

Choque! tensão
no ombro.

Dúvida no primeiro dia...

Rascunhos

v.9 n.1 - jul./dez. - 2022

ISSN: 2358-3703

Relatório grande no palco.

muita música.

Taxa
o seguinte



Choque! tensão
no ombro.

Grito rugido.

memória do Artista



Mude, chame de tudo, pense forte.

quando é viver mesmo? hm?

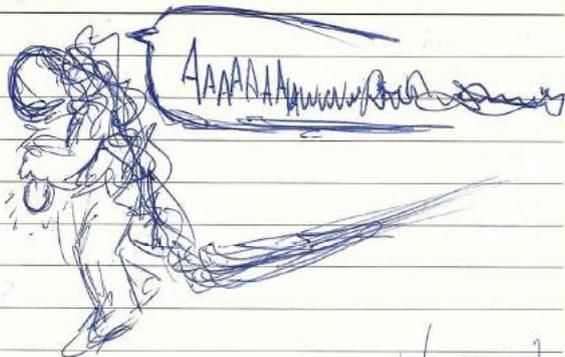
Relatório grande no palco.

muita música.



~~Terça~~ Terça mágica da luz

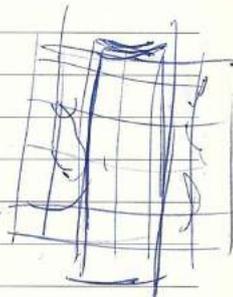
Fala 2



Grito sem é lançado.

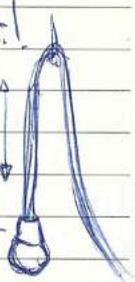
Dúvida no primeiro dia...

ter ele ausente.



Você precisa acreditar no seu país!
coletivo do ovo... doce

Taxa
o seguinte



Edição Especial: Sala de Ensaios

Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas
Universidade Federal de Uberlândia | IARTE | EDUFU

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior / Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

Revista Rascunhos: caminhos da pesquisa em Artes Cênicas
Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação e Formação em Artes Cênicas
- GEAC/Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC
Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia
ISSN 2358-3703

Diretor IARTE
Jarbas Siqueira Ramos

Editor Chefe (2020 - 2024)
Narciso Lorangeira Telles da Silva (UFU - Brasil)

Comitê Editorial (2020 - 2024)
Dirce Helena Benevides de Carvalho
(UFU - Brasil)
Paulina Maria Caon (UFU - Brasil)

Conselho Editorial
Clara Angelica Contreras (Universidad El
Bosque – Colômbia)
Daniele Pimenta (UFU – Brasil)
Eduardo De Paula (UFU - Brasil)
Fernando Aleixo (UFU – Brasil)
Mara Lucia Leal (UFU - Brasil)
Mario Piragibe (UFU - Brasil)
Wellington Menegaz de Paula (UFU –
Brasil)
Vilma Campos Leite (UFU - Brasil)

Conselho Consultivo
Alexandra Gouvea Dumas (UFBA - Brasil)
Amabilis de Jesus da Silva (FAP - Brasil)
Ana Carolina Paiva (CAP/UERJ – Brasil)
Ana Maria Pacheco Carneiro (UFU – Brasil)
Célida Salume Mendonça (UFBA - Brasil)
Elisabeth Silva Lopes (USP - Brasil)
Gerard Samuel (Universidade de Cape Town -

África do Sul)
Giuliano Campo (University of Ulster - Reino
Unido)

Fernando Mencarelli (UFMG - Brasil)
Ileana Diéguez (Universidad Autónoma
Metropolitana - México)
José Mauro Barbosa (UnB - Brasil)
Julia Elena Sagaseta (UNA - Argentina)
Leonel Martins Carneiro (UFAC - Brasil)
Luis Augusto da Veiga Pessoa Reis (UFPE -
Brasil)
Maria Lucia Pupo (USP - Brasil)
Nara Keiserman (UNIRIO - Brasil)
Patricia Aschieri (UBA - Argentina)
Patrícia Caetano (UFC - Brasil)
Renato Ferracini, (LUME/UNICAMP - Brasil)
Sílvia Citro (UBA y CONICET - Argentina)
Vivian Tabares (CASA DE LAS AMÉRICAS/ISA -
Cuba)

Diagramadores
Bianca Helena Santos de Oliveira - UFU
Luciano Pacchioni- UFU

Imagem Capa

Caderno de Direção: Fritzl, Agonista (2022). Foto:
Rafael Michalichem.

rascunhos.geac@gmail.com

Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação e Formação em Artes Cênicas
- GEAC | Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC | Instituto de Artes |
Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 Bloco 3E - Santa Mônica - Uberlândia - MG - CEP: 38408-100

Todos os trabalhos são de responsabilidade dos autores, inclusive revisão de português, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista Rascunhos ou ao Portal de Periódicos da UFU.

