figura 3. Cenário de Lina Bo Bardi para a peça Na selva das cidades, 1969. Fonte: Resistência e transgressão. José Gustavo Bononi (2018).

Ainda em seus “Estudos sobre teatro” (1978), Brecht descreve o que ele denomina como materiais plásticos, os elementos independentes, os quais, apesar

dessa autonomia, estabelecem importante diálogo com a encenação teatral, tais como a música, o texto, a imagem. Aproveitamos a figura 3 para articular os elementos texto e imagem, e assim refletir a respeito da placa utilizada em cena, a qual traz como título a inscrição: “São Paulo, cidade que se humaniza”. A relevância dessa conexão ocorre, pois tal frase compõe as cenas de toda a encenação. Sendo assim, é possível veiculá-la enquanto projeção, já que denota um posicionamento “em relação aos acontecimentos em cena.” (BRECHT, 1978, p. 18). A projeção veicula o papel da legenda, isto é, situa o público em determinado espaço ou tempo. Nesse caso, a placa cenográfica situa e ainda promove a contradição entre a violência encenada em “Na selva das cidades” e o léxico **humaniza** que compõe a arquitetura teatral.

Ao retomar o principal conteúdo do texto brechtiano, a violência das grandes cidades refletida no sujeito, torna-se perceptível como a projeção anteriormente citada estabelece um posicionamento dialético. Nessa projeção está posto um elemento, o qual legitima o posicionamento crítico do espectador, pois a violência, a sujeira, o cenário sendo desintegrado, “se acumulando nos espaços que circundam o ringue” (MICHALSKI, 2004, p. 147), trazem à tona os conflitos vivenciados na cidade de São Paulo. A placa-projeção com a inscrição **humaniza** se contrapõe à instauração do elemento ringue de boxe, logo, tais elementos funcionam no processo de distanciamento que, por sua vez, permite ao espectador olhar tais conflitos criticamente.

O texto projetado no cenário de Lina Bo Bardi confronta a cidade selvagem de São Paulo com a cidade de São Paulo que humaniza¹¹, desencadeando até mesmo um caráter de humor, pois, é válido questionarmos como humanizar aquele contexto encenado e aquelas personagens representadas, já que estão em ambiente de combate para sobrevivência. Cabe ainda enfatizar que as projeções funcionam também como interrupção aos fatos decorridos entre as personagens. É essa interrupção que propicia ao público questionar se outra cidade, no caso, uma cidade mais humanizada, seria possível. Nesse âmbito, Walter Benjamin pontua: “Citar um texto implica interromper sua coesão. Por esse motivo, certamente é compreensível que o teatro épico – baseado na interrupção – seja passível de citação num sentido específico.” (BENJAMIN, 2017, p. 26). No caso, o teatro épico é passível de interrupção, e Lina Bo Bardi se vale desse processo na construção de um cenário eficaz para desencadear a reflexão crítica dos sujeitos.

Considerações finais

Ao pontuar a arquitetura cênica de “Na selva das cidades” constituída por Lina Bo Bardi, verificamos como tais elementos destacados por Bertolt Brecht necessários à constituição do teatro épico se fizeram presentes na montagem de 1969. Dentre as imagens e demais estudos sobre a obra cenográfica de Bo Bardi, é perceptível sua preocupação no caráter do distanciamento brechtiano. E ainda, enfatizar o aspecto histórico e o aspecto dialético, como também empregar o combate como elemento de destaque na encenação do texto, valida o que Brecht

¹¹Valido a problemática do sujeito frente à cidade de São Paulo e suas implicações por meio de outra concepção artística, o filme “São Paulo S/A”, de Luís Sérgio Person (1965).

articula sobre o teatro tomar a dianteira em relação ao público.

Dessa forma, não cabe desvincular a participação do público, pelo contrário: o teatro e, nesse caso, a arquitetura cênica ao assumirem a posição de frente visam contribuir para o desenvolvimento da postura crítica do espectador; no primeiro momento: frente à encenação, mas, para um segundo momento: frente aos demais aspectos de seu contexto social. Portanto, ao retomar essas imagens da arquitetura cenográfica de Lina Bo Bardi, trabalhamos com elas enquanto documentos que nos ensinam a ver uma cenografia de caráter crítico frente ao texto e frente ao seu espaço social de montagem.

Referências

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Trad. de Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. 211 p.

BRECHT, Bertolt. **Escritos sobre teatro**. Trad. de Genoveva Dieterich. Barcelona: Alba editorial, 2004. 345 p.

■ 592 BENJAMIN, Walter. **Ensaio sobre Brecht**. Trad. de Claudia Abeling. São Paulo: Boitempo, 2017. 145 p.

BONONI, José Gustavo. **Resistência e transgressão: a potência política do desbunde nas expressões artísticas do grupo Teatro Oficina de São Paulo (1967- 1972)**. Curitiba, 2018. Tese (Doutorado) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

CARDOSO, Gilson G. **Berlim, Chicago, São Paulo**. O teatro de Bertolt Brecht na selva das grandes cidades. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CINEMATECA BRASILEIRA. São Paulo: São Paulo sociedade anônima. Disponível em: <<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=017652&format=detailed.ptf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição: o olho da história, I**. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. 279 p.

INSTITUTO BARDI Casa de vidro. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi. Apresenta reproduções virtuais de obras da arquiteta Lina Bo Bardi. Disponível em: <<http://institutobardi.com.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

LEONELLI, Carolina. **Lina Bo Bardi [experiências] entre arquitetura, artes plásticas e teatro**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.

LIMA, Evelyn F. W. O espaço cênico de Lina Bo Bardi: uma poética antropológica e surrealista. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 15, p. 31-42, jul.-dez. 2007.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 16 n. 2 p. 582-593 jul. | dez. 2020

LIMA, Evelyn F. W. Por uma revolução da arquitetura teatral: o Oficina e o SESC da Pompéia. **Vitruvius**: Revista de Arquitetura, Brasil, n. 101.01, out. 2008. Disponível em: <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/09.101/100>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MICHALSKI, Yan. **Reflexões sobre o teatro no século XX**. Yan Michalski; Fernando Peixoto (Org.) Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004. 422 p.

MIGRANTES. In: São Paulo Governo do estado. Museu da Imigração do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/nossa-gente/migrantes/>>. Acesso em: 12 junho 2020.

OLIVEIRA, Olívia de. **Lina Bo Bardi**: sutis substâncias da arquitetura. São Paulo: Romano Guerra Editora; Barcelona, ESP: Editorial Gustavo Gili, 2006. 339 p.

RODRIGUES, Cristiano Cezarino. Cogitar a arquitetura teatral. **Vitruvius**: Revista de Arquitetura, Brasil, n. 104.06, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/about/submissions#authorGuidelines>>. Acesso em: 27 mai. 2020

SILVA, Armando Sérgio da. **Oficina**: do teatro ao te-ato. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981. 249 p.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política, 1964-1969. In: _____. **O pai de família e outros estudos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 70-111.

TEATRO OFICINA. São Paulo: Teat(r)o oficina. Disponível em: <<http://teatroficina.com.br/uzyna-uzona/>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

593 ■

Recebido em 25/06/2020 - Aprovado em 14/10/2020

Como Citar:

Arantes, M. de O. (2020). A cenografia de Lina Bo Bardi: imagens da encenação de “Na selva das cidades”. *OuvirOUver*, 16(1), 582-593. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-55715>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Teatro amador e (re)existência: o Grupo de Teatro São Gonçalo do Bação

RICARDO CARVALHO DE FIGUEIREDO

JÚLIA DE CASTRO OLIVEIRA

■ 594

Ricardo Carvalho de Figueiredo é professor do curso de graduação em Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG. Doutor em Artes (UFMG). Dedicou-se à investigação no campo da Pedagogia do Teatro com ênfase em formação de professores, aprendizagem e prática em grupos de teatro amador.

Afiliação: Universidade Federal de Minas Gerais.

Afiliação: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9728770669406605>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7106-3592>

Júlia Castro Oliveira é natural de Itabirito/MG e teve sua formação técnica em teatro pelo Atelier de Artes Integradas da cidade de Itabirito. É Licenciada em Teatro (UFMG).

Afiliação: Atelier de Artes Integradas – Itabirito – Minas Gerais

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3933109228810979>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4076-1691>

■ RESUMO

O presente artigo traz à cena o Grupo de Teatro São Gonçalo do Bação para discutir as relações que envolvem a criação e formas de existência de um grupo de teatro amador em um contexto comunitário. Após uma pesquisa inicial para descobrir grupos amadores no Estado de Minas Gerais, elegemos o referido grupo para acompanhamento dos ensaios, conhecer mais de perto a comunidade na qual estava inserido e realizamos uma Entrevista Narrativa com o fundador e diretor do grupo, a fim de conhecermos os meandros da criação teatral e o processo de inserção na comunidade. Concluímos com essa pesquisa que grupos amadores (re)existem e realizam um trabalho artístico potente, inspirador e repleto de afetividade, sendo agentes culturais necessários para fortalecer o campo artístico e cultural no contexto do qual estão inseridos. Tensionam a política cultural local e nacional e são importantes fomentadores do teatro em lugares que há pouca, ou quase nenhuma manifestação artística. A força e a resistência de um grupo longo demonstraram que, no coletivo, é possível existir e resistir ao tempo que amedronta e tolhe a criação artística.

■ PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia do teatro, grupo de teatro amador, comunidade, prática teatral.

595 ■

■ ABSTRACT

This article brings to the scene the Grupo de Teatro São Gonçalo do Bação to discuss the relations that involve the creation and forms of existence of an amateur theatre group in a community context. After an initial research to discover amateur groups in the state of Minas Gerais, we elected this group to accompany the rehearsals, get to know more closely the community in which it was inserted, and conducted a Narrative Interview with the group's founder and director in order to get to know the meanders of the theatrical creation and the process of insertion in the community. We concluded with this research that amateur groups (re)exist and perform a powerful artistic work, inspiring and full of affection, being cultural agents necessary to strengthen the artistic and cultural field in which they are inserted. They have a strong local and national cultural policy and are important promoters of theatre in places where there is little or no artistic manifestation. The strength and resistance of a long group has shown that, in the collective, it is possible to exist and resist the time that frightens and hinders artistic creation.

■ KEYWORDS

Pedagogy of the theater, amateur theater group, community, theatrical practice.

Introdução¹

Temos observado que na graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais a experiência teatral dos licenciandos, anterior ao ingresso no curso universitário, é determinante para a escolha do teatro enquanto profissão e é referência para o seu trabalho como futuro bacharel e/ou licenciado em Teatro.

O interesse nessa investigação se deu pelo fato de que hoje, com a ampliação dos cursos de graduação em teatro nas universidades públicas brasileiras, o grupo de teatro amador é responsável por apresentar e iniciar muitos jovens nessa modalidade artística – já que a oferta do teatro na escola pública, mesmo que venha sendo ampliada em nosso país, ainda é incipiente para apresentar aos jovens a potencialidade da criação teatral.

Sendo assim, vários alunos dos cursos de graduação em teatro são oriundos de grupos de teatro e trazem um repertório diversificado de aprendizagens teatrais para a universidade. Partimos do pressuposto de que há um processo formativo no interior dos grupos, visto que a prática artística traz em si uma proposição pedagógica, pertencente ao campo da Pedagogia do Teatro.

Os autores do texto, ambos de distintas cidades do interior de Minas Gerais, tiveram sua primeira formação teatral em grupos de teatro amador. Logo, trazer como fonte de pesquisa o grupo de teatro amador é também falar de política cultural, já que esse tipo de organização muitas vezes prescinde de apoio ou fomento a leis que subsidiam sua manutenção e seus projetos artísticos.

Para esse estudo foi realizado um amplo levantamento de grupos de teatro amador no estado mineiro. Para isso, contactamos organizadores de festivais de teatro que indicaram grupos que participaram das últimas edições dos encontros. Na sequência distribuimos de forma *on line* um questionário² para que os grupos interessados pudessem responder às questões e nos auxiliassem tanto no entendimento sobre o que esses grupos entendem por amadorismo, como se esses se reconheciam como sendo um grupo amador. Após essa etapa, elegemos um grupo com longa trajetória para realizamos entrevista e acompanharmos alguns ensaios. Os critérios utilizados para essa escolha do grupo foram: possuir registros sobre suas criações artísticas; interesse e resposta ao questionário inicial; localização viável para a ida dos pesquisadores.

Realizamos a pesquisa exploratória, que consistia no acompanhamento de alguns ensaios, aproximação da comunidade e das práticas artísticas do grupo *in loco*. Posteriormente, utilizamos a metodologia de Entrevista Narrativa (EN) (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002), que é classificada como um dos métodos de pesquisa qualitativa, para ouvir e registrar as histórias do diretor do grupo.

Criticando o formato de pergunta-resposta das maiorias das entrevistas e diminuindo a influência do entrevistador, a EN propõe ao informante (entrevistado) a fruição de sua história através de uma provocação inicial. A metodologia preza também por uma preparação que antecede o ato da entrevista, como a exploração do campo. A mesma se organiza da seguinte forma: iniciação, narração central, fase

¹A pesquisa intitulada Grupo de Teatro Amador: (re)existência e modos de criação junto à comunidade, foi um projeto de Iniciação Científica desenvolvido pelos autores. Teve fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e foi finalizada no ano de 2019.

²Para mais informações ver relatório de pesquisa de Júlia de Castro Oliveira (2019), devidamente citado.

de perguntas e fala conclusiva (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002) sendo que, cada uma possui um objetivo e exige uma postura do entrevistador.

Se o nosso objetivo inicial estava voltado para a relação de aprendizagem teatral gerada durante a criação artística em si, não conseguimos ter dados suficientes, já que o trabalho de campo demandava mais acompanhamento dos ensaios e o conhecimento do cotidiano do grupo. Como o grupo eleito está localizado em um distrito da cidade de Itabirito, cidade natal de um dos autores, focamos no entendimento da dimensão que o grupo de teatro amador representa para aquela comunidade. Descobrimos, dentre outras questões, que ao compreender a inserção do grupo de teatro amador na comunidade, este pode ser considerado como um agente disseminador da política cultural, capaz de fomentar ações que envolvem os moradores, integrando pessoas, pertencentes à comunidade, em prol do fazer artístico.

O grupo de teatro amador – apontamentos sobre o termo

De acordo com estudos anteriores do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007, 2014 e 2015), os grupos de teatro amadores possuem aspectos comuns no seu modo de produção teatral, a saber: a dramaturgia de textos próprios que dizem respeito ao momento/interesse dos participantes do grupo; seus membros exercem a atuação/interpretação e também outra função teatral; concebem seus espetáculos conjugando com outros afazeres e estudos distintos – que não necessariamente são da área artística; o fazer teatral enquanto trabalho de grupo; a capacidade de diálogo necessária ao processo criador; os modos autodidatas dos integrantes dos coletivos para a prática do teatro; e a pesquisa, intrínseca à criação cênica.

É simplificador pensar o teatro amador em contraponto ao teatro profissional, já que é preciso ressignificar o termo amador, e lembrar que, histórica e politicamente, vários grupos amadores trouxeram elementos de renovação cênica para o teatro brasileiro. Entre experiências amadoras importantes do início do século XX podemos destacar o Teatro de Brinquedo³ e Os Comediantes⁴. De grupos profissionais que surgiram do teatro amador, destacamos o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) (1948), o Teatro de Arena (1953) e o Grupo Oficina (1958). Outro movimento importante do teatro amador foi o realizado pelo Departamento de Teatro do CPC – Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), do Rio de Janeiro (1961).

A importância do teatro amador é inegável para a cena teatral brasileira e desde o final dos anos de 1930 “o teatro amador se torna um movimento organizado, com possibilidades de abrir novos e mais amplos horizontes para a cena brasileira” (FARIA; GUINSBURG; LIMA, 2009, p. 25).

Ingrid Dormien Koudela (2015), retomou a discussão no verbete sobre Teatro Amador, destacando:

As exigências artístico-estéticas do teatro amador estão em grande parte ligadas a contextos locais, subtraindo-se a sua função social a uma valoração qualitativa a partir de critérios críticos e estéticos

³Grupo fundado em 1927 no Rio de Janeiro. Para mais informações ver Rosyane Trotta, 1994.

⁴Grupo fundado em 1938 no Rio de Janeiro. Para mais informações ver Vânia de Magalhães, 1994.

tradicionais. A dedicação no contato com sua plateia (de fazedores e de público) leva a uma forma especial no desenvolvimento do trabalho artístico e da vida em comunidade. Na busca de formas de expressão e conteúdos específicos, ele se orienta por um lado a partir de necessidades e condições de tempo livre e lazer e por outro reage fortemente a questões postas pelo seu contexto e por provocações de ordem social. (KOUDELA, 2015, p.166).