Rascunhos [recurso eletrônico]: caminhos da pesquisa em
artes cênicas /Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Artes. Vol. 09, n.1 (2022) - Uberlândia: Portal de Periódicos, 2022
Semestral
ISSN 23583703
Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/archive>
1. Artes - Periódicos. I. Universidade Federal de
Uberlândia. Instituto de Artes. CDU: 7

Sumário

Apresentação

Dr. Narciso Telles

Sala de Ensaios

EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS E SABERES EM TRÂNSITO NA PESQUISA
TEATRAL CONTEMPORÂNEA

Adilson Florentino.....01

NO FRIO DA SALA DE AULA VIRTUAL, O ENCONTRO COM UM PEQUENO
CALOR: relato de uma experiência pedagógica

Ana Carolina Paiva.....12

THEATER COGNITION AND EDUCATION

André Luiz Lopes Magela.....27

A EXPERIÊNCIA REVISITADA: Teatro na clínica

Barbara Duarte Benatti.....44

TRAJETO CRIATIVO: ousadias na criação da peça Ideias Novas de Graciliano Ramos

Carla Medianeira Antonello.....64

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE TEATRO

Guaraci da Silva Lopes Martins.....79

TEATRO EMPRESA: Provocações e implicações a partir do trabalho artístico da cia
cambalhotas

Jurandir Eduardo Pereira Junior; José Evandy Leite Oliveira.....97

PERFORMANCE O CULTO E O PAPEL DA MULHER NA BÍBLIA: relatos de uma
Criação Autobiográfica

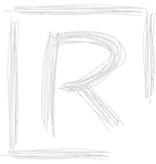
Mariana Dias Pereira de Lima.....116

REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ENSINO, APRENDIZAGEM E
TREINAMENTO DAS MÚLTIPLAS HABILIDADES DO ATOR-CANTOR-
BAILARINO CONTEMPORÂNEO

Tiago Elias Mundim.....138

INTERMEZZO LATINO: uma dramaturgia sobre violências, silêncios e colonialismo
Tiago Silva.....158

TEATRO DE FRONTEIRA, UMA DÉCADA: “O nosso teatro é um teatro que provoca
a plateia politicamente a repensar os seus modelos, os seus padrões sociais”.
Rodrigo Carvalho Marques Dourado.....185



APRESENTAÇÃO

Este volume especial ‘Sala de Ensaios’ da Revista Rascunhos é composto por um conjunto variado de textualidades sobre processos de formação, pesquisa e criação em Artes Cênicas.

Aqui o/a leitor/a encontrará estudos contemporâneos que permitem a construção de um caleidoscópio de temas e enfoque variados acerca das Artes Cênicas.

Neste caleidoscópio temos um conjunto de textos que abordam modos e práticas de formação e ensino do teatro tanto relacionadas à educação básica como ao treinamento do artista da cena. Um outro conjunto reflete sobre os processos de criação e suas dinâmicas de trabalho e as perspectivas epistemológicas implicadas neste campo de estudos.

Desejamos uma boa leitura.

Editoria Revista Rascunhos

**EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS E SABERES EM TRÂNSITO NA PESQUISA TEATRAL CONTEMPORÂNEA****EPISTEMOLOGÍAS DECOLONIALES Y CONOCIMIENTOS EN TRÁNSITO EN LA INVESTIGACIÓN TEATRAL CONTEMPORÂNEA****DECOLONIAL EPISTEMOLOGIES AND KNOWLEDGE IN TRANSIT IN CONTEMPORARY THEATER RESEARCH****Adilson Florentino da Silva ¹****Resumo**

O texto aqui apresentado é derivado de um conjunto de reflexões tecidas como parte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e intitulada “A Produção da Pesquisa em Teatro no Brasil: das condições sociais e epistemológicas às condições estéticas”. O referido projeto emerge das minhas angústias, inquietudes e indagações face às condições nas quais são produzidas as pesquisas no campo do teatro nas instituições universitárias públicas brasileiras, principalmente, no decorrer da última década. O viés analítico está perspectivado pelos estudos pós-coloniais e decoloniais, de modo a contribuir para os debates em torno do projeto de descolonização epistemológica e estética das práticas e saberes teatrais.

Palavras-Chave: epistemologia teatral, estética teatral, estudos decoloniais.

Resumen

El texto presentado aquí se deriva de un conjunto de reflexiones tejidas como parte de la investigación desarrollada en el Programa de Posgrado en Artes Escénicas de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro - UNIRIO y titulado "La producción de la investigación teatral en Brasil: das condiciones sociales y epistemológicas a condiciones estéticas". El referido proyecto surge de mis inquietudes y preguntas sobre las condiciones en que se produce la investigación en el campo del teatro en las instituciones universitarias públicas brasileñas, especialmente durante la última década. El sesgo analítico está previsto por los estudios poscoloniales y descoloniales, para contribuir a los debates en torno al proyecto de descolonización epistemológica y estética de las prácticas y el conocimiento teatrales.

Palabras clave: epistemología teatral, estética teatral, estudios descoloniales.

¹ Possui Doutorado em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Pós-Doutorado em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É Professor Titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Abstract

The text presented here is derived from a set of reflections woven as part of the research developed in the Postgraduate Program in Performing Arts at the Federal University of the State of Rio de Janeiro - UNIRIO and entitled “The Production of Theater Research in Brazil: das social and epistemological conditions to aesthetic conditions”. The referred project emerges from my anxieties, concerns and inquiries regarding the conditions in which research in the field of theater is produced in Brazilian public university institutions, mainly during the last decade. The analytical bias is envisaged by post-colonial and decolonial studies, in order to contribute to the debates around the project of epistemological and aesthetic decolonization of theatrical practices and knowledge.

Keywords theatrical epistemology, theatrical aesthetics, decolonial studies.

A proposta mais ampla deste texto-ensaio é a tentativa de empreender a análise reflexiva das perspectivas teóricas que constituem os denominados estudos pós-coloniais e decoloniais, principalmente, a partir das influências das concepções pós-modernas e pós-estruturalistas no projeto de descolonização epistemológica. O eixo analítico prossegue com a crítica às teses “modernidade-colonialidade-descolonialidade” latino-americana e suas articulações com as práticas investigativas teatrais emergentes.

Inicialmente, tentarei dialogar com o pensamento decolonial em curso na perspectiva de desconstrução/reinvenção de um campo epistêmico autônomo a partir da analítica da própria noção de decolonialidade existente no interior de uma construção gnosiológica crítica e emancipatória, no que tange às relações de poder, saber e sujeito geopoliticamente situado no eixo sul. O que está em jogo neste texto reflexivo é o desejo de sublinhar os devires de uma ótica prático-teórica que recria e descentra os modos de investigação no campo teatral a partir de um recorte decolonial.

A pedra angular do eixo temático em questão emerge das minhas angústias, inquietudes e indagações em face das condições nas quais são produzidas as pesquisas no campo do teatro no Brasil, mais especificamente, nas universidades públicas durante a última década. O pressuposto que fundamenta o percurso desta reflexão recai sobre os modos como os saberes do teatro produzidos no contexto acadêmico estão teoricamente articulados.

As considerações apresentadas neste trabalho reflexivo são resultantes da interlocução estabelecida entre o meu projeto de pesquisa intitulado “A Produção da Pesquisa em Teatro no Brasil: das condições sociais e epistemológicas às condições estéticas” e as aulas ministradas por

mim no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO na disciplina Pesquisa em Artes Cênicas. No ponto de tensão dessa interlocução gestam-se algumas inquietudes reflexivas, entre as quais destaco a difícil relação entre arte e ciência.

Partindo do pressuposto de que arte e ciência constituem duas esferas da cultura visivelmente distintas e determinadas por intencionalidades e interesses objetivos diferentes, a ruptura existente entre ambas está localizada no modo de construção da realidade.

As práticas científicas possuem como princípio de construção e interpretação de mundo a indagação e a explicação racional. Esse princípio está inscrito na compreensão de que a realidade tem uma dimensão objetiva, independente das percepções de sentido do conjunto das pessoas.

Contraditoriamente, a arte mantém um vínculo aproximativo com o primado da imaginação e pela significação decisiva que as pessoas atribuem ao processo criativo. No entanto, contemporaneamente, as estratégias de produção de conhecimento tanto da arte como da ciência não são consideradas de modo algum irreconciliáveis. O debate epistemológico contemporâneo vem apontando que as práticas científicas não são expressão de um modo único e unívoco de racionalidade, pois nelas estão inseridas o uso da imaginação, da criatividade e do acaso como fatores decisivos de sua produção.

Do mesmo modo, as comunidades artísticas estão cada vez mais assumindo que os processos criativos possuem uma componente de ordem reflexiva e discursiva que ao invés de opor-se à ciência, constitui juntamente com ela um campo geral de pensamento a fim de efetivar um diálogo aberto e profícuo.

Assim sendo, o vínculo dialógico existente entre arte e ciência permite a construção de uma concepção inter/transdisciplinar do conhecimento e da emergência de um novo paradigma interpretativo da realidade.

Embora eu não tenha a intenção de esgotar o tema por mim proposto, desejo enfatizar que a minha opção analítica está fundamentada na perspectiva da epistemologia crítica e nas teorias pós-coloniais com as quais me identifico e constituem um dispositivo de análise que implica o entendimento da pesquisa como produção de conhecimento. Sendo assim, a pesquisa remete à definição de um referencial teórico no qual se instala toda uma concepção de sociedade.

Todas essas reflexões iniciais servem para elucidar que há uma densa materialidade na produção do conhecimento teatral. A emergência da produção do conhecimento teatral no momento atual deve começar a fazer provocações na comunidade científica (Khun, 1995) e

artística, a fim de dar conta da natureza e dos contornos epistemológicos e estéticos problematizados pelos seus estudos. Se a dinâmica das pesquisas no campo do Teatro remete irremediavelmente para outros campos disciplinares, cabe verificar em que medida e com que estatuto o Teatro permanece no interior de outros saberes disciplinares.

Inicialmente, quando eu comecei a tecer mais organizadamente os estudos da relação teatro-epistemologia, eu considerei no conjunto das reflexões epistemológicas as contribuições da perspectiva epistemológica de Bachelard (2005) em sua dimensão histórica e da perspectiva epistemológica de Foucault (1987, 1989) em sua dimensão arqueológica. Ambas as perspectivas atravessam as diferentes camadas do debate proposto na relação entre o teatro e a problemática do conhecimento e me conduziram, atualmente, ao encontro das teorias pós-coloniais.