É interessante observar que, conforme apontado por Koudela (2015), o teatro amador se (re)descobre a partir da realidade local, seja no levantamento do tema a ser discutido dramaturgicamente, na escolha e uso do espaço da encenação ou mesmo nos modos de organização das funções teatrais.

Outra pesquisadora que já se debruçou sobre o teatro amador foi Taís Ferreira (2014). Nessa pesquisa, ela voltou seu olhar para a região da Serra Gaúcha e buscou compreender o grupo de teatro amador enquanto espaço de formação teatral. Constatou que os sujeitos pesquisados demarcavam a importância do teatro amador em seus percursos formativos, chegando até o âmbito universitário. A autora defende que o teatro amador possui uma potência de ensinar algo sem que haja objetivos didáticos explícitos. Podemos entender, a partir disso, que o grupo de teatro amador é, por si só, um “espaço formativo na linguagem teatral” (FERREIRA, 2014, p. 21). No entanto, a formação não é limitada para atores e atrizes, visto que “o teatro amador ensina, aos espectadores, aos atores e a todos aqueles envolvidos, modos de constituir suas identidades tanto como artistas, quanto como espectadores.” (FERREIRA, 2014, p.23)

Entendemos a partir das colocações de Ferreira (2014) que o grupo de teatro amador cumpre dois papéis fundamentais à manutenção do teatro em suas comunidades: a capacidade de gerar a criação ao envolver pessoas em prol da mesma, ao mesmo tempo que desperta o desejo e curiosidade da população próxima, levando a conhecer o produto gerado daquele esforço coletivo.

É nesse sentido que Marie Madeleine Mervant-Roux (2012) define o teatro amador enquanto “reconhecimento recíproco entre atores ocasionais e espectadores, todos concidadãos”. Desse modo, existe uma relação de aproximação entre o ator/atriz amador e o espectador, havendo então uma formação teatral mútua de espectadores e atores, pessoas comuns que passam a serem reconhecidas como artistas naquela localidade.

O Dicionário Brasileiro de Teatro em seu verbete sobre teatro amador aponta que “o teatro amador, como a designação indica, é aquele praticado por um grupo de pessoas que apreciam o teatro, executam-no com dedicação, mas sem dele tirar proveito econômico” (FARIA; GUINSBURG; LIMA, 2009, p.22). Para grande parte dos grupos que responderam à entrevista do nosso questionário, o entendimento sobre teatro amador está relacionado com a não geração de lucro nos espetáculos, corroborando com este trecho do verbete. Aqui, o teatro amador é visto enquanto uma atividade de lazer e, portanto, uma atividade secundária que seus membros desenvolvem, não encarado, portanto, como um ofício.

A esfera econômica é também abordada por Beatriz Maria Vianna Rosa (2014) ao problematizar em seu artigo que “No momento em que o ator se profissionaliza, isto é, atribui ao seu ofício o objetivo de ser remunerado, o

capitalismo se apropria das relações teatrais, transformando-o em mercadoria e atribuindo-lhe a mesma função dos objetos de consumo” (2014, p.11). Nesse sentido inicia-se um processo de reconhecimento do ator enquanto profissional e não apenas como um amador de sua arte, entendendo o uso do termo profissional como aquele que “trabalha a sua arte com a finalidade de receber um pagamento por ela” (ROSA, 2014, p.20). A partir desse contraponto nos indagamos: por não estar preocupado com a sua subsistência, o teatro amador estaria “liberto” de sua transformação em mercadoria e voltado diretamente ao papel do teatro enquanto experiência artística?

Partimos com essa questão ao encontro do Grupo de Teatro São Gonçalo do Bação do qual trataremos a seguir.

Grupo de Teatro São Gonçalo do Bação – Itabirito/MG

O grupo de Teatro São Gonçalo do Bação foi criado em 1997 na comunidade rural São Gonçalo do Bação⁵, distrito de Itabirito – Minas Gerais, e tem como diretor o artista e cirurgião dentista Mauro Antônio de Souza, conhecido como Mauro Ghoña, e a vice-diretora Marilene Mendonça, auxiliar de odontologia.

599 ■

Tudo começou com uma demanda de apresentação na Semana Santa, tradição religiosa católica que celebra a Paixão, a Morte e a Ressurreição de Jesus Cristo. Então, um grupo de pessoas se reuniu para participar das encenações da Semana Santa e o Mauro⁶ propôs para o pároco da igreja, auxiliar na criação e no ensaio das cenas. A apresentação envolveu grande parte da comunidade de diferentes formas, algumas pessoas auxiliaram na iluminação das cenas, acendendo os faróis dos carros e posicionando-os de maneira estratégica; outros participaram da encenação segurando tochas; além daqueles que atuavam ou cantavam no coro da encenação. Os figurinos foram confeccionados pelas pessoas da comunidade e o cenário eram as casas antigas, as ruas de pedras e a igreja com seu amplo adro que compõem a rua principal do lugarejo.

A Semana Santa movimentou toda a comunidade e daí surgiu o desejo de continuar com o grupo e o trabalho, conforme depoimento de Mauro Souza (2018). O intuito era aprimorar a encenação, criar diálogos entre os personagens para a Semana Santa e iniciar alguns trabalhos com aquelas pessoas interessadas em participar, para que pudessem perder a timidez para encenar, o medo de falar em público e a dificuldade em decorar textos.

Após a experiência da Semana Santa eram 35 pessoas interessadas em dar continuidade à experiência teatral, por meio da religiosidade. Nasceu então, o Grupo de Teatro São Gonçalo do Bação que, segundo Ramom Santana de Aguiar (2006), pesquisador que realizou seu mestrado sobre o grupo, possui

⁵São Gonçalo do Bação é um distrito de Itabirito - MG, município que possui aproximadamente 50 mil habitantes, e está situado no alto de uma colina com vistas para o Pico de Itabirito, Serra de Capanema e Pico do Itacolomi. O pequeno lugarejo se destaca pelas paisagens naturais, artesanato, gastronomia e pelo Grupo de Teatro de São Gonçalo do Bação. Os moradores do Bação possuem diversas profissões, atuando dentro e fora do distrito. No entanto, há um envolvimento geral da comunidade com o teatro e os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo.

⁶Mauro que nasceu no distrito, saiu para estudar odontologia na capital mineira, onde também realizou diversos cursos de teatro.

“características do teatro religioso católico, de festas e comemorações de origem religiosa, alguma influência circense, influência televisiva e, na figura do diretor.” (AGUIAR, 2006, p.18).

É interessante perceber que Mauro, diretor do grupo, havia tido uma experiência teatral antes de retornar definitivamente para o lugarejo, quando ainda residia em Belo Horizonte para cursar a graduação em Odontologia. Lá ele exercitou dirigir cenas, fazer exercícios de iluminação e cenografia, mas nunca com tantas pessoas. O grupo de São Gonçalo do Bação, nesse sentido, era um desafio, por agregar muitas pessoas, ter crianças, adolescentes, adultos e idosos com vontade de fazer teatro e sem experiência prévia. No entanto, ao longo dos anos, Mauro foi aprendendo e se desenvolvendo como diretor de grupo de teatro tão diverso.

No início do grupo ensaiavam dentro da igreja católica de São Gonçalo do Bação, monumento que marca o centro do arraial. Retiravam alguns bancos da igreja, posicionando-os ao fundo, para abrir espaço para o trabalho corporal dos integrantes. Naquele espaço “sagrado” faziam jogos e exercícios teatrais e Mauro colocava em prática tudo que havia aprendido nas suas experiências teatrais em Belo Horizonte. Porém, houve um estranhamento por parte das beatas que frequentavam a igreja e assistiam aos ensaios de teatro:

[...] no Teatro você não fica ali, mudo e calado, e comportadinho e sentadinho, né? Contando história e tal... Você tem que falar mais alto, você tem que gritar, você tem que expressar, você tem que fazer todos aqueles exercícios, né? [Mauro ressalta que o comportamento numa aula de teatro difere do comportamento que se tem numa igreja] Falar com dificuldade, falar fluente, deformar o corpo, xingar [cita algumas experiências na fala e no corpo que foram vivenciadas], eu falei ‘Oh gente, evitem de colocar um palavrão por exemplo, mas assim expressa... Se for para expressar raiva, expressa raiva de outra maneira’ [Mauro nos conta que incentivava os atores e atrizes amadores a se expressar, mas pedia que evitassem palavrões naquele espaço]... (SOUZA, 2018)

Mauro enfatiza que possuíam muito respeito ao espaço da igreja, mas que esse espaço se tornava também sala de ensaio em alguns dias da semana. Porém, num processo diário e de longo prazo as pessoas foram se acostumando com aquelas práticas. Houve um processo de ressignificação do espaço e também uma ampliação no sentido do que era o teatro para as pessoas que conviviam com os atores nos ensaios. Por fim, a comunidade como um todo se tornou uma apoiadora do grupo e, de algum modo, foi se sensibilizando para compreender os meandros da criação teatral. A própria experiência gerou aprendizagem e uma formação sobre um campo de conhecimento até então desconhecido para aquela população.

O grupo permaneceu ensaiando na igreja durante três anos e tinham o adro como o palco do grupo. Posteriormente começaram a ensaiar na escola municipal da comunidade, através de uma autorização da Secretaria de Educação da Prefeitura de Itabirito. É interessante destacar aqui que um grupo de teatro amador, tendo como membros os próprios moradores da localidade, conseguiu mobilizar

agentes públicos para o apoio e aproximação com o teatro, abrindo espaço para que o coletivo pudesse realizar seus ensaios sem maiores interferências.

A necessidade de espaço para os ensaios e treinamento de um grupo profissional, por exemplo, é sempre uma questão para os coletivos. Para os grupos de teatro amador não é diferente. No entanto, na referida situação, pela proximidade e adesão da comunidade local, conseguiu-se a autorização de um espaço público para desenvolver suas ações, resolvendo assim as limitações e conflitos que o espaço da igreja gerava.

Ensaivavam numa sala de aula da escola da comunidade e em todos os ensaios possuíam a mesma rotina: chegavam, afastavam as cadeiras, ensaiavam e depois limpavam e organizavam o espaço, permaneceram ali por seis anos. Ao longo dos anos, com as produções teatrais do grupo, este foi ficando mais conhecido e começou a ganhar muitas doações de roupas e tecidos que eram transformados em figurino e cenários para os espetáculos.

A partir de 2006, o grupo passou a receber uma subvenção da Prefeitura Municipal de Itabirito e com o dinheiro adquiriram aparelhos de som e iluminação, com o intuito de aumentar ainda mais o acervo do grupo. Surge nessa mesma época na comunidade um galpão que não estava sendo utilizado, mas que era cobrado aluguel. Decidiram fazer o contrato e com a subvenção da prefeitura pagavam o aluguel, a água e a luz do espaço. Permaneceram nesse galpão pagando aluguel por mais oito anos, até que ganharam um terreno na comunidade e construíram um galpão com a ajuda da prefeitura e dos amigos do grupo. Agora com a sede, o grupo continua trabalhando e realizando benfeitorias na mesma.

601 ■

O fazer teatral do Grupo de Teatro de São Gonçalo do Baçõ

Uma característica marcante do grupo é a conexão com as histórias da comunidade. A rememoração das histórias locais pelo grupo se dá por uma pesquisa desenvolvida por Mauro, de coletar e ouvir as histórias das pessoas que vivem na comunidade:

Assim, no movimento da construção dos textos teatrais, em suas diversas memórias individuais narradas pelos baçoences de então, reconstrói-se a memória coletiva. Essa dinâmica e seus resultados comprovam que as histórias narradas pertencem ao espaço do corpus coletivo que venceu as teias do tempo e que estavam silenciadas, o que não quer dizer esquecidas. (AGUIAR, 2006, p.49)

Já na primeira criação teatral do grupo, em 1998, a dramaturgia desenvolvida se baseava numa história da comunidade. Na entrevista realizada com Mauro, ele nos contou sobre a Dona Venina, uma senhora que era um verdadeiro repertório de histórias e inspirou a criação da primeira peça do grupo. Nas suas conversas, ela se lembrava de quando havia interpretado uma cigana na escola, ainda na infância, e sabia o texto de cor. Mauro (2018) narra que quando Dona Venina declamou o texto de sua personagem, todo o seu corpo se transformou.

O espetáculo *Saga Baçônica* (1998) tinha como objetivo contar a história

da fundação do distrito e deu muita visibilidade ao grupo, já que tiveram a oportunidade de apresentar em diferentes cidades e distritos. Na época, como Mauro trabalhava como dentista dos postos de saúde de outras áreas rurais tinha uma boa relação com as comunidades e isso facilitava a circulação da peça. Ele não era um artista de fora que buscava locais para se apresentar, era conhecido e já possuía a confiança dos moradores locais. Percebemos, mais uma vez, que o grupo de teatro amador tem essa vantagem no que se refere à adesão dos espectadores para a encenação, já que preexiste a relação com as pessoas da comunidade, e essas, pela curiosidade de ver seus conhecidos desempenhando outro papel na comunidade, têm grande aderência às apresentações públicas.

Posteriormente deram continuidade na pesquisa com o espetáculo *Dolores é a véia* (2000) que contava a história de uma antiga moradora do arraial, a professora Dolores. Ela havia comprado um rádio, o que na época era uma novidade para o lugarejo. Toda a dramaturgia gira em torno da descoberta dessa nova tecnologia, que muitos achavam que era uma caixa com um homem pequenino dentro.

As pesquisas continuaram com outras peças desenvolvidas pelo grupo como *Derrama lá, Entorna Cá* (2002) que conta a história dos tropeiros e dos Inconfidentes que marca o surgimento de São Gonçalo do Baçõ e a peça *Ah, essa Internet* (2011), que narra a dificuldade das pessoas com o uso do computador e com a internet, percebidas na comunidade quando a mesma recebeu alguns computadores e aulas de informática para a população. É interessante destacar que o grupo, antenado aos acontecimentos do passado e do presente, dá visibilidade a temas que atrai a população. Discute temas relacionados ao campo histórico, fundacional, sociológico e possibilita que qualquer cidadão do distrito possa participar dos espetáculos teatrais, desmistificando a noção de dom ou talento.

Todas essas histórias e os trabalhos de pesquisa que elas geram, criam nos integrantes do grupo uma relação de pertencimento e conhecimento das memórias e histórias da comunidade em que vivem. O grupo também trabalha com montagens e adaptações de peças de outros autores, como é o caso do espetáculo *O Escurinho do Portão* (2016), uma adaptação da opereta *Noiva do Condutor*, de Manoel Rosa.

Em relação à divisão das tarefas do grupo, Mauro atua como diretor do coletivo, dramaturgo e também como ator em algumas peças. Já a Marilene se responsabiliza pelo figurino, adereços de cena e atua como assistente de direção. O restante do grupo atua e participa das criações artísticas, principalmente na função de ator/atriz.

O trabalho do grupo e as pesquisas conduzidas por Mauro Ghoña deram origem ao livro *Saga Baçônica*, publicado em 2014 em Itabirito/MG, e reúne parte das dramaturgias, narra a trajetória do grupo e, conseqüentemente, as memórias da comunidade de São Gonçalo do Baçõ.

A relação com a comunidade

O grupo de teatro amador São Gonçalo do Baçõ tem o mesmo nome da comunidade e na sua história compartilhou também muitos momentos de conexão com o arraial. A história do grupo é marcada por eventos que envolvem os

produtores locais, os artistas, os artesãos, entre outros temas do local.

O grupo realiza desde 1999 o Festival de Inverno de São Gonçalo do Bação. O Festival promoveu “a interação cultural e social através de oficinas nas áreas de música, artes cênicas, artesanato, artes plásticas, literatura, vídeo e culinária” (SOUZA, 2014, p.129). O objetivo do Festival para além do entretenimento era o “aprimoramento da visão crítica do indivíduo, para a valorização do patrimônio histórico, cultural e ambiental” (SOUZA, 2014, p.129). Esse Festival era um projeto contemplado pela Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Itabirito, no entanto, essa lei não existe mais no município.

O grupo apresenta anualmente o Auto da Paixão de Cristo e o Auto de Natal, mantendo a relação do teatro com as tradições e festividades da igreja católica. Mesmo sem fomento, acontece na sede do coletivo uma feira, chamada Feira Bação Cultural. A mesma tem o objetivo de reunir artesãos e produtores locais, além de abrir espaço para os artistas convidados e realizar esquetes teatrais criadas pelo grupo. É um espaço de fortalecimento dos laços artísticos da comunidade, além de ser um espaço de convívio entre os cidadãos e turistas.