Outro ponto de vista inicialmente explorado por mim no estudo da relação teatro-epistemologia concerne ao debate epistemológico produzido por Boaventura Santos (1995, 2000, 2009), principalmente as noções de “epistemologias do sul”, “ecologias dos saberes” e “pensamento pós-abissal”. As leituras aqui depreendidas subsidiaram-me na tentativa de identificar as contribuições para o debate epistemológico contemporâneo em torno do teatro e das artes da cena como campo de conhecimento, bem como a problematizar o conceito de ecologia dos saberes num diálogo com o pensamento teatral perspectivado pela dimensão contra-hegemônica/emancipatória e suas implicações sócioestéticas.

Diante desse questionamento, eu coloco em destaque o modo como os estudos teatrais atuam na interface entre a dimensão epistêmica e a dimensão estética, na expectativa de repensar o complexo trabalho de pesquisa em torno da arte teatral. Há uma emergência em decolonizar os estudos no campo teatral a partir de outras formas de saber-fazer-pensar que solicitam a configuração de novos conhecimentos e práticas de pesquisa.

O percurso de reflexão proposto é o de desconstrução da episteme e da estética do tipo moderno/colonial reinantes nos estudos sobre o teatro no Brasil, que privilegiam a relação vertical de subordinação sujeito-objeto, rumo a um novo paradigma que pressupõe a relação horizontal sujeito-sujeito. A questão problematizadora que eu desvelo nesta escrita analítica é a necessidade de construção de um pensamento decolonial no campo dos estudos sobre o teatro, mas que não aparenta apenas uma dimensão ideológica e sim uma dimensão investigativa, de pesquisa.

Nos rastros dessa reflexão, urge deselitizar, desmistificar e dissolver a forma tradicional e

instituída de pesquisa e dos processos de construção do conhecimento no campo teatral a partir da sinalização de novas rotas heurísticas, comprometidas com a ruptura hegemônica das propostas coloniais e eurocêntricas.

Para Mignolo (2000), a categoria “fazer decolonial” esboça um conjunto de idéias em processo de decolonizar-se mediante alguns rastros e pegadas ainda em devir, mas que não constituem uma nova metodologia nos moldes da tradição moderna; trata-se de uma escolha, de uma opção por outro tipo de escuta, de outro tipo de olhar, de sentir e de capturar o mundo. O que aqui está em tela é o esboço de um pensamento crítico-criativo em permanente estado de suspeição e em estado de prontidão para subverter a ordem científica dominante.

Não obstante, a ruptura com a racionalidade e a estética hegemônicas do saber teatral implica veemente desvelar/desconstruir a colonialidade do poder, do saber e do sujeito que estão nele inscritas. Tanto que na perspectiva dos sujeitos colonizados, a palavra “investigação” constitui uma das palavras mais problemáticas do mundo indígena. O processo de investigação é assumido como um conjunto de ações desumanizantes que causam dor e sofrimento (Dussel, 2007).

Por isso, tanto os sujeitos da diáspora atlântica como as populações indígenas recordam a ciência como um instrumento colonial, como uma ferramenta de exclusão que consolida o lado obscuro da modernidade pelas práticas insidiosas de racismo, estereótipos e violência (Butler, 2007). Neste sentido, a colonialidade epistêmica surge como a face oculta dos processos e métodos de pesquisa ainda dominantes no mundo intelectual brasileiro; e o fazer decolonial emerge não como investigação, pesquisa ou técnica, senão como vocação de ações que tornam visíveis os sinais de um novo tipo de inteligibilidade descolonizador.

O fazer decolonial não implica no processo de destruição dos conceitos chave da modernidade, mas sim, na reconfiguração de sua colonialidade oculta. Nesse ponto de vista, o processo decolonial não deve estar fundamentado em uma metodologia de investigação, pois conceber uma metodologia decolonial torna-se um paradoxo na propriedade de seus termos, principalmente, porque toda metodologia pressupõe uma dimensão colonizadora.

Segundo Mignolo (2000), é necessário romper com os conteúdos dos termos da colonialidade epistêmica, bem como romper com os próprios termos, de maneira a criar novas configurações conceituais que possam ser compreendidas. As práticas decoloniais formam parte do processo de ruptura e desconstrução da episteme ocidental, eurocêntrica e colonial; e no que

diz respeito ao campo do teatro, este texto enuncia o afastamento com o jogo nocivo da retórica moderna/colonial a partir da proposição de uma estética cênica própria da decolonialidade, sem a importação de categorias eurocentradas/eurorreferenciadas.

No momento atual, as abordagens científicas tradicionais, os métodos de pesquisa qualitativos ou quantitativos, empírico-analíticos, histórico-hermenêuticos ou sociocríticos chegam ao esgotamento e se tornam insuficientes para dar conta da problemática caleidoscópica do mundo. Como saída, emergem modos outros de produzir saberes, conhecimentos e práticas que colocam em marcha a pluriversalidade como projeto estético e epistêmico.

No ponto de tensão desse pensamento, o novelo desfia-se diante de uma crise civilizatória, pois o ocidente como civilização hegemônica está em crise e estamos a testemunhar o esgotamento do modelo ocidental de organização social, produtiva e cultural. Como nos desgarrar das marcas da colonialidade? Pela construção de uma gramática decolonial tecida nas bases dos diálogos inter/transculturais.

O dialogo inter/transcultural constitui a urgência/emergência para a realização ineludível da pessoa humana num mundo em profunda crise planetária, tendo em vistas à consolidar um pacto de sociabilidade de múltiplas narrativas emancipatórias das experiências e construir novos sentidos e significados a partir de outras lógicas criativas. Algumas leituras de caráter decolonial como a de Haraway (2015), nos exorta que o mundo e a realidade não constituem entidades ontológicas e nem epistemológicas a serem descobertas; constituem-se na potência das relações sociais inter/transubjetivas.

Seguindo nas malhas do debate em tela, a temática em exposição aponta para o pressuposto de que existem outras epistemes e outras estéticas para além do eurocentrismo, cuja crítica decolonial desmantela os processos de colonialidade do saber e do ver, de maneira a propor um novo modo de pensar e de criar aberto ao diálogo inter/transcultural e transdisciplinar de saberes.

Assim sendo, pensar na perspectiva das teorias epistemológicas decoloniais pressupõe pensar a base conceitual de novos processos de investigação no campo do teatro e de outras estéticas. Indubitavelmente, é possível pensar, no cerne dos estudos teatrais no Brasil, a configuração de novas práticas estético-cênico-epistêmicas.

A aparente tensão existente entre o primado epistêmico e o primado estético ganha fortuna desde a antigüidade clássica, atravessa o período medieval, promove uma interessante

aliança durante a renascença, o barroco e a modernidade. No entanto, o ponto de interseção das diferentes representações de arte em cada período supramencionado é a afirmação do interesse de uma ordem universal. Somente com o surgimento da arte cinematográfica e o movimento das vanguardas artísticas, como o dadaísmo, o cubismo e o surrealismo, no século XX, vai haver uma ruptura nos modos de representação da arte que agora passa a tratar da realidade interior, ampliando as proximidades entre as relações estéticas e epistemológicas, no dizer de Canclini (2010).

A partir do século XX, inúmeras mudanças marcam a cultura ocidental, a qual passou por transformações nas artes, na política e na economia, levando ao surgimento de um período denominado de pós-modernidade. Nas perspectivas de Harvey (1992) e Jameson (1991), a pós-modernidade consiste num termo de complexa elaboração e definição em distintos campos de conhecimento, não apresentando um conceito único.

Pode-se conceber a pós-modernidade como uma época histórica caracterizada pelas modificações em relação ao período moderno e está diretamente ligada à modernidade, devendo ser compreendida como uma ontologia, um período de tempo que abarca inúmeras epistemologias, tais como o feminismo, o marxismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo e as teorias pós-coloniais.

Diante dos vínculos inelutáveis entre arte e epistemologia, eu coloco em destaque o contexto econômico e político do neoliberalismo no qual se instaura a tensão entre o mercado capitalista e as resistências contrahegemônicas que afetam diretamente o campo da arte na medida em que a economia política do capitalismo transforma a arte em mercadoria; como sociedade disciplinar transforma a pesquisa artística em um dispositivo a serviço do capitalismo cognitivo.

Do mesmo modo, a colonialidade do poder produz uma visão que justifica o controle racial e de gênero da economia e da sociedade (Quijano, 2014). Na contradição da sociedade de mercado, as práticas artísticas suscitadas, predominantemente, no denominado Terceiro Mundo, elaboram inúmeras estéticas de resistência através de novos elementos representativos das diferentes lutas sociais, deslocando a questão da colonialidade do modo de ver eurocêntrico pela mediação da decolonização estético-epistêmica.

Ao longo das últimas quatro décadas, as relações entre produção de conhecimento e a herança colonial do terceiro mundo ainda privilegia a epistemologia moderna que institui-se

como a única perspectiva universal e válida de conhecimento, de modo a negar todas as demais formas de construção do mundo.

Esse modo de opressão epistêmica ou genocídio epistemológico é um dos principais dispositivos de perpetuação do imaginário global eurocêntrico, sob o qual resiste/persiste uma taxionomia de dominação colonial que hierarquiza os saberes e rejeita as alteridades.

Sob diferentes denominações, pós-coloniais, decoloniais, epistemologias do sul, essas contribuições teóricas tensionam desvelar/denunciar/desconstruir as demarcações fronteiriças produzidas pelos sistemas de representação ocidentais, bem como alvejar os modos de pensar e os esquemas de interpretação que delineam as zonas coloniais como fontes de reprodução/consumo de cultura e ideologia, que reforça o ocidente como matriz intelectual teórica para toda a humanidade.

Contraditoriamente, ao longo das últimas décadas, emergem alguns movimentos teóricos oriundos de “zonas intelectuais periféricas” que ganham força, vigor, espaço institucional e visibilidade global. Tais movimentos possuem como ponto de interseção a preocupação com a desconstrução de uma certa narrativa que define o ocidente como lócus privilegiado de enunciação, retirando do colonizado o seu lugar de fala na experiência histórica.