Acontecem também, na sede do grupo, alguns cursos ofertados à comunidade, relacionados com a cultura e a educação, como o curso de artesanato em palhas de bananeira e milho, de fossas ecológicas, entre outros. O grupo desenvolve e apoia a formação cultural e educacional da comunidade, além de atuar na formação de público.

Podemos considerar, de acordo com Desgranges (2008), que existem dois tipos de acesso quando se trata de formação de público: o acesso linguístico e o acesso físico. O grupo do São Gonçalo do Bação atua nos dois aspectos, proporciona apresentações artísticas em vários espaços da comunidade, democratizando os meios de produção e, conseqüentemente, viabilizando o acesso físico. Também constrói um “percurso relacional do espectador com a cena teatral”, possibilitando um acesso linguístico por parte da comunidade e a construção de uma “autonomia crítica e criativa” (DESGRANGES, 2008, p.76).

Desgranges ainda cita uma “questão crucial para a efetivação de um projeto” que está relacionada com a “intimidade que o grupo teatral participante tem ou não com este público” (DESGRANGES, 2008, p.78). A intimidade do grupo com a comunidade São Gonçalo do Bação foi construída ao longo dos anos e se fortalece a cada criação artística e a cada ação cultural (feiras culturais, festivais de teatro e outros eventos) desenvolvida pelo grupo na comunidade.

Para além da relação salientada por Desgranges, a intimidade estabelecida entre o público e os atores e atrizes amadores influencia nas escolhas artísticas do grupo e os papéis sociais desempenhados, afinal “o ator amador, por exemplo, não pode interpretar qualquer papel, pois sua figura social nunca desaparece de sua figura cênica, pelo menos do ponto de vista do público.” (MERVANT-ROUX, 2012, p. 128).

É comum, nas histórias contadas pelos grupos amadores entrevistados, haver um ator ou uma atriz que nega determinado personagem por conta da repercussão que este pode causar no público e na comunidade que está inserido. Ou ainda, um ator e/ou uma atriz que fica conhecido na comunidade pelo personagem que desempenhou, sendo chamado pelo nome do mesmo e/ou

associado por determinada característica, bordão ou trejeito. Portanto, a figura social está presente na figura cênica.

Em relação aos membros, a maioria dos adultos que passaram pelo grupo tinham outras profissões como: lavradores, costureiras, pedreiros, donas de casa etc. Já os adolescentes permanecem no grupo durante anos, no entanto, quando completam a maioridade, geralmente se desvinculam das atividades do grupo, pois precisam trabalhar em algo que lhes sustente financeiramente.

A relação de cuidado e respeito do diretor (Mauro) e da vice-diretora (Marilene) em relação aos membros do grupo é visível nas relações que se estabelecem durante os ensaios que acompanhamos. O clima de acolhida observado nos ensaios também esteve presente durante a nossa entrevista. Mauro (2018) narra que existem muitos casos de alcoolismo e drogas na comunidade. Diante desse cenário, vê que o teatro possui uma função social de ampliar as visões de mundo e de criar novas possibilidades às pessoas. Segundo Mauro, a autoestima das pessoas aumenta ao fazerem teatro e serem reconhecidas por isso. O interesse pelo teatro cresce e é priorizado em relação às drogas. Percebemos, por essa via, que o grupo de teatro também atua no campo da educação não formal, trazendo informação, discutindo temas e posturas que auxiliam os participantes na relação com o bem estar social.

Porém, existem alguns casos em que os jovens conheceram o grupo de teatro, mas não permaneceram por conta do uso das drogas. Quando os jovens encontram com o Mauro costumam dizer que desejam voltar a fazer teatro e o diretor (2018) responde: "[...] óh! Você pode voltar, desde que você não vá alcoolizado para lá". Percebemos que a relação de proximidade entre o diretor e os atores é grande, visto que a comunidade inteira se conhece. E o teatro também fomenta discussões éticas e comportamentais, já que há regras para entrar e permanecer no grupo. Nesse sentido, notamos que o grupo é gerido por princípios de ética e solidariedade.

Os sonhos do Grupo de Teatro São Gonçalo do Baçõ

As apresentações que o grupo realiza, geralmente são gratuitas. Porém quando existe algum cachê, ele é dividido igualmente entre os integrantes. Mauro contou-nos que os membros não estão acostumados a receber um pagamento pelas apresentações, então quando isso acontece, eles ficam muito satisfeitos. Segundo Mauro (2018), o grupo se mantém através de "[...] contribuições de terceiros, parcerias com empresas, prefeitura e projetos aprovados em lei de incentivo."

O sonho do grupo também está relacionado com a definição de teatro amador por eles defendida, sendo que "A maioria dos integrantes possam ser remunerados pelos trabalhos apresentados; melhoria em nosso espaço de apresentação; ter mais colaboradores; e que os jovens integrantes do grupo possam dar continuidade ao trabalho futuramente." (SOUZA, 2018).

É interessante perceber que faz parte do sonho do grupo que ele esteja vivo nas próximas gerações, uma tarefa que precisará ser desempenhada pelos mais jovens, dando prosseguimento ao coletivo. Já o desejo de ser remunerado pelo

trabalho feito é o sonho de muitos grupos que passaram por essa pesquisa, já que os apoios governamentais estão cada vez mais escassos, os grupos amadores e, também os profissionais, buscam formas de se reinventarem e trabalham muito para se manter.

Considerações Finais

Muitas pessoas consideram o grupo de teatro amador inferior se comparado com o grupo profissional. No entanto, ambos possuem seu espaço, sua relevância social, política, econômica e suas especificidades. A partir das discussões apresentadas, membros de um grupo amador possuem uma relação que não envolve subsistência financeira, ou seja, sua ocupação principal (o que chamamos de trabalho) advém, muitas vezes, de outra área.

Por mais que tenham um tempo limitado para os compromissos do grupo e não possuam formação profissional em teatro, os membros de um grupo amador vivenciam o processo criativo e formativo em teatro. Esse processo se dá na prática e não se limita ao campo da atuação, pois lidam com todos os elementos da criação de um espetáculo: iluminação, produção, cenografia, direção etc.

Com o intuito de entender na prática como um grupo amador lida com os processos de ensino-aprendizagem em teatro, essa pesquisa nos aproximou de um grupo amador que há mais de vinte anos vivencia um Teatro por Comunidades (NOGUEIRA, 2007), resistindo enquanto artistas de uma comunidade rural que ao (re)contarem suas histórias mantêm vivas as memórias e as subjetividades de um povo.

O Grupo Teatral São Gonçalo do Bação, além de ser constituído por moradores da comunidade de São Gonçalo do Bação, possui um movimento de criar teatralmente a partir de temáticas emergentes na comunidade e que necessitam ser discutidas. Temas esses não contemplados em políticas públicas do município. Logo, o grupo de teatro amador, enquanto agente cultural, supre em diversos momentos políticas públicas das esferas cultural e social.

Ao longo dos anos de existência o grupo vem desenvolvendo sua estética, suas formas de entender e praticar teatro. A preocupação e o cuidado com a linguagem dos textos dramáticos está presente e reafirma a proposta do grupo, com um teatro que deve pertencer à comunidade, pois é ela mesma que está em cena. Ou seja, o teatro reflete parte da vida e dela se inspira.

Trazer um grupo amador, da zona rural, para a discussão acadêmica é dar visibilidade a outras formas de se fazer e pensar o teatro na contemporaneidade. A força e a resistência de um grupo longo demonstram que, no coletivo, é possível existir e resistir ao tempo que amedronta e tolhe a criação artística.

Referências

AGUIAR, Ramom Santana de. **Memória e espaço**: o Teatro comunitário de São Gonçalo do Bação. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp060656.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKEL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. Cap. 4, p.90-113.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Teatro Amador. In: ALMEIDA JUNIOR, José Simões; KOUDELA, Ingrid Dormien (Coord.). **Léxico de Pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 166-167.

CARREIRA, André. O teatro de grupo e a renovação do teatro no Brasil. **Anais Abrace**, São Paulo, v.9, n.1. 2008.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento**, Santa Catarina, n.10, p. 75-83, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573101102008075>

FARIA, João Roberto; GUINSBURG, Jacob; LIMA, Mariangela Alves de Lima (Ed.). **Dicionário do Teatro Brasileiro: Temas, Formas e Conceitos**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FERREIRA, Taís. Teatro amador como pedagogia cultural. **Lamparina**, Belo Horizonte, v.1, n. 5, p.20-31, 2º sem. 2014.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **A dimensão coletiva na criação**: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes, 2007.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente**. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes, 2014.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. Processos de Iniciação Teatral: uma experiência no interior de Minas Gerais. In: **Portal Primeiro Sinal** – Galpão Cine Horto, 2015. Disponível em <http://primeirosinal.com.br/artigos/processos-de-inicia%C3%A7%C3%A3o-teatral-uma-experi%C3%A7%C3%A3o-no-interior-de-minas-gerais>. Acessado em 10/04/2015.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n.44, p.37-47, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>

MAGALHÃES, Vânia de. Os Comediantes. In: NUÑEZ, Carlinda (orga.). **O teatro através da história**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. (p.157-173).

MERVANT-ROUX, Marie Madeleine. Os dois teatros. **Sala Preta**, São Paulo, v.12, n.1, p.125-140, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v12i1p125-140>

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Tentando definir o Teatro na Comunidade. **Anais da Abrace**, v.8, n.1, p.1-4, 2007

OLIVEIRA, Júlia de Castro. **Grupo de Teatro Amador: (re)existência e modos de criação junto à comunidade**. Trabalho de conclusão da Iniciação. Orientador: Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo.

ouvrouver ■ Uberlândia v. 16 n. 2 p. 594-607 jul. | dez. 2020

Apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Belo Horizonte, 2019. Não publicado.

ROSA, Beatriz Maria Vianna. Da Arte à Mercadoria: a transfiguração do teatro pelo sistema capitalista. **Moringa - Artes do espetáculo**, João Pessoa, v.5, n.2, p. 11-31, jul-dez. 2014.

SILVA, Flaviano Souza e. Ato de prazer: **Grupo Palco & Rua e o teatro amador na cidade de Ouro Preto - 1976 - 2012**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EBAC9Q4LFD/disserta__o__flaviano_12__final__on_line.pdf?sequence=1. Acesso em: 5 jan. 2020.

SOUZA, Mauro Antônio de. **A Saga Baçônica**. Itabirito: FUMARC. 2014.

SOUZA, Mauro Antônio de. **Entrevista concedida a** (nome de um dos autores). Itabirito, 9 jul.2018.

TROTTA, Rosyane. O teatro brasileiro: décadas de 1920-30. In: NUÑEZ, Carlinda (orga.). **O teatro através da história**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. (p.11-137)

607 ■

Recebido em 05/08/2020 - Aprovado em 24/09/2020

Como Citar:

Figueiredo, R. C. de; Oliveira, J. de C. (2020). Teatro amador e (re)existência: o Grupo de Teatro São Gonçalo do Bação. *OuvirOUver*, 16(1), 594-607. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-54563>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Entre armários e gavetas, eu danço!

GUSTAVO DE OLIVEIRA DUARTE
ONEIDE ALESSANDRO SILVA DOS SANTOS

■ 608

Gustavo de Oliveira Duarte é Educador Físico. Professor dos Cursos de Dança e Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação, Dança e Cultura (GEEDAC) e o Laboratório de Improvisação e Coreografia (LICOR). Estuda as relações entre a Dança com os estudos de Gênero e Sexualidade(s) e o processo de envelhecimento.

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9338849630797880>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0358-4171>

Oneide Alessandro Silva dos Santos é Artista e Pesquisador da Dança. Graduado em Dança Licenciatura (2020) pela Universidade Federal de Santa Maria, RS. É membro Grupo de Pesquisa em Educação, Dança e Cultura (GEEDAC). Membro do Grupo de Pesquisa Corpografias, ambos do curso de Dança Licenciatura da UFSM/RS.

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4477459088768443>

Orcid : <https://orcid.org/0000-0003-0319-3269>

■ RESUMO

Os corpos que chegam à Universidade são diversos e diferentes entre si, nos grupos e nas relações que exercem com quem convivem, mostram-se carregados de afetos a partir das negociações entre sujeito e sociedade. Um texto em meio a essa complexidade que vivemos, o corpo está em constante evidência a partir do processo de tradições e construções culturais. Esta pesquisa analisa a relação entre as masculinidades e o dançar por meio do Grupo de Estudos em Educação, Dança e Cultura (GEEDAC) do Curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O grupo permeou um inventário corporal a partir de suas relações sociais e afetivas para então compor relações entre infância, adolescência e memórias na construção de cenas coreográficas. Em uma sociedade marcada pela (hetero)normatividade, pela homofobia e, sobretudo, pelo machismo gaúcho, construímos uma possibilidade de dança, uma outra masculinidade dançante a partir das relações entre Corpo, Gênero e Sexualidade(s). Chamamos esta heterotopia de "Frescura de Guri".

■ PALAVRAS-CHAVE

Corpo, Gênero, Masculinidades.

609 ■

■ ABSTRACT

The bodies that arrive at the University are diverse and different from each other, in the groups and in the relations they exert with the environment in which they coexist, they are loaded with affections from the negotiations between subjects and society. A text in the midst of this complexity we live in, the body is constantly evidenced from the result of cultural traditions and constructions. This research analyzes the relationship between masculinities and dance through the Group of Studies in Education, Dance and Culture (GEEDAC) of the Graduate Dance Course of the Federal University of Santa Maria / RS. The group permeated a body inventory based on their social and affective relationships to then compose relationships between childhood, adolescence and memories in the construction of choreographic scenes. In a society marked by (hetero) normativity, by homophobia and, above all, by gauchos' chauvinism, we build a possibility of dance, another dancing masculinity from the relations between body, Gender and Sexuality. We call this heterotopia "Boy's fussiness".

■ KEYWORDS

Body, Gender, Masculinities.

1. Que corpos são estes?

A presente pesquisa relata um processo artístico, na área da Dança, que busca através de um processo colaborativo entre pesquisador e colaboradores colocar em diálogo o ensino de dança e a composição coreográfica. Este estudo faz parte do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Dança GEEDAC do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Interessa-nos investigar e compreender questões acerca dos relacionamentos (homo)afetivos dos alunos dos Cursos de Dança e suas negociações, possíveis, a partir do espaço universitário, contextualizadas à luz dos referenciais dos Estudos de Gênero e Sexualidade(s), Estudos Gays e Estudos Culturais, a partir da perspectiva pós-estruturalista.

O grupo foi formado por seis homens bailarinos oriundos de diversas cidades do Rio Grande do Sul. Problematicamos a entrada ao universo acadêmico e questões subjetivas relacionadas a isso: novidade, estranhamento, encantamento, medos e costuramos com reflexões teóricas, diários de campo, poesias, composições coreográficas, dramatúrgicas e elementos cênicos. A partir de memórias pessoais articulamos como isso pode gerar a cena, no processo criativo em dança contemporânea. Neste contexto elencamos alguns relatos dos participantes do grupo os quais foram selecionados de seus diários de campo. Assim, construímos um processo de criação e composição artístico ancorado aos Estudos de Gênero e Sexualidade, sobretudo a partir do recorte das masculinidades.

Quais corpos são estes que chegam à universidade? Que bagagens carregam e quais espaços e tempos atravessam? Jeffrey Weeks aborda relevante olhar a partir da cultura acerca dos estudos da sexualidade quando problematiza: “Qual é a relação entre de um lado, o corpo, como uma coleção de órgãos, sentimentos, necessidades, impulsos, possibilidades biológicas e, de outro, os nossos desejos, comportamentos e identidades sexuais?” (2001, p.38). Assim, buscamos contextualizar as subjetividades afetivo-sexuais dos alunos-bailarinos no complexo jogo entre comportamentos e identidades sexuais.

2. O Corpo do Bailarino: dilatado entre dentro e fora

Temos como pontos norteadores da nossa pesquisa o corpo, as formas de sair e entrar do/no armário e das/nas gavetas, e das diversas situações, complexas, relacionadas aos modos e revelar-esconder desejos e práticas sexuais. Deslocamentos entre os espaços “do fora” como lugares públicos e lugares privados, espaços da família e espaços sociais e, “do dentro”, um espaço que visualiza os corpos para fora de si, encarnados na convivência social dos sujeitos. Como destaca Michel Foucault (1988), acerca do jogo entre os espaços público e privado do sujeito, é também em si um espaço heterogêneo, ou seja, ele próprio, o sujeito pode criar possibilidade de ação ou, ainda, estar assujeitado a forças e contingências externas capazes de o influenciar. No entanto, ainda assim, há espaços, brechas e fissuras capazes de permitir a criação de espaços outros, criativos, a partir de suas heterotopias próprias. Lugar este que se entrecruza na

nossa composição, criação e pesquisa a qual intitulamos de “Frescura de Guri”, uma heterotopia possível por meio destes lugares “de dentro”, subjetivos, dilatados e possíveis. Esta compreensão de criação de outros espaços se aproxima da noção que Michel Foucault chamou de heterotopia – a invenção de outros espaços, diferentes dos habituais, uma forma de contestação à ordem vigente, um contrapositionamento. No sentido foucaultiano, sabemos que a liberdade jamais é algo que está dado, se exercita continuamente no âmbito dos contextos em que resistências se mostram produtoras à criação de outros modos de vida e de novas possibilidades de experimentações (DUARTE, 2013).

Segundo Michel Foucault:

Há também, e isto provavelmente em toda cultura, em toda civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são desenhados na constituição mesma da sociedade, e que são algo como *counter-sites/ contra-sites*, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os lugares reais, todos os outros lugares reais que se pode encontrar no interior da cultura, são simultaneamente representados, contestados e invertidos; espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, mesmo quando eles sejam efetivamente localizáveis. Uma vez que estes lugares são completamente diferentes de todos os outros lugares que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei HETEROTOPIAS. (FOUCAULT, 2013, p.4)

611 ■

Nos encontros semanais do grupo refletimos que a partir desses espaços “fora” e dos espaços “dentro” também acabam por reproduzir certos estigmas acerca do ser homem, como por exemplo, a reprodução de linguagens, vestimentas, cabelos, entre outros. Percebemos que todos do grupo usavam o mesmo corte de cabelo, mantinham admiração estética por corpos malhados, utilizavam os mesmos aplicativos de encontro casual gay, frequentavam as mesmas boates e bares, que já tinham se relacionado com os mesmos homens. As subjetividades e identidades se encontravam em paradigmas de controle, disciplinamento e certa normatividade presente neste grupo de bailarinos, impostas por uma cultura da estética materializada no corpo. Compreendemos as consequências nas subjetividades de uma adequação ao mais aceito, práticas corporais de controle não só do corpo fora, sobretudo do corpo dentro. Tal compreensão é defendida por Richard Miskolci (2006), da área da Sociologia, o qual problematiza as articulações entre corpo, identidade e subjetivações, a partir do olhar social dos estudos de Gênero, Sexualidade e Teoria Queer.

Entre estas questões sobre a subjetividade de jovens homossexuais que dançam, o grupo foi se identificando em meio às semelhanças, dissemelhanças e diferentes formas de pensar a dimensão política da sexualidade. No decorrer dos encontros da pesquisa, alguns bailarinos foram se dando conta da questão política da homossexualidade na sociedade, onde os estereótipos do “ser gay”, muitas vezes acabam por reforçar uma heteronormatividade que machuca, sufoca e exclui as possibilidades afetivas entre homens, principalmente os mais “afeminados”. Posicionar-se e afirmar uma postura de subjetividade “afeminada” configura-se uma posição de sujeito crítico, ou seja, aponta para uma posição coletiva da causa, uma

política. De acordo com Jeffrey Weeks (2001, p. 39) “a sexualidade é, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política”. E desta maneira começamos a perceber que existem práticas morais, culturais que mantem o status de determinadas formas de ser-estar na sociedade, de funcionamentos das sexualidades e afetividades.

3. Dramaturgias em Criação

Com o trabalho colaborativo, apesar destes corpos masculinos viverem em uma sociedade marcada pela heteronormatividade, pela homofobia e pela cultura do machismo, houve a intenção de buscar brechas, fissuras, caminhos outros para criar em dança uma dramaturgia artística a partir de suas próprias masculinidades. Recorremos à famosa crônica de Fabrício Carpinejar (2008), escritor gaúcho de *Pode me chamar de gay*, na qual o autor aposta em uma visibilidade positiva do homossexual quando destaca que o “ser gay” pode ampliar e enriquecer a concepção de um ser humano tradicional, padronizado, no sentido de permitir maior liberdade entre as inúmeras normas e convenções sociais, onde a grande maioria delas reforça uma heterossexualidade compulsória, como o único caminho correto a ser seguido. Assim, por meio da pesquisa e criação artística em dança, ao tematizar a masculinidade homossexual, buscamos contribuir para a ampliação das relações entre gênero e sexualidade dos bailarinos do grupo. Além de artefatos culturais como a crônica de Fabrício Carpinejar, também nos debruçamos nos trabalhos da pesquisadora gaúcha, da área de História da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Guacira Louro. Esta pesquisadora marcou um novo paradigma entre as pesquisas da área da Educação e das Ciências Sociais no Brasil, ao pesquisar e problematizar no Brasil, as relações complexas já anunciadas por Michel Foucault entre saberes e poderes. Guacira Louro destacou as imbricações políticas acerca das sexualidades afirmando que “[...] nossos prazeres e desejos, os arranjos, os jogos e parcerias que inventamos envolvem corpos, linguagens, gestos, rituais que, efetivamente, são produzidos, marcados e feitos na cultura” (LOURO, 1999, p.64).

Compreendemos dramaturgia como um modo de fazer, um conceito e uma prática na área artística. Metodologicamente o processo criativo da composição vai ao encontro da compreensão de Ana Pais (2016), ao destacar a potência do uso de materiais como textos, poesias, anotações e reflexões dos ensaios, ou seja, dos intérpretes-bailarinos. Ainda foi solicitado pesquisar outros tipos de materiais para dialogar durante o processo dançante como imagens, filmes, livros e objetos do cotidiano dos bailarinos.

Ao estruturar a composição dos elementos cênicos, a dramaturgia seleciona determinados sons, cores e movimentos que se relacionam entre si (PAIS, 2016). No nosso dançar, usamos o lenço tradicional do folclore gaúcho no pescoço, subvertendo seu uso; a faixa usada na cintura, representada nas cores do arco-íris; e saias longas geralmente usadas pelas mulheres, as “prendas”, usadas por dois bailarinos: enquanto um improvisava com a mesma, outro sapateava usando a saia. Neste momento, notamos algumas inquietações de alguns homens, adultos, presentes, quando a coreografia foi apresentada, no Centro Didático e

Artístico do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM, interior do Rio Grande do Sul.



613 ■

Figura 1: Lenço glorioso. Bailarino do grupo durante o processo criativo, utilizando o lenço do gaúcho como elemento cênico. Créditos da imagem: Dos autores, 2016.

4. Armários e Gavetas

A representação do armário pode-se referir a uma metáfora política, termo problematizado pela teórica norte-americana Eve Sedgwick (2007), que guardaria o segredo acerca da homossexualidade, por meio do que a autora nomeou de “Epistemologia do Armário”. O armário embora individual e construído por cada pessoa se exerce por infinitas relações do cotidiano, assim como ser gay “assumidamente”, não significa não ter armários, mas que eles possuem certa elasticidade com que lidamos diariamente nos diferentes espaços e lugares que cruzamos. Cada nova experiência que nós temos, revela armários e níveis que demandam ora sigilo, ora exposição. Quem nunca se questionou sobre o outro ser gay, buscando saídas do armário, como linguagens corporal e verbal, para comprovar tal dúvida? Igualmente o armário não é uma característica apenas na vida de pessoas gays, entretanto, muitas vezes torna-se fundamental na vida social, afetiva e profissional. Ainda, compreendemos que o armário se torna como uma fuga de si, rejeitando a presença de “assumir-se” gay e sair do armário (SEDGWICK, 2007).

A chamada “epistemologia do armário” serve e serviu para provocar e enfatizar a cultura e o fortalecimento das identidades gays, mostrando que as entradas e saídas dos armários se construíram no ramo da história do movimento social. De acordo com Eve Sedgwick, a “[...] epistemologia do armário também tem sido produtora incansável da cultura e história do ocidente como um todo” (2007, p.23). Serve para aqueles que habitam o “armário”, sobretudo para aqueles que se negam a indagar sobre a cultura heterossexista que permeiam toda a vida social. O armário também é feito por pessoas gays que vivem em um regime heterossexista, que mesmo marcados pela sua história negam, distorcem as representações íntimas e legítimas do armário. Fica fácil visualizar que práticas culturais e corporais, como também nos lembra Richard Miskolci (2006), assujeitam os indivíduos rumo a padrões estéticos de uma cultura dominante. Estas acabam por normatizar a sexualidade homossexual como discreta, sigilosa, vigiada, por conta deste regime heterossexista que os próprios gays produzem e reproduzem.

Há assim uma forte cobrança daqueles que, assumidos gays, tentam viver ilustrativamente ou metaforicamente fora do armário, uma vez que muitos deles transitam em um ambiente binário e heterossexista, passivo-ativo, afeminado-masculinizado, acarretando opressões e contradições da(s) própria(s) identidade(s) gay(s). Em uma análise mais aprofundada de Jeffrey Weeks (2001), esta configuração recai nos discursos jurídico e médico que classificam e fixam controles discursivos sobre a sexualidade, definindo o que é ou não é normal. Contudo, os não assumidos gays, acomodados no armário pessoal, tentam através de discursos heterossexistas manterem uma identidade gay oculta e reprimida por medo das consequências do assumir-se, da revelação, reforçando assim, segundo Eve Sedgwick (2007, p.32), que “a imagem do armário é indicativa da homofobia de uma maneira que não pode ser para outras opressões”. A imagem do armário é a mais forte e significativa das opressões entre os gays, diferente de outras formas de “entradas” e “saídas” do armário, muitas vezes temporárias, como em encontros familiares e/ou em festas e eventos de trabalho. Processos homofóbicos podem se manifestar tanto em espaços públicos quanto privados onde é preciso demarcar oposição aos discursos de controle sobre a sexualidade.

A partir das negociações referentes à epistemologia do armário - esconder ou revelar, ficar ou sair dele -, existimos na sociedade e somos ensinados a ser mulher ou homem, aprendemos de várias formas, como verdadeiras pedagogias, e por práticas que se estabelecem nas nossas relações sociais. Estas formas socialmente construídas por diferentes culturas denotam e acabam por constituir pedagogias de gênero e da sexualidade (LOURO, 1999). No caminho da pesquisa, o grupo de bailarinos passou a problematizar as relações de gênero e sexualidade de maneira mais aprofundada a partir de suas realidades e enfrentamentos, sobretudo percebendo que muitas formas de aprender passam por pedagogias da sexualidade, inclusive no contexto da dança.



Figura 2: “Entre”. Bailarinos durante cenas dançantes, adaptando para a prática o conceito defendido aqui: entre armários e gavetas, eu danço. Créditos da imagem: Dos autores, 2016.

No processo de criação artística realizamos um levantamento, a partir de questões abertas, gravadas e transcritas, no qual foram relatadas transformações a partir da entrada no grupo e na pesquisa. Discutimos sobre as diferentes compreensões de gênero e sexualidade de maneira que todos os bailarinos ficassem bem à vontade para relatar suas percepções, angústias e desejos. Cabe destacar que nesta pesquisa todos os bailarinos participantes autorizaram a divulgação de seus nomes reais e sua idade, principalmente por se tratar de uma pesquisa vinculada aos Estudos Culturais e seus atravessamentos identitários entre gênero, sexualidade e geração.

É fundamental tratarmos de gênero e sexualidade na atualidade onde ainda temos muitas lutas e o preconceito é velado. A mídia passa uma ideia de modernidade, de mentes abertas, mas nós que somos gays sabemos o quanto custa ser a “minoria” no que se refere a direitos e visibilidade. Esta minoria é altamente questionável, basta andarmos pela UFSM para percebermos a quantidade de homossexuais estão presentes na sociedade. De todas as raças, todas as idades e classes sociais, enfim, não somos poucos, mas o que falta é união. (Sérgio)

A Universidade muitas vezes parece-nos um espaço-tempo em que podemos viver nossos desejos e prazeres com maior autonomia, com maiores possibilidades sociais de modo a enfrentar e superar certos medos ou receios familiares. No entanto, em outros espaços, como na própria casa ou em espaços

públicos, sentimos fortemente a hierarquização das relações, onde muitas vezes os armários se fecham. Conforme Duarte (2013), entrar e sair do armário configura e estabelece-se na construção de diferentes estratégias e possibilidades, referente a pessoas e lugares, onde a “revelação” gay pode ou não produzir benefícios, riscos, esclarecimentos. Envolve desta forma o discurso binário entre público–privado e entre segredo–revelação de modo a regular as sexualidades. Discursos estes que servem, como lembra-nos Foucault (1988), como um dispositivo de redes que se estabelecem nos “entres”. Dispositivo aqui é compreendido, a partir de Michel Foucault, como uma rede que se pode tecer entre o dito e o não dito, uma vez que engloba discursos, leis, instituições, proposições morais e filosóficas.

Das questões do próprio cotidiano dos bailarinos, dos “entre” se configura a pesquisa. Que homens dançam? O quê e como podem dançar? Há espaço para a dimensão política do corpo que dança? As relações de Gênero e Sexualidade são tematizadas? Para Louro (2000) as subversões de papéis, identidades, afetos e práticas mostram-se imprevisíveis e plurais, fica assim difícil definir e rotular o que somos, entretanto, há sim uma corrente de ideias que vem com a era da tecnologia, da comunicação, da informação e do avassalador capitalismo.

Assim, o grupo começou a observar que sua sexualidade poderia manifestar-se artisticamente a partir do jogo entre cada individualidade e o grupo, coletivamente. No se (re)conhecer enquanto sujeito político e cidadão, a arte permitiu abrir caminhos e possibilidades contemporâneas às diversas inquietações do corpo que também é pensante, desejoso e dançante. A partir do processo criativo e reflexivo do grupo de bailarinos a concepção do mesmo caminhou ao encontro da compreensão de Richard Miskolci (2006) acerca de uma estética que não se vê como produto de uma cultura masculinizada e hegemônica, entretanto, uma estética de uma existência da (re)invenção de si, quase que uma heterotopia própria.

5. Um espaço outro

Mudanças nas últimas décadas afetaram e alteraram concepções, práticas e a ideia de uma identidade fixa, essencializada. Há muitas formas de fazer-se homem e mulher nas sociedades, nos desejos, práticas, engajamentos explícitos, anunciados e ligados a redes virtuais sem limites de território geográfico, político e social. Historicamente a visibilidade aos temas de gêneros, sexualidades e identidades foi constituído nos anos 1960 por movimentos feministas, de lésbicas e gays, que tinham por objetivo provocar nas populações à afirmação de várias identidades, além de reconhecer a diferença, a diversidade e pluralidade das identidades.

Ocorrem então mudanças transgressoras com o avanço da tecnologia da pesquisa, das relações intersubjetivas que modificam, se transformam e se codificam, não há fronteiras tão demarcadas entre o real e o virtual. Muitos sujeitos não se identificam com seus corpos, não se reconhecem em mundo tão plural e colorido, há mudança de identidades sociais, civis e de sexo. Mudanças recentes na legislação brasileira incomodam? A Quem? A quais interesses? A forma como compreendemos o viver em sociedade configura-se quase que uma revolução atualmente, a luta dos movimentos sociais e a fragmentação identitária

escancararam as desigualdades de sujeitos que outrora eram praticamente invisibilizados e marginalizados no Brasil.

A rede de desejos, segundo Miskolci (2017), descorporificou a transformação de si em palavras, em descrições nas redes sociais, na internet, nas redes de jogos, em aplicativos gays e possibilidades infinitas de lugares cibernéticos. O autor destaca uma nova forma de socialização entre o universo homossexual que se materializa na escrita subjetiva, colocando em pauta os desejos de se reconhecer como sujeito de ação e de vontades, portanto, político. Este contexto atual tecnológico, fluido e diverso se entrelaça ao processo de pesquisa e de criação em dança contemporânea dos bailarinos do grupo a partir de suas percepções acerca de seus cotidianos social e universitário. Este paradigma das relações sociais mediadas pela velocidade da tecnologia coloca em discussão as mudanças das relações e práticas afetivas, sociais, sexuais e políticas. Não se procuram mais relacionamentos homo(afetivos), ou sexuais, nos anúncios de revistas e jornais, mas on-line, nos aplicativos buscando homens, ou mulheres, "fora do meio", sadios, longe da marginalidade ou de espaços de sociabilidade homossexual (MISKOLCI, 2017). Entretanto, isto resultou num importante catalizador para a pesquisa sobre a sexualidade e teorias da construção social (PARKER, 1999).