As teorias pós-coloniais (pós-colonialidade) não constitui apenas um marco histórico, mas sobretudo uma narrativa que reescreve os relatos hegemônicos de forma descentrada e diaspórica, levando em conta as múltiplas conexões culturais, as complicadas relações laterais e transversais que transpõem as fronteiras dos estados nacionais e as inter-relações nas dimensões local/global.

As teorias pós-coloniais proporcionam uma leitura que dá luz aos eixos híbridos e sincréticos do penoso processo colonial, que foram até então obliterados pelas formas mais binárias e bipolares de narrativização (HALL, 2013).

A construção da imagem civilizatória ocidental se dá alicerçada numa matriz colonial de poder que suprime imaginários, memórias e histórias locais. Essa colonialidade de poder representa a face oculta/obscura do imaginário global, da exploração e da subalternização do outro, sem a qual a própria modernidade não poderia existir.

O conhecimento ocidental moderno institui a racionalidade como modelo epistemológico global, negando os saberes locais e rejeitando as alteridades epistêmicas. Tal colonização do saber e a sua apropriação racional fazem parte da elaboração de uma estratégia, cuja

interpretação linear-progressiva, institui a civilização européia como desenvolvimento natural das sociedades humanas.

Neste sentido, a ótica decolonial constitui-se num relevante dispositivo que revela uma profunda transformação epistêmico/hermenêutica na produção artística e intelectual.

Reside no desiderato até agora apresentado, a necessidade/urgência de desenvolver pesquisas no campo do teatro que estejam voltadas para uma práxis decolonial e inter/transcultural no contexto das instituições de ensino no Brasil, uma vez que são responsáveis pelo ensino dos saberes estético-epistêmicos. Nessas instituições a pesquisa teatral pode construir a crítica às práticas pedagógicas hegemônicas que ainda mantêm estruturas de exclusão relativas a uma boa parte da população expropriada dos meios de produção.

O processo de descolonização das práticas de pesquisa do teatro no contexto das universidades precisa levar em consideração a dissolução da disciplinarização do conhecimento e de suas estruturas arbóreas, no intuito de estabelecer um diálogo crítico entre as diferentes expressões estéticas. A pesquisa artística contemporânea, especialmente no campo teatral, só pode ser compreendida em termos da complexa tensão que se estabelece entre as epistemes ocidentais e as epistemes decoloniais, bem como as suas equivalentes conformações estéticas.

De todo esse conjunto de reflexões, eu deixo emoldurado três insights provocativos em torno da tentativa de compreensão de uma epistemologia decolonial no campo do teatro, a saber:

1. Pensar uma epistemologia decolonial no campo de estudos do teatro é pensar numa íntima vinculação com a questão estética. A dimensão epistêmico-estética circunscrita no teatro como área do saber deve ser resultante de uma forma de conhecimento advinda de uma prática e experiência ativistas, ou seja, gestada na dinâmica das lutas, de suas demandas emergentes, de suas territorialidades e memórias de enfrentamento.
2. Conceber a existência de uma epistemologia decolonizadora requer a compreensão de que ela pertence a um tipo de conhecimento inscrito na experiência histórica dramática e dolorosa dos corpos colonizados a delinear uma nova geopolítica de práticas discursivas de interpelação e múltiplos saberes.
3. Elaborar uma teoria crítica decolonial pressupõe como estratégia fundamental a desconstrução interpretativa da historiografia oficial moderna (Spivak, 2009), de modo a esvaziar os sentidos consolidados de seus textos para fazer a leitura a contrapelo das lutas singulares que emergem das formações sociais coloniais, no

interesse de resgatar a condição de sujeitos sociais daqueles que lutam contra a dominação eurocêntrica.

Como travessia movediça, o texto-ensaio problematiza os termos da relação epistemologia e estética a partir das lentes críticas dos estudos decoloniais e de suas contribuições no campo da pesquisa teatral; a dimensão epistêmico-estética inscrita na pesquisa teatral deve ser enfrentada de modo polissêmico, numa pluralidade de sentidos, numa aposta à política dos afetos entre corpos plurais. O desafio de praticar um processo investigativo no campo sensível do teatro é a possibilidade de criação/reinvenção de novas formas cênico-estéticas que configurem uma legítima experiência de resistência.

Referências

- BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contrponto, 2005.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. EUA: Routledge, 2007.
- DUSSEL, Enrique. **Política de la liberación: historia mundial y critica**. Madrid: Trotta, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. **La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia**. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. Valencia: Cátedra, 2015.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. SP: Loyola, 1992.
- JAMESON, Frederic. **Postmodernism or the cultural logic of late capitalism**. London: New Left Review , 1991.
- MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2000.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SANTOS, Boaventura. **Introdução ao discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura & MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.