617 ■

Desta forma o grupo investigado observou que o espaço que se ocupa ou do qual se é expulso diz muito sobre a sua (homo)sexualidade. A partir desta reflexão ficou evidente a mudança de comportamento da maioria dos jovens do grupo a partir da saída de suas famílias para estudar em uma Universidade Federal em outra cidade. Ao associar a metáfora do armário, entre o esconder e o revelar, sua orientação sexual, o "entre" pode estar em movimento. Gera-se novas posturas, comportamentos, outros afetos e de certa forma pode-se sair do armário mais frequentemente, mais facilmente. Como descreve Sedgwick (2007, p. 35) "a saída do armário: ela pode trazer a revelação de um desconhecimento poderoso como um ato de desconhecer".

O contexto desse grupo de bailarinos está imerso de outros corpos jovens e não mais por familiares e conhecidos. Podemos produzir e experimentar novos movimentos, prazeres e desejos. Nossa reflexão vai ao encontro do que destaca Deborah Britzman (1999, p.88):

Em primeiro lugar, pensar as teorias da sexualidade como movimento nos possibilita desenvolver diferentes conceptualizações sobre o que constitui uma pedagogia do sexo seguro, conceptualizações que compreendem a sexualidade como algo dinâmico, como algo integral a forma como cada uma de nós perambula pelo mundo.

Para Britzman, pensar a sexualidade para além de fronteiras está em constante movimento pela dinâmica dos corpos, dinâmica e principalmente pelos espaços e lugares que habitam e/ou ocupam. A sexualidade não assume mais um papel apenas biológico, cultural ou social, mas está em movimento e se desloca conforme as pedagogias da sexualidade são exercidas. Isso envolve as curiosidades, os segredos, prazeres, desejos e negações que este corpo transita

em meio à sociedade. Ou melhor, em espaços, locais seguros para se exercer o sexo, como defende Britzman. Para nós isso se refere ao que chamamos no nosso estudo de entrar e sair do armário dependendo dos espaços que o corpo ocupa (na universidade, na família, na boate hétero, na boate gay) e quais relações de poder estabelecemos nestes espaços.

Na cultura gaúcha convivemos com muitos paradigmas, doutrinações e encobrimentos dos prazeres do sexo e da sexualidade, por conta de costumes e hábitos produzidos e reproduzidos por várias gerações, fatos estes relatados nos encontros e registrados no diário de campo. Novamente nos reportamos às escritas de Miskolci (2006, p. 684), quando afirma que “esses valores da masculinidade hegemônica instauraram representações sociais de saúde, beleza, sucesso e aceitação social”. No contexto gaúcho são usadas as expressões de “Peão” ao referir-se ao homem tradicional e o conceito de “Prenda”, ou seja, prendada, preparada, para designar um modelo de mulher perfeita e desejada pelos homens e pelas próprias famílias. Estas representações denotam valores idealizados pelo Peão (forte, destemido, macho e carnívoro) e da Prenda (meiga, habilidosa, e do lar).

■ 618

6. Infâncias e Memórias: Frescuras de Guri

O processo de criação e composição do espetáculo se deu a partir da infância dos bailarinos. Foi proposto a seleção de situações e gestos, como costumes típicos da cultura gaúcha que é muito caracterizada pelo nativismo e tradicionalismo, aos quais poderíamos expressar corporalmente. Estes signos, segundo Vygotsky (2007, p. 88), “percorrem desde muito cedo nossa infância e dão sentido a nossa vida”. Tais movimentos representaram brincadeiras de infância, jogos, o vestir-se de gaúcho com a bombacha, o lenço e camisa e dançar as conhecidas manifestações tradicionais folclóricas. Um processo de pausa e de reflexão sobre a memória para atentar ao que já vivenciamos, buscando relação com nossos sentimentos inscritos no corpo em movimento, seja na escrita ou na corporeidade encarnada na composição e criação em dança, semanalmente.



Figura 3: Corpos Multicoloridos. Bailarinos durante o ensaio da obra “Frescura de Guri”, praticando as criações de signos. Créditos da imagem: Dos autores, 2016.

O grupo apresentou certa dificuldade de estabelecer um diálogo com a infância, por ter esquecido ou não recordado algumas de suas memórias e ações. O trabalho dramático junto à pesquisa teórica foi-se amarrando para que cada um pudesse reconstruir suas memórias e afetividades através do movimento, como estabelecer ligações concretas relacionadas à sua vida, identidades e subjetividades, promovendo o empoderamento e o senso crítico, a partir de questões norteadoras e pontuais como: Quais foram as brincadeiras de menino? E de meninas? Havia as proibidas? As escondidas? Para Deborah Britzman “a sexualidade, argumenta Freud começa no início da vida e é, portanto, indistinguível de qualquer outra experiência, porque o corpo é tudo” (BRITZMAN, 1999, p.96).

Um dos fios condutores da composição em dança deu-se com a narrativa acerca das infâncias e das memórias, para que os intérpretes-criadores refletissem acerca da infância e da sexualidade com o objetivo de gerar ações, gestualidades significativas, signos dançantes. O reconhecer-se foi o ponto de partida. De quais maneiras se brincava? Havia espaços para a afetividade entre meninos? Havia marcas e discursos que ficaram no corpo, na memória? Tais respostas foram registradas em diários de campo e durante o processo foram trabalhadas no corpo, na cena, na composição coreográfica. Pesquisar e criar dança, lembrando as brincadeiras, a pré-escola, a relação da família e da escola no nosso desenvolvimento e aprendizagem a pontuar os principais fatos que marcaram este período foi nomeada, de acordo com a linguagem campeira, gaudéria do Rio Grande do Sul como “Frescuras de Guri”.

619 ■



Figura 4: Peão de saia. Bailarino durante o processo criativo, utilizando a saia para subverter o papel do peão no Rio Grande do Sul e contestar padrões da infância e vida adulta. Créditos da imagem: Dos autores, 2016.

Esta pesquisa na arte da dança articula conexões entre o processo criativo de temáticas de gênero e sexualidade, os procedimentos de criação, com perguntas aos bailarinos, elementos cênicos como a saia e o lenço adentram o universo de composição coreográfica. Para Cecilia Salles (2013), os processos criativos artísticos são um contínuo, um movimento criativo na convivência de mundos possíveis, uma estética em criação que se faz transitória nos corpos por sensações, ações e pensamentos.

Quando fizemos o exercício de lembrar nossas memórias, com uma ênfase a partir da infância e da adolescência, movimentamos tantos estados inteligíveis e sensíveis que nos parece que estávamos experimentando algo novo e desconhecido. Conhecer e reconhecer nosso corpo em sua totalidade, (mo)vendo-se. Neste sentido, ao associar tempos e espaços afetivos, os bailarinos passaram a compor e a pertencer a própria obra, num constante jogo dialético entre a poética artística e a vida cotidiana do grupo (SALLES, 2013). Buscamos configurar processos coreográficos de dança contemporânea uma vez que esta possibilita uma leitura crítica e reflexiva da realidade e do contexto político do Brasil. Além disso, buscou-se compreender os estilos de vida e as negociações que cada bailarino fazia em seu cotidiano, ou seja, as entradas e as saídas, os limites entre o público e o privado que, para Sedgwick (2007, p. 36), “são essas possibilidades que marcam as estruturas distintivas da epistemologia do armário”. Assim, as questões lançadas aos bailarinos acerca das memórias de suas infâncias materializadas em improvisações foram sendo costuradas em cenas que representavam metáforas de dentro e de fora do armário, ou seja, do segredo e da revelação de seus afetos, do ser gay em cidades pequenas do interior gaúcho.

Conhecer e (re)conhecer os corpos em sua totalidade, na sua corporeidade requer experimentações por vezes “transgressoras” no sentido da não aceitação das expectativas de gênero e de sexualidade esperada para jovens, para homens. Espaços que se (entre)cruzam no processo criativo, artístico e autobiográfico. Como relatou um dos membros do grupo durante a pesquisa:

As questões levantadas durante o processo sobre a minha vivência com a sexualidade, ou seja, meus passados, me fizeram estabelecer uma convicção do que sou hoje como pessoa e como eu me posiciono em relação a minha sexualidade... Mas principalmente com nós mesmos oportunizando certa “libertação” com os paradigmas no que se refere ao corpo masculinizado. (Tiago)

Um corpo em sua complexidade forma as expressões tornando-se significantes no processo de construção destas autoimagens, de se (re)conhecer enquanto singularidade. Segundo Vygotsky (2007, p. 37-38), “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos”. A memória está ligada ao ambiente social e histórico, entrelaçada pelas relações sociais que ocorrem a todo o momento da vida humana. Compreendemos que o discurso do bailarino Tiago elenca marcas que segundo Sedgwick “nenhuma pessoa pode assumir o controle sobre todos os códigos múltiplos e muitas vezes contraditórios pelos quais a

informação sobre a identidade e atividade sexuais pode parecer ser transmitida” (SEDGWICK, 2007, p.38).

7. Uma obra que percorre tempos e espaços

Portanto, pensar e se reconhecer como sujeito crítico, na dança, a partir das relações entre masculinidades e cultura gaúcha constituiu-se como um processo dolorido e delicioso, ao mesmo tempo. A necessária relação com a(s) outra(s) subjetividades são construídas e negociadas historicamente pelos afetos, desejos, ousadias e transgressões. Caso contrário, nos tornamos um conjunto de coisas, de processos, experiências e somas. O corpo que para Foucault está para além das utopias individuais estende-se por lugares absolutos, pequenos, fragmentados no espaço, fazemos sentido “estrito, de fazer corpo” este meu corpo, “topia” implacável (FOUCAULT, 2013, p. 113).

Nota-se que nossa obra se perpetua em diferentes espaços e tempos. Configura-se do artístico dramaturgíco ao encontro de questões políticas, pessoais e biográficas que muitas vezes são negadas - silenciadas no campo da Arte, do corpo que se faz destas utopias de si. E foi justamente isto que encontramos durante o processo criativo em dança, corpos assujeitados por normas e controles. Buscamos, cenicamente, nos corpos dançantes de homens gays, criar outras possibilidades de mover-se e de expressar pela dança, em registros escritos e no próprio dançar, como uma ação político-poética. Considerando acima de tudo as próprias utopias dos intérpretes-criadores na potencialidade de chegar mais próximo de suas heterotopias ao lutar e resistir a espaços-tempos marginalizados por nossas culturas escolar, familiar e universitária.

Compreendemos que o ambiente das instituições em geral é feito de relações entre indivíduos em uma determinada sociedade e localidade; que os gêneros masculinos e femininos criam suas formas culturais de relacionar-se uns com os outros. No caso dos espaços universitários também criam e/ou significam suas formas de definição de gênero. Normalidade, hetero e homossexualidade são conceitos historicamente inventados para tornar a sociedade disciplinada e controlada por dispositivos como a própria escola tradicional na qual passamos toda a infância. Segundo Michel Foucault (1988) a sexualidade desenha-se como um “dispositivo histórico” uma vez que vivemos em uma sociedade que produz sujeitos “úteis e pacíficos”. Sexualidades amarradas a redes de poder que estabelecem discursos, saberes e poderes sobre o corpo e sobre como devemos nos movimentar. Estes saberes estão na sociedade em geral, sobretudo nas Universidades, embora seja um espaço-tempo de conhecimento, ciência e pesquisa. Estas podem ser tomadas como lugares de subversão de valores, éticas e estéticas de culturas sexistas, racistas, homofobias que vigiam e refutam a sexualidade, o prazer, a identidade, o estranho.

Nesta complexa e estreita ligação dos corpos que são (des)educados e dançam este projeto poético “Entre armários e gavetas, eu danço” não se finda com uma obra escrita ou encenada. Assim, um conjunto de novos caminhos vai se delineando a partir das narrativas pessoais dos bailarinos em relação às temáticas de gênero e sexualidade(s) e de sua relação com o ensino de dança e da

composição coreográfica.

Segundo Marianne Von Kerkhoven (2016), além dos usos de diferentes materiais em cena, o chamado “material humano”, ou seja, os bailarinos e suas percepções e personalidades são considerados como próprio fundamento de criação. No processo criativo, cada um dos seis bailarinos resgatou e trabalhou a partir de suas vivências de infância e adolescência para a composição das cenas. “A dramaturgia é o que faz respirar o todo” (KERKHOVEN, 2016, p.184). O “todo”, no nosso caso foi à articulação crítica e, sobretudo política, entre a expressão da masculinidade homossexual e o folclore gaúcho, ou seja, inventamos o nosso jeito de dançar, os modos como este grupo refletiu, costurou e ousou em cena.

Para além disso, chegamos a outros espaços imagináveis, possíveis, visíveis ou não. Espaços de fora construídos culturalmente, ora normativos, ora não, dialogam com espaços de dentro, espaços outros, subjetivos. Interior e exterior articulam um corpo dilatado no qual o que mais transita entre eles é o corpo do Bailarino. Espaços que nos mostraram o potencial artístico de fazer-se parte de si e do outro.

Ao desabrochar criações, composições, discussões tão pedagógicas e artísticas, evidenciam o espaço-tempo como um forte proponente cultural. Ainda que espaços imaginativos, imagéticos que vão além dos discursos de linha reta, entrecruzam linguagens, significados, modos de vida, expressões de ser artista. De fazer dança e ser dança nestes “entre” (armários e gavetas) espaços ocupados, desocupados, sobretudo, necessários. O espaço também educa e faz arte.

Nossa ousadia, nossa heterotopia, hoje chamou-se "Frescura de Guri".

Referências

CARPINEJAR, Fabrício. **Canalha!**: retrato poético e divertido do homem contemporâneo. Crônicas. Bertrand Brasil, 2008

DUARTE, Gustavo de Oliveira. **O “Bloco das Irenes”**: articulação entre Amizade, Homossexualidade(s) e o processo de envelhecimento. Porto Alegre, 2013. Tese de doutorado - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**. A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **De outros espaços** (1967), Heterotopias. Trad. Pedro Moura. Disponível em: <
http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf> Acessado em:
1 de julho de 2017.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio. Daniel Defert. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo, 2013.

KERKHOVEN, Marianne Van. O processo dramatúrgico. In: **Dança e Dramaturgia(s)**. Paulo Caldas; Ernesto Gadelha (Org.). São Paulo: Nexus, 2016, p. 181-189.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte:

Autêntica, 2000.

_____. Pedagogias da Sexualidade. **O corpo educado**. In.: Guacira Lopes Louro (org). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(3): 272, setembro-dezembro de 2006.

_____. **Desejos digitais**: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PAIS, Ana. O crime compensa ou o poder da dramaturgia. In **Dança e Dramaturgia(s)** / Organizado por Paulo Caldas, Ernesto Gadelha. São Paulo: Nexus, 2016, p. 27-59.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 6 ed. São Paulo: Intermédios, 2013.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, nº 28, 2007, p. 19-54.

623 ■

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Recebido em 05/02/2020 - Aprovado em 28/04/2020

Como Citar:

Duarte, G. de O; Santos, O. A. S. dos (2020). Entre armários e gavetas, eu danço! *OuvirOUver*, 16(1), 608-623. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-52557>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

A utilização da tecnologia no desenvolvimento das habilidades artísticas inerentes ao ator-cantor-bailarino no Teatro Musical em tempos de isolamento social

TIAGO ELIAS MUNDIM

■ 624

Tiago Elias Mundim é Pós-Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN) da Universidade de Brasília (UnB) nos anos de 2019 e 2020. É bolsista do Programa Nacional de Pós Doutorado/Capes (PNPD/CAPES) e atualmente exerce a docência no Departamento de Artes Cênicas (CEN) da UnB como Pesquisador Colaborador nas áreas de Interpretação e Voz, dando continuidade à sua pesquisa do doutorado sobre o ensino, aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de atuação, canto e dança do performer contemporâneo. Concluiu o Doutorado em Arte Contemporânea pelo PPG-Arte da UnB em 2018, tendo realizado um período sanduiche na *Royal Central School of Speech and Drama (RCSSD) - University of London*.

Afiliação: Universidade de Brasília - UnB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0586365487485364>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3079-6671>

■ RESUMO

A partir da relação do uso da tecnologia com o treinamento do ator-cantor-bailarino de teatro musical, o presente trabalho se propõe a gerar reflexões a respeito da utilização desses aparatos tecnológicos no desenvolvimento das habilidades artísticas desses profissionais e do quanto este uso tem influenciado as relações de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, especialmente ampliado em decorrência do isolamento social provocado pela pandemia da doença COVID-19 no ano de 2020. Será realizada uma correlação tanto da área da educação a partir das reflexões de Pierre Lévy, quanto da área do teatro no que diz respeito ao uso das tecnologias, partindo do pensamento de Hans-Thies Lehmann e contextualizando com outras áreas da arte e da educação contemporâneas a esses intérpretes. O recorte da pesquisa será a partir de observação do uso desses aparatos tecnológicos nos treinamentos de performers no Brasil, mais especificamente dos atores-cantores-bailarinos de Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro que aprimoram o desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, canto e dança voltadas para a vertente do teatro musical nacional.