**NO FRIO DA SALA DE AULA VIRTUAL, O ENCONTRO COM UM
PEQUENO CALOR:**

relato de uma experiência pedagógica

**EN EL FRÍO DEL AULA VIRTUAL, EL ENCUENTRO CON UN
PEQUEÑO CALOR:**

reporte de una experiencia pedagógica

**IN THE COLD OF THE VIRTUAL CLASSROOM, A MEETING
WITH A SMALL HEAT:**

report of a pedagogical experience

Ana Carolina Paiva¹

Resumo

Este artigo se propõe a comentar o percurso de um ano letivo de ensino da disciplina Teatro no modelo remoto para crianças do 2º e do 4º anos do ensino fundamental do CAP UERJ, onde a necessidade de adaptação ao ensino remoto se interpôs na realidade escolar por imposição de uma pandemia viral. Deste modo, pensei e experimentei métodos que se destacaram pela manutenção do espírito do *jogo* e da *imaginação*, mesmo num ambiente virtual. Trabalhou-se o *jogo* no *tempo de casa* no modo solo e com a participação da família. Além disso, os experimentos metodológicos suscitaram a minha participação como artista docente que instrui o jogo e participa ativamente da ação. Aqui é feito um relato do percurso e os métodos de que intuitivamente lancei mão, associados a um arcabouço teórico clássico da pedagogia do teatro, tais quais os conceitos de *Imaginação* (BROOK), *Ações Físicas* (STANISLAVSKY), *Jogo* (RYNGAERT) e *Brincadeira* (BENJAMIN)

Palavras-chave: Jogo, imaginação, espaço familiar, ensino remoto, linguagem simbólica.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comentar el transcurso de un año escolar de enseñanza del Teatro en el modelo a distancia para los niños de 2º y 4º grado de primaria del CAP UERJ, donde la necesidad de adaptarse a la enseñanza a distancia interfirió en la realidad escolar por la imposición de una pandemia viral. De esta manera, pensé y experimenté métodos que se destacaban por mantener el espíritu de juego y la imaginación, incluso en un entorno virtual. El juego se trabajó en casa en modo individual y con la participación de la familia. Además, los experimentos metodológicos estimularon mi participación como artista docente que

¹ Atriz. Escritora. Prof.^a Adj. CAP UERJ-Teatro. Prof.^a SME RJ-Teatro.

instruye el juego y participa activamente de la acción. He aquí un relato del viaje y los métodos que utilicé intuitivamente, asociados a un marco teórico clásico de la pedagogía teatral, como los conceptos de Imaginación (BROOK), Acciones Físicas (STANISLAVSKY), Juego (RYNGAERT) y Jugar (BENJAMIN)

Palabras-clave: juego, imaginación, espacio familiar, enseñanza remota, lenguaje simbólico.

Abstract

This article aims to comment on the course of a school year of teaching Theater in the remote model for children in the 2nd and 4th grades of elementary school at CAP UERJ, where the need to adapt to remote teaching interfered in the school reality due to the imposition of a viral pandemic. In this way, I thought and experimented with methods that stood out for maintaining the spirit of the game and imagination, even in a virtual environment. The game was worked on at home in solo mode and with the participation of the family. In addition, the methodological experiments stimulated my participation as a teaching artist who instructs the game and actively participates in the action. Here is an account of the journey and the methods that I intuitively used, associated with a classical theoretical framework of theater pedagogy, such as the concepts of Imagination (BROOK), Physical Actions (STANISLAVSKY), Game (RYNGAERT) and Play (BENJAMIN).

Keywords: play, imagination, family space, remote teaching, symbolic language.

Introdução

Em março de 2020 o Brasil se deparou com um grave problema sanitário que já mostrava sinais em outros continentes desde, pelo menos, janeiro de 2020: um vírus letal e altamente contagioso que já se espalhava pelo mundo a um nível pandêmico.

As aulas foram suspensas nas redes pública e privada de ensino e a realidade escolar se transformou completamente. Todos os profissionais da educação tiveram que pensar, desenvolver e aplicar estratégias que dessem continuidade ao processo educacional, mesmo que de modo adaptado, penoso, sem o elo mais importante na relação pedagógica: a presença humana e os laços profundos que são vivenciados na socialização do indivíduo humano que é, fundamentalmente, um ser social.

Como professora do CAP UERJ desde 2019, assumindo as turmas do 2º ano e do 4º anos do ensino fundamental, precisei, como todos os outros colegas professores, pensar e criar este novo

modelo de relação pedagógica de modo célere e com força de vontade diante do medo, da incerteza e de certa atmosfera de desesperança.

O desafio estava lançado e não era fácil: atender como professora de teatro a crianças pequenas, de modo completamente virtual (com aulas assíncronas e síncronas), crianças que eu não conhecia, não sabia o nome, não sabia se estavam bem, se tinham condições de acessar as plataformas de ensino, se poderiam efetivamente se debruçarem nos estudos por meios totalmente virtuais, sem o contato direto com professores e colegas de turma.

No primeiro momento tive uma ideia muito simples: me apropriar das ferramentas que tinha como atriz, comunicadora, musicista. Concluí que por meio de instrumentos audiovisuais poderia me comunicar melhor com os estudantes. Aprendi a trabalhar com aplicativos de edição de vídeos como Snapchat, Kinemaster, In Shot, plataformas de criação e compartilhamento de vídeos como o YouTube e aplicativos de carregamento e compartilhamento de vídeos como Google Drive.