625 ■

■ PALAVRAS-CHAVE

Ator-cantor-bailarino. Teatro Musical. Treinamento. Tecnologia. Isolamento Social.

■ ABSTRACT

Based on the relationship between the use of technology and the actor-singer-dancer training in musical theatre, the present work proposes to generate discussion regarding the use of those technological devices in the development of the artistic skills of those professionals and how much this usage has influenced the relations of teaching and learning processes in contemporary times, especially expanded due to the social isolation caused by the pandemic of the COVID-19 disease in the year 2020. A correlation will be made both in the area of education based on the reflections of Pierre Lévy, and in the area of theatre with regard to the use of technologies, based on the thought of Hans-Thies Lehmann and contextualizing with other art and education areas contemporaries to these interpreters. The focus of the research will be based on the observation of the use of these technological devices in the performers training in Brazil, more specifically of the actors-singers-dancers from Brasília, São Paulo and Rio de Janeiro who improve the development of their acting, singing and dancing skills geared towards the national musical theatre.

■ KEYWORDS

Actor-Singer-Dancer. Musical theatre. Training. Technology. Social Isolation.

1. Introdução

O ano de 2020 foi marcado pelo início da pandemia da COVID-19, uma doença provocada pelo Sars-CoV-2, um vírus da família coronavírus que causam infecções respiratórias. Até o momento da escrita deste artigo (cinco meses após os primeiros casos), o vírus já havia contaminado quase oito milhões de pessoas no mundo inteiro, levando à morte mais de quatrocentos e cinquenta mil desses contaminados¹. O alerta da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre o alto contágio da doença e seus respectivos casos críticos que necessitam de internação em unidades de terapia intensiva, levou à indicação para que os países acometidos pela pandemia aplicassem medidas de isolamento social como fator para tentar diminuir a curva de contágio, uma vez que ainda não se tem uma vacina para combater o vírus e os sistemas de saúde poderiam entrar em colapso por não conseguir atender a um grande número de contaminados ao mesmo tempo.

Não me estenderei acerca das características da pandemia e dos efeitos do vírus nos corpos contaminados, uma vez que foge da minha área de pesquisa. Concentrarei neste artigo no foco às consequências sociais decorrentes do obrigatório isolamento social que determinou o fechamento de escolas, cursos, universidades e qualquer evento que possa gerar aglomerações de pessoas, a fim de diminuir a curva de contágio do vírus. Mais especificamente, discorrerei sobre suas consequências com relação às aulas de teatro, de canto e de dança atreladas ao ator-cantor-bailarino contemporâneo e as soluções encontradas pelas escolas para minimizar os impactos do isolamento, através do uso das tecnologias digitais à distância nesse processo de ensino e aprendizagem do performer contemporâneo - tema levantado em minha tese de doutorado em 2018².

Com o decreto de fechamento das escolas, universidades e comércios, os centros de treinamento de teatro musical, de dança, de canto e de teatro se viram obrigados a fechar as portas. E para contornar a situação, muitos deles decidiram continuar suas atividades de forma remota, se utilizando de aplicativos de videoconferência para suas respectivas aulas *online*. O mais interessante é que, mesmo não se utilizando de aplicativos próprios para esse fim - como eu sugiro em minha tese -, essas aulas têm sido efetivas e têm suprido às necessidades e expectativas tanto dos alunos quanto dos professores que continuaram suas aulas. O número de alunos que se mantiveram matriculados e continuaram com as aulas online nos cursos de teatro musical e canto do Empório Cultural³ e nas aulas de dança da Ritmos⁴ em Brasília foi quase de cem por cento. Bem como o *feedback* positivos de pais, alunos e professores acerca dessa solução para a continuidade das aulas que, mesmo não sendo em um cenário ideal em que as aulas *online* tivessem sido programadas como um complemento das aulas presenciais, acabaram sendo uma solução efetiva para a continuidade das atividades.

Uma vez que as aulas presenciais de teatro, de canto e de dança possuem

¹Fonte: <https://www.worldometers.info/coronavirus/> - acesso em junho de 2020.

²A tese intitulada *A utilização de tecnologias em processos de aprendizagem, treinamento e performance do ator-cantor-bailarino de Teatro Musical* trata justamente dos aparatos tecnológicos como ferramentas de apoio ao performer contemporâneo no desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, canto e dança, tanto de forma presencial quanto *online* (síncrona ou assincronamente).

³Fonte: <http://emporiocultural.net.br/> - acesso em abril de 2020.

⁴Fonte: <http://academiaritmos.com.br/> - acesso em abril de 2020.

outra dinâmica de contato, relação e criação de atmosferas que são *sine qua non* à atividade cênica e que as aulas virtuais ainda não suprem, em minha tese falo sobre como essas tecnologias podem servir para uma ampliação do treinamento do ator-cantor-bailarino contemporâneo e até para uma melhoria no aprendizado de certos elementos técnicos das habilidades de canto, dança e interpretação, mas que de forma alguma serviriam de substitutos definitivos da modalidade presencial (MUNDIM, 2018). Como a utilização das tecnologias disponíveis aconteceram de uma forma não planejada para solucionar uma situação emergencial criada por um fator externo que determinou o isolamento das pessoas no mundo inteiro, creio que é o momento para retomar a discussão acerca da relação das tecnologias com o ensino e aprendizado das habilidades artísticas do ator-cantor-bailarino contemporâneo. Além disso, levantar a questão de como podemos discutir e criar novas possibilidades de canais de conexão *online* entre alunos e professores que possam complementar de fato o treinamento destes alunos quando for decretado o fim do isolamento social.

Acredito que estamos vivenciando uma pequena experimentação dos benefícios que as aulas virtuais estão trazendo na continuidade do treinamento e aprendizagem das habilidades de canto, dança e atuação em um momento de imposta restrição de contato presencial. A partir disso, temos a oportunidade de analisar com mais calma e planejamento como essas tecnologias podem de fato se tornar ferramentas complementares nos estudos e treinamentos de habilidades do performer contemporâneo.

627 ■

2. Contextualização da pesquisa

Retomo a discussão apresentada em minha tese de doutorado fazendo um breve levantamento do princípio da associação entre tecnologia, arte e educação, apresentando a citação de Arantes (2005):

Difícil saber, contudo, o início exato da utilização da informática no campo da arte. Mas, de acordo com alguns historiadores, a utilização de computadores em arte parece datar já de meados do século passado. Durante os anos de Guerra Fria houve um grande avanço na área tecnológica, principalmente nas áreas de pesquisa e desenvolvimento de computador. O primeiro computador eletrônico, o ENIAC (computador e integrador numérico eletrônico), foi desenvolvido por Mauchly e Eckert na Universidade de Pensilvânia, com o patrocínio do exército norte-americano, em 1946, e, a partir dos anos 1950, recursos informáticos para a produção, manipulação e exibição da imagem já estavam disponíveis. Os primeiros trabalhos artísticos em computador eram desenvolvidos através de algoritmos, ou melhor, através de um conjunto de regras de operação executáveis e calculadas pelo computador, obedecendo ao princípio permutacional (p. 55).

No início da minha pesquisa, foram acessados diversos materiais sobre as vanguardas históricas e sobre o uso das tecnologias ao longo da história do teatro,

o que foi de extrema relevância e possibilitou uma ampliação e contextualização histórica da pesquisa que desenvolvi ao longo de minha formação. Ao estudar esta relação das artes cênicas e da tecnologia no decorrer da história, um tema que ajudou a direcionar parte da pesquisa - com relação ao uso dos aparatos tecnológicos nos resultados estéticos teatrais - foi a respeito da definição do que seria contemporaneidade. Esta análise sobre o que é contemporâneo levou ao questionamento tanto de como as tecnologias estão sendo aplicadas nos espetáculos teatrais quanto de como os aparatos tecnológicos foram utilizados ao longo da história das artes cênicas no ensino e aprendizagem dos artistas contemporâneos a eles. Segundo o filósofo italiano Giorgio Agamben:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo. [...] Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (2009, p. 58-59).

■ 628

Como disse Agamben (2009), o artista contemporâneo é aquele que olha além do que está acontecendo em seu tempo, olha para o que está no escuro da atualidade, olha para o que está à frente. E utilizar a tecnologia para renovar e transformar o teatro que está sendo feito, buscando por algo além do que já é comumente realizado, é algo que se propaga até os tempos atuais entre os artistas – em especial os profissionais da performance e os da dança contemporânea –, cujas obras normalmente são apresentadas para uma pequena parcela da população brasileira que têm acesso a essas vertentes teatrais.

Se considerarmos que apenas 31% da população brasileira tem o hábito de ir ao teatro (IBGE, 2019), reduz-se ainda mais esse percentual quando falamos de modalidades artísticas ainda mais específicas quanto a arte pós-dramática. Assim, neste trabalho serão consideradas como contemporâneas essas tentativas de transformação dos espetáculos teatrais e do treinamento do ator-cantor-bailarino pelo uso das tecnologias, nesse processo de incessante busca por estar pensando além do que tem sido realizado nos tempos atuais e que possa ser de fato melhor planejado o seu uso, para não precisarmos improvisar com *softwares* que não foram projetados para aulas de teatro, canto e dança - como aconteceu no início da pandemia da COVID-19.

Relacionando ainda com o pensamento de que o teatro, além de ser esse retrato contemporâneo de enxergar além de seu próprio tempo, busca também a criação de uma ilusão da realidade para levar o público a outros “lugares” e a novas “sensações” e “experimentações”, ao dialogar com o texto do crítico e professor de teatro alemão Hans-Thies Lehmann, iniciei uma reflexão acerca das diferenças entre a utilização dos aparatos tecnológicos *high-tech* em comparação a

outros elementos do teatro que, segundo Lehmann, também já estariam a serviço de uma ilusão inerente ao teatro desde sua origem:

Imparcialmente, pode-se constatar que o teatro sempre foi também técnica e tecnologia. [...] Desde a *mechané* antiga até o teatro *high-tech* contemporâneo, o prazer no teatro sempre significou também prazer com uma mecânica, satisfação com o que dá certo, com a precisão maquinal. Desde sempre houve um aparato que simula a realidade com auxílio da técnica não só do ator, mas também do maquinário teatral. [...] Portanto, o teatro aproveita de imediato todas as novas técnicas e tecnologias, desde a perspectiva até a internet. A utilização das mídias técnicas modernas no teatro – fotografia, projeções, aparelhos de som, cinema –, também em associação com iluminação refinadas, e outras técnicas cênicas, começou logo após a invenção dessas mídias (LEHMANN, 2007, p. 374-375).

Considerando que esses elementos tecnológicos proporcionam inúmeras possibilidades aos espetáculos teatrais, permitindo aos artistas outras formas de expressão incomuns aos teatros habituais de suas épocas, chegou-se ao questionamento do quanto essas tecnologias também não estão alterando a forma de se pensar e, principalmente, de se assistir teatro. Atualmente, o uso de celulares e câmeras pelo público nos espetáculos têm sido cada vez mais frequente, o que se leva a refletir e a repensar novas formas de se utilizar esses elementos de modo a poderem também ser agregados aos espetáculos de teatro musical e ao treinamento do ator-cantor-bailarino contemporâneo.

Integrar o uso das tecnologias na plateia com o espetáculo é algo que está a caminho no cenário teatral contemporâneo, tendo em vista o grande uso destes elementos tanto nas salas de espetáculo quanto no dia-a-dia da sociedade contemporânea, alterando não somente a relação com o público, como também modificando a forma com a qual o ser humano tem pautado os seus relacionamentos e a forma de se comunicar no mundo moderno.

Buscando um melhor entendimento de como as tecnologias estão influenciando as relações de ensino e aprendizagem do ator-cantor-bailarino, faz-se necessário entender primeiramente como o sistema educacional tem se adaptado e se moldado a essa evolução tecnológica da contemporaneidade, para então discutirmos como o ensino de técnicas de interpretação, canto e dança podem de fato ser um caminho para as novas possibilidades proporcionadas pelos aparatos tecnológicos contemporâneos. Existem alguns relatos de mudanças no sistema educacional tradicional, mas eles ainda acontecem a passos lentos – tendo em vista a velocidade com que a tecnologia tem evoluído e mudado as relações sociais e culturais:

Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. Por quê? É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita

manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos (LÉVY, 1993, p. 05).

Para estar aberta à mudança, a educação precisa de um grande investimento e luta para a mudança de paradigmas e de ideias que há anos têm sido aplicadas. Como Reis e Alves mencionam, a “tecnologia é apenas uma ferramenta, o importante é entender como utilizá-la de modo inovador, coerente e eficaz, que resulte na geração de benefícios concretos para a educação” (2014, p. 116). A tecnologia seria justamente uma ferramenta que poderia realizar esta mudança e algumas pessoas e instituições ao redor do mundo estão começando a se adaptar ao que a tecnologia pode oferecer de melhor para o sistema educacional.

Um exemplo disso é a utilização da *connected learning*, que significa trazer para a vida acadêmica assuntos de interesse individual dos alunos, e usar a tecnologia como base para melhor explorar o assunto, com o apoio da família. James Paulo Gee, linguista e professor da Universidade do Arizona, acredita que uma das maiores contribuições das tecnologias digitais para a sociedade é possibilitar às pessoas formas alternativas de se organizarem em comunidades virtuais de acordo com as suas afinidades, buscando formas efetivas para poderem compartilhar o conhecimento de forma eficiente nesses ambientes (REIS; ALVES, 2014).

Com o conceito de mudança total da forma de abordar os conteúdos, surgiu em 2009 a *Quest to Learn*, uma escola pública experimental que tem seu currículo todo baseado em atividades lúdicas e jogos, na qual os alunos são colocados em situação de resolução de problemas complexos e podem ajustar suas expectativas e aprendizado a partir dos *feedbacks* imediatos fornecidos pelos jogos. [...] É dirigida por uma comissão de educadores e designers de jogos, e financiada pela Fundação *Mac Arthur*, que investe em pesquisas que liguem educação à tecnologia. Não há testes nem exames finais, mas isso não quer dizer que os alunos passem o dia jogando videogames. Segundo os diretores da instituição, os jogos são desenvolvidos a partir dos princípios de teorias de aprendizagem, que utiliza a abordagem dos jogos para colocar jogadores em constante processo de questionamento e procura em espaços de resolução de problemas complexos, capazes de dar um *feedback* imediato aos estudantes sobre a evolução de seu aprendizado. [...] O engajamento dos alunos, no entanto, já pôde ser medido através de avaliações, sempre alcançando índices acima dos de outras escolas (REIS; ALVES, 2014, p. 113).

Para que ocorra a mudança do sistema educacional, mais do que se fazer

uso da tecnologia, que no caso é apenas mais uma das múltiplas ferramentas disponíveis para a criação de uma educação que possa ser efetiva para os indivíduos de uma sociedade, é de fundamental importância o papel da família e dos professores como incentivadores e apoiadores das questões singulares de cada indivíduo envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

A instituição da escola foi em sua origem um tipo de inovação social. Entretanto, a escola pouco se reinventou desde suas origens, renovando muito pouco seus modelos de disseminação e desencantando as crianças e os jovens a cada nova geração. Um dos grandes obstáculos à inovação escolar está na preocupação excessiva com os métodos de ensino e a pouca preocupação em se criar novos cenários de aprendizagem. As práticas de ensino centradas no professor e o desbalanceamento dos desafios apresentados aos alunos, somados à ausência de espaços para a ludicidade, a curiosidade e a colaboração, produzem um cenário escolar cada vez menos aberto à experimentação de novas formas de ensino (MEIRA; PINHEIRO, 2012).

Cabe ressaltar a necessidade de modelos de ensino-aprendizagem que percebam e assimilem contextos com o uso das novas tecnologias, programas de capacitação e aperfeiçoamento contínuo de professores sobre as competências necessárias para os processos de aprender e ensinar contemporâneos. Ou seja, uma educação que envolve as novas tecnologias precisa estar em consonância com as linguagens da cultura digital (NETTO, 2014). E entender os desdobramentos dessa cultura também no estudo e treinamento das habilidades de interpretação, canto e dança do ator-cantor-bailarino contemporâneo, buscando o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem dessas habilidades a partir do uso dos aparatos tecnológicos presentes no cotidiano social desses indivíduos.

Para a utilização desses aparatos tecnológicos como ferramenta de ensino e aprendizagem, Schneider (2012) sugere que a formação do professor - considerado imigrante digital, uma vez que são indivíduos que nasceram em um período anterior à explosão tecnológica do final do século XX e início do século XXI - foi diferente da forma como seus alunos nativos digitais foram formados. Este professor, que advém de uma cultura anterior ao desenvolvimento da internet, pode não ter o que a autora chama de *Fluência Tecnológica Digital (FTD)* que o permita reconhecer, avaliar e tomar decisões em relação à potencialidade de diferentes recursos tecnológicos em virtude dos objetivos e dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula ou nas salas de ensaio. Esta fluência refere-se ao conhecimento das ferramentas e das habilidades digitais e tecnológicas do professor, de modo que seja capaz de utilizar os aparatos tecnológicos de forma inovadora, explorando toda a potencialidade que esses novos recursos podem prover no processo de ensino e aprendizagem contemporâneo.

Voltando ao relacionamento das tecnologias com os espetáculos cênicos na contemporaneidade, segundo a arte-historiadora Roselee Goldberg (2007), a partir dos anos 1990 as soluções para integrar a tecnologia no palco estavam principalmente entregues a artistas experientes que trabalhavam com isso desde os anos 1970, e serviram de inspiração para um crescente número de grupos teatrais que utilizavam os recentes aparatos tecnológicos não apenas como um dispositivo

de ilusão, mas como uma técnica para criar cenários cada vez mais conceitualmente audaciosos.

Nesse sistema infinitamente interligado, com capacidade de transmitir sons e imagens em movimento e oferecer ao público experiências em tempo real, a internet é vista por alguns artistas e programadores como um novo e estimulante caminho para a arte da performance (GOLDBERG, 2007, p. 280).

Este fácil acesso aos computadores, às filmadoras e às câmeras fotográficas digitais – muitas vezes em alta qualidade nos próprios celulares pessoais –, aos programas de edição de vídeo e foto e a toda esta interligação proporcionada pela internet, acaba possibilitando aos artistas contemporâneos uma maior facilidade de acesso a esses elementos, permitindo uma maior exploração da utilização de todo esse aparato tecnológico e das novas tecnologias. Para Lehmann, este uso dessas tecnologias nos espetáculos contemporâneos estaria possibilitando também uma ampliação das possibilidades de encenação:

A utilização de novas e velhas mídias audiovisuais – projeções, texturas sonoras, iluminações refinadas –, apoiadas por uma tecnologia computacional avançada, certamente levou a um teatro *high-tech* que amplia cada vez mais as fronteiras da representação. Da arte performática radical ao grande teatro estabelecido, constata-se uma crescente utilização de mídias eletrônicas. Com isso, a imagem habitual do teatro de texto perde ainda mais sua validade normativa e é substituída por uma prática intermediática e multimidiática aparentemente sem limites. Agora existem lado a lado: um teatro de imagens, que na linha da tradição da “obra de arte total” adota todos os registros das mídias; um ritmo de percepção altamente intensificado, segundo o modelo da estética de vídeo; mera presença do ser humano, sempre parecendo “lenta” em termos comparativos; o jogo com a experiência do conflito entre o corpo presente e a manifestação imaterial de sua imagem dentro de uma mesma encenação (LEHMANN, 2007, p. 368).

Esta relação do corpo presente e vivo em cena com as mídias eletrônicas atuam na imaginação do espectador, podendo amplificar a recepção da informação para a plateia, somadas à fascinação natural produzida por essas tecnologias (LEHMANN, 2007). Poderiam ampliar ainda as possibilidades de relações entre os atores, que podem se relacionar mesmo não estando presentes fisicamente no mesmo espaço cênico, seja por meio de gravações e projeções multimídias que relacionaria um ator com uma gravação, seja pela utilização da internet, capaz de criar uma interação entre dois ou mais atores atuando simultaneamente e ao vivo em diversas partes do mundo, levando a se repensar o domínio das artes teatrais, cujo princípio seria a participação (LEHMANN, 2007).

Entender as mudanças tecnológicas que estão alterando não somente as relações entre artistas e plateia, mas entre os seres humanos na realidade de suas

vidas cotidianas, permitirá que as tecnologias possam se tornar mais do que aliadas no desenvolvimento das habilidades do performer. As tornarão também elementos potencializadores do aprendizado e do desenvolvimento das habilidades físicas, mentais e da comunicação de emoções e sentimentos à plateia.

Como exemplo de utilização de aparatos tecnológicos no desenvolvimento das habilidades do performer contemporâneo, cito a utilização do *software Skype*, que permite a comunicação de voz e vídeo através da internet, que tem sido utilizado também como uma plataforma tecnológica digital de treinamento e aulas para o performer, possibilitando que o professor possa se conectar a um aluno que esteja a muitos quilômetros de distância (CAMPBELL, 2016). Os atores-cantores-bailarinos de teatro musical das cidades de Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro já utilizam o *Skype* com frequência desde antes da pandemia da COVID-19 para realizar aulas de canto, dança e interpretação, se conectando remotamente com professores especializados de diversas cidades do país e até mesmo com professores que moram em Nova Iorque, por exemplo (MUNDIM, 2018).

Em meio à pandemia da COVID-19, muitas escolas também têm utilizado o aplicativo *Zoom* de videoconferências, que permite até três cenários de uso: 1 - para conferências, em que um dos membros apresenta para um público interativo de 100 a 500 pessoas; 2 - para reuniões, em que até 500 participantes têm as mesmas atribuições e 49 podem aparecer na tela simultaneamente; e 3 - o modo *webinar*, em que é possível expandir a audiência para até 10 mil participantes com direito apenas de visualizar o que está sendo transmitido⁵. Tanto o Empório Cultural quanto a Ritmos mencionados anteriormente estão utilizando essa plataforma para as aulas em grupo de seus estudantes, e têm tido bons resultados frente às impossibilidades das aulas presenciais que ambas as escolas proporcionavam. Além das opções de estudo *online* e síncrono que ficaram mais evidentes no período do isolamento social forçado pela pandemia, cursos assíncronos também foram disponibilizados em outras plataformas como o *YouTube*, *Udemy* e *Hotmart*, reforçando as possibilidades de um estudo autodidata do performer contemporâneo.

633 ■

Ainda mais próximo do final da aprendizagem conduzida pelo professor no espectro do autodidatismo dirigido, também sob o guarda-chuva institucional, podem ser colocadas as diferentes formas de ensino à distância, desde os graus tradicionais por correspondência, que datam do século XIX, aos MOOCs contemporâneos (*Massive Open Online Courses*), que estão ganhando popularidade na segunda década do século XXI. Os MOOCs são cursos digitalmente destinados a uma participação ilimitada que ensinam os alunos através da *web*. Eles começaram a vida como um curso de computação *online* em 2008 antes de passar para outros assuntos baseados na ciência e, eventualmente, também para alguns aspectos das ciências humanas (CAMILLERI, 2015, p. 24).

Segundo Camilleri (2015), existe um MOOC de treinamento do ator que foca na técnica de biomecânica de Meyerhold, com a pretensão de disponibilizar online

⁵Fonte: <https://zoom.us/> - acesso em abril de 2020.

técnicas práticas que inspiraram atores nos anos de 1920 e ainda hoje influenciam diretores e atores de teatro. Essa ferramenta não apenas disponibiliza as técnicas da biomecânica para um grande número de alunos como também reflete aspectos encontrados em contextos autodidáticos orientados, deixando ao aprendiz amplo espaço para a assimilação autônoma ou autodidatismo.

Nesse sentido, o avanço das novas tecnologias da aprendizagem e da globalização digital no século XXI se apropria da falta de um espaço físico compartilhado entre professor e aluno na formação de atores e o recria como espaço de atuação autônoma por meio da mediação da transmissão e interação *online*. Em um sentido crucial, esse desenvolvimento tecnológico (ainda) não anuncia uma mudança radical de paradigma, mas uma revitalização - porque reforça e possibilita - de aspectos fundamentais associados a abordagens autodidáticas em situações autônomas e não institucionais (CAMILLERI, 2015, p. 26).

Outra ferramenta de aprendizagem que tem sido utilizada nos treinamentos do ator-cantor-bailarino e que tem ganhado força com o avanço tecnológico é a gravação das linhas vocais dos cantores e a disponibilização dessas gravações *online* para os performers estudarem em casa antes dos ensaios, permitindo uma economia de tempo de ensaio para o aprendizado das vozes, além de permitir que o ator-cantor-bailarino aprenda a música da forma que achar mais útil para ele e repita o estudo quantas vezes julgar necessário (HARVARD, 2013). Esse recurso já é muito utilizado nos musicais que produzimos em Brasília, em que disponibilizamos para os atores-cantores-bailarinos as linhas das sopranos, das contraltos, dos tenores e dos barítonos, além do instrumental da música, permitindo que os performers já cheguem com as músicas estudadas no ensaio, o que economiza tempo de ensaio, uma vez que não precisamos utilizar este tempo presencial para um aprendizado que pode ser feito em casa.

3. Considerações finais

O teatro está em constante mutação e, especialmente na contemporaneidade, com a facilidade de acesso às novas tecnologias, ele tem sido constantemente reinventado e novos artistas contemporâneos têm criado propostas e formas inéditas de se exporem cenicamente. Não apenas com a utilização das tecnologias, mas mesclando também com os elementos já utilizados desde os primórdios do teatro, nos diversos âmbitos das artes cênicas, desde o teatro dramático estabelecido até às artes performáticas pós-dramáticas, possibilitando diferentes formatos e meios de se posicionarem frente a um mundo em constante transformação.

E o teatro musical também tem se utilizado dessa evolução tecnológica antes mesmo dessa evidenciação de suas possibilidades de uso propiciadas pelo isolamento social decorrente da expansão da COVID-19. Essa vertente teatral tem produzido espetáculos cada vez mais imersos nesses aparatos tecnológicos, além

de se valer das tecnologias digitais na preparação e no treinamento dos atores-cantores-bailarinos, que constantemente a utilizam em seus treinamentos e desenvolvimentos das habilidades de interpretação, canto e dança. Muitos profissionais que eram relutantes à utilização desses aparatos tecnológicos acabaram experienciando na prática – forçada, em decorrência do isolamento mundial - o uso das tecnologias nas aulas, treinamentos e ensaios *online* que continuaram a acontecer remotamente.

É importante frisar uma questão importante que levanto em minha tese e que ficou evidente com o forçado isolamento social: utilizar dos recursos tecnológicos existentes em caráter emergencial foi uma boa opção para contornar um problema que surgiu de forma inesperada, mas é preciso que nos coloquemos novamente em discussão para se criar ferramentas que sejam desenhadas para o treinamento do ator-cantor-bailarino, provendo tanto *softwares* compatíveis com as particularidades de cada modalidade artística quanto uma formação especializada para os professores e infraestruturas básicas que possam potencializar esse tipo de complemento no treinamento do ator-cantor-bailarino contemporâneo.

Os performers do teatro musical têm encontrado nos aparatos tecnológicos uma ferramenta de suporte para um melhor aproveitamento das aulas, dos ensaios e do desenvolvimento de suas habilidades técnicas de interpretação, de canto e de dança, principalmente devido à grande exigência da execução virtuosa dessas aptidões que esses espetáculos exigem do intérprete que trabalha nessa vertente teatral. O diálogo e as transformações iniciadas no processo de ensino e aprendizagem das habilidades do ator-cantor-bailarino contemporâneo através do uso dos aparatos tecnológicos já é uma realidade das salas de aula e ensaio no Brasil - especialmente nos estudos da vertente do teatro musical -, mostrando-se um campo que só tende a crescer e a ser aprimorado com o desenvolvimento científico e tecnológico produzido no século XX e em constante expansão no século XXI.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Editora Argos, 2009.

ARANTES, Priscila. Arte e Mídia no Brasil - Perspectivas da Estética Digital. **ARS** (São Paulo), vol.3, nº 6, pp. 52-65, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-53202005000200004> - acesso em junho de 2020.

CAMILLERI, Frank. Towards the study of actor training in an age of globalised digital technology. **Theatre, Dance and Performance Training**, vol. 6(1), pp. 16-29, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19443927.2014.985334> - acesso em abril de 2020.

CAMPBELL, Lee. Technoparticipation: Intermeshing performative pedagogy and interruption. **Body, Space & Technology**, Volume15/Number 01, pp. 1-14, 2016. Disponível em: <http://people.brunel.ac.uk/bst/vol15/leecampbell/> - acesso em abril de 2020.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance** - do Futurismo ao Presente. Lisboa: Editora Orfeu Negro, 2007.

HARVARD, Paul. **Acting Through Song** - Techniques and Exercises for Musical-Theatre Actors. London: Nick Hern Books, 2013.

IBGE. **Sistema de Informações e Indicadores Culturais – SIIC**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/9388-indicadores-culturais.html?=&t=o-que-e> - acesso em abril de 2020.

LEHMANN, Hans-Thies. **O Teatro Pós-Dramático**. Tradução de Pedro Süssekind. São Paulo: Editora Cosacnaify, 2007.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência** - O Futuro do Pensamento na Era da Informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

MEIRA, Luciano; PINHEIRO, Marina. **Inovação na Escola**. XI SBGames - Brasília - DF - Brazil, November 2nd - 4th, 2012.

MUNDIM, Tiago Elias. **A utilização de tecnologias em processos de aprendizagem, treinamento e performance do ator-cantor-bailarino de Teatro Musical**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34744> - acesso em junho de 2020.

NETTO, Marinilse. Aprendizagem na EaD, mundo digital e 'gamification'. In FADEL, Luciane M.; ULBRICHT, Vania R.; BATISTA, Cláudia R.; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

REIS, Andréa de Lennhoff P.; ALVES, Carolina. Conectados Por Um Aprendizado Mais Amplo. In SPITZ, Rejane. **Desorientação e Colaboração no Cotidiano Digital**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM: fluência tecnológica no Moodle**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7000/SCHNEIDER%2c%20DANIELE%20DA%20ROCHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> - acesso em abril de 2020.

Recebido em 12/04/2020 - Aprovado em 10/06/2020

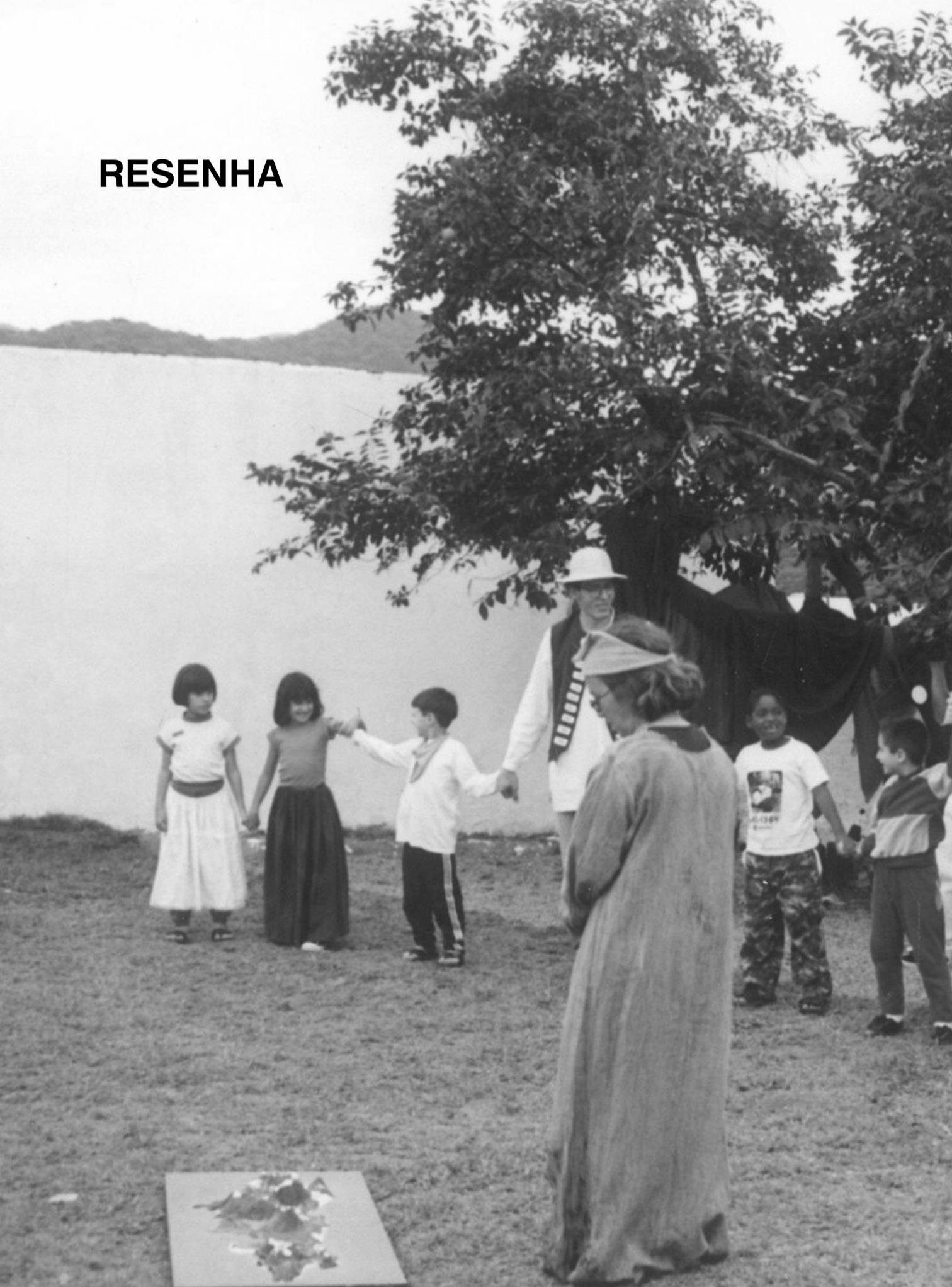
Como Citar:

Mundim, T. E. (2020). A utilização da tecnologia no desenvolvimento das habilidades artísticas inerentes ao ator-cantor-bailarino no Teatro Musical em tempos de isolamento social. *OuvirOUver*, 16(1), 624-636. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53742>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

RESENHA



Arte, pensamento, inconsciente e saber
Resenha de: RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente*
***estético*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo:**
Editora 34, 2009. 80 p.

JAQUELINE LUVISOTTO MARINHO

■ 638

Jaqueline Luvisotto Marinho é doutora em Educação. Graduada em Artes Visuais e em Medicina. Docente na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

ouvirouver ■ Uberlândia v. 16 n. 2 p. 638-644 jul. | dez. 2020

■ RESUMO

Resenha do livro “O inconsciente estético”, de Jacques Rancière, publicado em francês no ano de 2001 (*L'inconscient esthétique*). Com tradução de Mônica Costa Netto, o livro foi publicado em português, em São Paulo (SP), pela Editora 34, em 2009.

■ PALAVRAS-CHAVE

Artes, estética, teoria psicanalítica, inconsciente, pensamento, Jacques Rancière.

■ ABSTRACT

Book review of “The aesthetic unconscious”, by Jacques Rancière, that was published in French in 2001. With translation of Mônica Costa Netto, the book was published in Portuguese, in São Paulo (SP), by 34 Publisher, in 2009.

■ KEYWORDS

Arts, aesthetics, psychoanalytic theory, unconscious, thought, Jacques Rancière.

Em seu livro intitulado “O inconsciente estético”, publicado em francês no ano de 2001 (*L'inconscient esthétique*), com sua edição da tradução para a língua portuguesa em 2009, Jacques Rancière, Professor Emérito de Estética e Política na Universidade de Paris VIII, esclarece inicialmente, no prólogo, acerca dos aspectos sobre os quais não estaria abordando neste livro, apesar de seu título.

Diz que não discutirá sobre a aplicação de teorias psicanalíticas na estética, nem sobre psicanálise da arte, e também não sobre a utilização das teorias psicanalíticas na análise de obras artísticas.

E então Jacques Rancière revela seu objetivo: compreender por que a interpretação das obras artísticas (de literatura ou artes visuais) “ocupa um lugar estratégico na demonstração da pertinência dos conceitos e das formas de interpretação analíticas” (RANCIÈRE, 2009, p. 9). Ou seja, a importância da arte nas teorias psicanalíticas no sentido de fundamentação estruturante, por serem as obras artísticas a demonstração da “relação do pensamento com o não-pensamento, de certa presença do pensamento na materialidade sensível, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante” (RANCIÈRE, 2009, p. 11).

Afinal, conforme Rancière, os fatos artísticos, tão desprezados pelo positivismo imbricado na medicina, ao serem utilizados por Freud, enquanto proveniente de um círculo com esta concepção teórica, expressam a importância destes como testemunhos do “inconsciente”, pois nas obras artísticas se efetivam profundamente o “inconsciente”, o “pensamento inconsciente”, e a estética se constitui como campo de desenvolvimento intenso de relações entre pensamento e não-pensamento.

O autor compreende a estética, não como uma ciência ou disciplina sobre a arte, mas como “um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento” (RANCIÈRE, 2009, p. 11-12). A estética, a partir desta percepção, relaciona arte e pensamento, vendo a arte a partir de considerá-la como pensamento e os aspectos que a especificam como pensamento. Mas “pensamento”, para esta compreensão de estética, abarcaria também “um pensamento daquilo que não pensa”, ou seja, o “não-pensamento” (RANCIÈRE, 2009, p. 13).

O livro “O inconsciente estético” é estruturado, além do prólogo, em 7 capítulos: “O defeito de um tema”, “A revolução estética”, “As duas formas da palavra muda”, “De um inconsciente ao outro”, “As correções de Freud”, “Dos diversos usos do detalhe”, “Uma medicina contra a outra”.

No primeiro capítulo, “O defeito de um tema”, a partir da discussão sobre as alterações da tragédia “Édipo Rei”, de Sófocles, pelas adaptações desta por Corneille e Voltaire, aborda Jacques Rancière sobre a relação entre o visível e o dizível, considerando que o dizível – a palavra – possibilita um fazer ver que estabelece uma visibilidade, manifestando o não visível, o que está escondido de nosso olhar, mas que esta visibilidade dificulta que o não visível se mostre por si mesmo de modo a dispensar as palavras.

Portanto, a partir desta compreensão do autor, pode-se considerar que o dizer criaria imagens do que não é visível, transformando o não visível, o qual poderia se manifestar de outras formas (não dizíveis) de modo distinto, seja a partir de outras imagens, seja através de percepções, seja por meio de pensamentos ou

sentimentos.

Entretanto, em conformidade com a discussão apresentada pelo autor, o não dizer o que não quer ser visto e sabido suprimiria a possibilidade de se manifestar o *pathos* do saber, que se faz não suportável e se torna não visível, na tentativa de recalcar o sofrimento a partir de supostamente não saber.

No capítulo “A Revolução Estética”, Rancière justifica o título do capítulo por referir sobre a mudança do pensamento estético, com “abolição de um conjunto ordenado de relações entre o visível e o dizível, o saber e a ação, a atividade e a passividade” (RANCIÈRE, 2009, p. 25), com outras compreensões da tragédia, como as propostas por Nietzsche, Hegel e Hölderlin.

A tragédia de Édipo, pela visão do autor, se relacionaria ao saber considerado “não como o ato subjetivo de apreensão de uma idealidade objetiva, mas como um determinado afeto, uma paixão, ou mesmo uma enfermidade do vivente” (RANCIÈRE, 2009, p. 26). Assim, para Rancière, o pensamento se estabeleceria como uma relação entre saber e sofrimento (*páthei mathos*).

Nesse sentido, Rancière considera que a psicanálise surge a partir de uma interação entre filosofia e medicina no sentido de “fazer do pensamento uma questão de doença e da doença uma questão de pensamento” (RANCIÈRE, 2009, p. 26), o que, conforme a revolução estética, se relacionaria à arte.

Afinal, a arte, nesse sentido, teria um modo de ser, uma identidade, em que se apresentariam interações entre aparentes oposições, entre um saber e um não-saber, entre um agir e um padecer. Partindo desta compreensão, o autor aborda o pensamento da arte no sentido “em que o próprio da arte é ser a identidade de um procedimento consciente e de uma produção inconsciente, de uma ação voluntária e de um processo involuntário, em suma, a identidade de um *logos* e de um *pathos*” (RANCIÈRE, 2009, p. 30).

Esta interação na arte entre consciente e inconsciente, entre voluntário e involuntário, entre *logos* e *pathos*, para o autor, pode se fazer “como imanência do *logos* no *pathos*, do pensamento no não-pensamento, ou inversamente, como imanência do *pathos* no *logos*, do não-pensamento no pensamento” (RANCIÈRE, 2009, p. 31).

O autor faz uma relação de correspondência do *logos* com o consciente, com o pensamento, com o saber, com o agir, e do *pathos* com o inconsciente, com o não-pensamento, com o não-saber, com o padecer e o sofrimento.

Entretanto, precisamos considerar a indefinição de limites entre estes aspectos, impossibilitando que geremos oposições completamente decifráveis e enquadráveis. Afinal, na arte, a interação entre *logos* e *pathos* se torna tão miscível que seria difícil considerarmos que aspecto pode estar sob um ou outro domínio.

No capítulo “As duas formas da palavra muda”, Jacques Rancière fala que a revolução estética se relacionou também a transformações na ideia de pensamento e na de escrita. Para o autor, esta ideia de pensamento transformada se relaciona a pensar que

existe pensamento que não pensa, pensamento operando não apenas no elemento estranho do não-pensamento, mas na própria forma do não-pensamento. Inversamente, existe não-pensamento que habita o pensamento e lhe dá uma potência específica. Esse não-pensamento não é só uma ausência do pensamento, é uma presença eficaz de seu

oposto. Há, portanto, sob um ou outro aspecto, uma identidade entre o pensamento e o não-pensamento, a qual é dotada de uma potência específica (RANCIÈRE, 2009, p. 33-34).

Torna-se complexo compreender a utilização do termo pensamento para o que não pensa, para o que seria um não-pensamento. Haveria a necessidade de um aprofundamento no livro em relação ao conceito de pensamento de acordo com as concepções consideradas pelo autor para a utilização dos termos pensamento e não-pensamento.

Como o próprio autor disse, há relações entre pensamento e não-pensamento. E considerar o não-pensamento como não ausência do pensamento mas como presença do oposto deste, pressupõe que haja confluências entre pensamento e não-pensamento. Mas também precisamos compreender a impossibilidade de limitações e delimitações de pensamento, de não-pensamento e da interação entre estes.

Sobre a ideia de escrita, para o autor, esta se relaciona à ideia de pensamento correspondente. Segundo Rancière, escrita “não quer dizer simplesmente uma forma de manifestação da palavra”, mas “quer dizer uma ideia da própria palavra e de sua potência intrínseca” (RANCIÈRE, 2009, p. 34).

Diferentemente da palavra como representação, com a revolução estética, a palavra é vista então como “o modo contraditório de uma palavra que ao mesmo tempo fala e se cala, que sabe e não sabe o que diz”, e como “palavra do sintoma” (RANCIÈRE, 2009, p. 35). Nesse sentido, explica o autor:

O inconsciente estético, consubstancial ao regime estético da arte, se manifesta na polaridade dessa dupla cena da palavra muda: de um lado, a palavra escrita nos corpos, que deve ser restituída à sua significação linguageira por um trabalho de decifração e de reescrita: do outro, a palavra surda de uma potência sem nome que permanece por trás de toda consciência e de todo significado, e à qual é preciso dar uma voz e um corpo, mesmo que essa voz anônima e esse corpo fantasmagórico arrastem o sujeito humano para o caminho da grande renúncia, para o nada da vontade [...] (RANCIÈRE, 2009, p. 41).

A arte estabelece a possibilidade de que tudo fala e fale. Assim, a arte “devolve aos detalhes insignificantes da prosa do mundo sua dupla potência poética e significativa” (RANCIÈRE, 2009, p. 36), pois nenhum detalhe deveria ser desprezível e, inclusive, seriam os detalhes que gerariam rastros de caminhos para verdades.

No capítulo “De um inconsciente ao outro”, Rancière afirma que procura analisar as relações entre o inconsciente estabelecido pela teoria psicanalítica freudiana e o inconsciente estético.

Assim, o autor analisa que, na obra de Freud, o mesmo se contrapõe a uma visão científica positivista e insere aspectos da arte em sua teoria, não de uma forma simplesmente pragmática, mas interagindo os aspectos poéticos e mitológicos na ciência e os aspectos da racionalidade científica na arte, sendo que:

Em matéria de *psyche*, de conhecimento das formações singulares

do psiquismo humano e de seus mecanismos ocultos, o saber deles [dos poetas e romancistas] está mais avançado que o dos cientistas. Eles sabem mais coisas que os cientistas ignoram, pois conhecem a importância e a racionalidade própria desse componente fantasmático que a ciência positiva remete ao nada das quimeras ou às causas físicas e fisiológicas simples. São portanto aliados do psicanalista, esse cientista que declara a igual importância de todas as manifestações do espírito e a racionalidade profunda de suas 'fantasias', aberrações e contrassensos. [...] Freud solicita à arte e à poesia que testemunhem positivamente em favor da racionalidade profunda da 'fantasia', que apoiem uma ciência que pretende, de certa forma, repor a poesia e a mitologia no âmago da racionalidade científica. É por isso que a declaração é seguida de imediato por uma ressalva: os poetas e romancistas são apenas meio-aliados, pois não deram atenção suficiente à racionalidade dos sonhos e das fantasias (RANCIÈRE, 2009, p. 47-48).

Conforme Rancière, a arte possibilitaria a união entre o “pensamento que pensa” e o “pensamento que não pensa”, a partir do “inconsciente estético”. Assim, Édipo se faz fundamental na teoria freudiana, ao ser “o herói de um pensamento que não sabe o que sabe, quer o que não quer, age padecendo e fala por seu mutismo”, pois isto rompe com a ideia de exclusivamente o que é dizível ser visível, e possibilita que se identifique “as coisas da arte como coisas do pensamento”, se transformando a concepção de pensamento (RANCIÈRE, 2009, p. 49).

No capítulo “As correções de Freud”, Rancière aborda sobre as relações específicas construídas por Freud entre a arte e a ciência, o qual tinha como objetivo, segundo Rancière, de “intervir na ideia do pensamento inconsciente que normatiza as produções do regime estético da arte”, de “pôr ordem na maneira como a arte e o pensamento da arte jogam com as relações do saber e do não-saber, do sentido e do sem-sentido, do *logos* e do *pathos*, do real e do fantástico” (RANCIÈRE, 2009, p. 51). Para Freud, o que interessava não era se uma história era real ou fictícia, mas se ela poderia ser passível de uma única interpretação, na relação entre imaginário e realidade.

Desse modo, haveria uma estrutura reconhecível na arte que possibilitaria um saber científico relacionado, na psicanálise.

No capítulo “Dos diversos usos do detalhe”, o autor aborda que a relação entre psicanálise e arte se estabelecem na possibilidade de um *pathos* do saber, privilegiando o sintoma, “primeira forma da palavra muda”, como vestígio de história (RANCIÈRE, 2009, p. 57).

Relacionando com a visualização de obras de arte, Rancière diz que este sintoma pode ser compreendido como uma atenção a todos os detalhes, reconstruindo a história a partir dos detalhes como rastros e sinais, ou então compreendido como os detalhes considerados “insignificantes”, não enquanto rastros para a reconstituição da história, mas como “marca direta de uma verdade inarticulável, que se imprime na superfície da obra e desarma toda lógica de história bem-composta, de composição racional dos elementos” (RANCIÈRE, 2009, p. 58). Esses detalhes supostamente insignificantes seriam como um “fragmento

inacomodável que desfaz a ordenação da representação para dar lugar à verdade inconsciente que não é a de uma história individual, mas que é oposição de uma ordem a outra: o *figural* sob o *figurativo*, ou o visual sob o *visível* representado” (RANCIÈRE, 2009, p. 59).

No último capítulo, intitulado “Uma medicina contra outra”, o autor, a partir de análise literária e da teoria freudiana, estabelece a necessidade, de acordo com o inconsciente estético, da união e confluência entre o saber e o não-saber, o agir e o padecer, o querer e o não-querer, entre *pathos* e *logos*, e que a arte estaria relacionada a esta possibilidade de interações entre os supostos contraditórios.

Seria importante que o livro aprofundasse em aspectos conceituais, como sobre as concepções de pensamento, a fim de que a relação entre inconsciente e pensamento ficasse mais expressamente explanadas. Afinal, conforme a compreensão de pensamento, o que seria inconsciente pode ser considerado como pensamento, como não-pensamento, como pensamento inconsciente, como pensamento que não-pensa.

Ademais, percebe-se no livro a abordagem intensa de conceitos como contraditórios, apesar de considerados passíveis de união. No entanto, conceber conceitos como contraditórios pressupõe que possam ser delimitáveis e limitáveis, acessíveis como gavetas no “gabinete antropomórfico” representado por Salvador Dalí. Mas o que supostamente se considera como contraditório no humano não há como ser plenamente contraposto e engavetável, pois já se estabelece como transbordante, confluyente e miscível, como consciente e inconsciente, como pensamento e não-pensamento.

Referência

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

Recebido em 23/01/2020 - Aprovado em 03/04/2020

Como citar :

Marinho, J. L. Arte, pensamento, inconsciente e saber. Resenha de *O inconsciente estético* de Jacques Rancière . (2020). OuvirOUver, 16(2), 638-644. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-52319>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.