Considero importante destacar esta aproximação mais direta com tais recursos tecnológicos para demonstrar o quanto precisei me reinventar como professora de teatro, que não tem nenhuma formação em ciências da tecnologia. Falo aqui sobre minhas experiências, mas no debate com colegas, concluímos que a grande maioria dos professores investiu tempo e recursos financeiros para atender melhor a seus alunos neste novo modelo emergencial de educação.

Ultrapassada esta barreira tecnológica de modo minimamente satisfatório, me associei a alguns professores do 2º e do 4º anos do DEFA (Departamento de Ed. Física e Artes), DEF (Departamento de Ensino Fundamental) e Clube de Leitura (associado ao DEF), para pensarmos juntos dois projetos interdisciplinares para o 2º e para o 4º anos do ensino fundamental, pois entendemos que este seria um modelo mais interessante, mais benéfico, menos árduo e com a possibilidade de auxílio mútuo entre esta rede interdisciplinar de professores. Ademais, também estaríamos trabalhando conjuntamente em atividades assíncronas e síncronas ao lado dos estudantes, o que para nós significou muito, algo como um pequeno calor, ainda que com a distância do contato presencial com os nossos estudantes. Entendemos que deste modo, ganharíamos em troca afetiva e força criadora.

Os primeiros processos

No trabalho com os estudantes do 2º ano do ensino fundamental, que são crianças entre sete e oito anos de idade, conduzi metodologias que estimulassem a sensibilização, a criatividade e a integração no ambiente familiar. Propus a criação de máscaras, bonecos e adereços cenográficos, o uso do corpo no espaço, assim como vivências que potencializassem a imaginação, tais como a leitura e a criação de histórias.

Considerando ainda a experiência da fruição artística e a estimulação do imaginário do estudante, propus a mostra de sessões em vídeo de peças de teatro, bem como de narrativas folclóricas e sua linguagem simbólica, -no sentido de despertar o interesse na simbologia arquetípica, desenvolvendo assim o potencial criativo do imaginário infantil-, entrevistas com artistas como o palhaço e diretor artístico do grupo Doutores da Alegria, Wellington Nogueira, além de filmes infantis e vídeos sobre a arte teatral e circense.

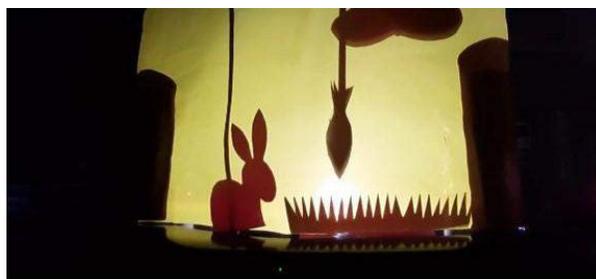


Fig.1. Trabalho com teatro de sombras apresentado por estudante do 2º ano.

O foco primordial desta proposta pedagógica voltou-se para a sensibilização e a auto expressão, sem deixar de lado as criações cênicas, plásticas e literárias que pudessem comunicar o processo de sensibilização e auto expressão dos estudantes. Entretanto, o percurso diário sobre os temas no espaço familiar foi bastante estimulado, já que a própria composição de cenas e sua apresentação como resultado prático estava parcialmente comprometida, pois, objetivamente, não contávamos com o espaço e a troca físicos que em si já denota o espírito processual, de fazer e refazer, de inúmeras maneiras. Sem o jogo da presença na sala de teatro, percebi que poderia 'jogar a bola' para o espaço familiar, estimulando a leitura, o debate, a pesquisa, o diário do 'seu personagem': o herói, o vilão, o palhaço, os seres míticos do nosso folclore e do folclore mundial.

No que diz respeito ao trabalho com o 4º ano, alguns professores do DEFA (Teatro, Ed. Física e Artes Visuais), se uniram à professora do Clube de Leitura para pensarem juntos um projeto interdisciplinar que finalmente criou corpo e se intitulou: *Diálogos com Ludi-imagens, brincadeiras e transformações na cidade*.

O elemento aglutinador da proposta pedagógica com o 4º ano neste projeto interdisciplinar foi o livro *Ludi na Revolta da Vacina*, da autora carioca Luciana Sandroni, livro que já é conhecido e trabalhado há alguns anos pelos professores do DEF e pela professora do Clube de Leitura.

Tomando como base uma obra de ficção muito bem escrita, a disciplina de Teatro trabalhou o estudo do texto, a composição de diálogos, a caracterização dos personagens, bem como o pano de fundo cultural e histórico do Rio de Janeiro do início do século XX. Neste sentido, mergulhamos na rica e heterogênea *espetacularidade* popular brasileira em seus aspectos teatrais, plásticos, dançados e musicais, que marcam este período da história.

Foi do mesmo modo pensados para o 4º ano processos alternativos para a disciplina Teatro, levando em conta este período remoto. Assim, áudios e vídeos foram utilizados como suporte pedagógico de modo profuso. Em contrapartida, os jogos que estimulam a sensibilização, o contato com o outro, o uso do corpo no espaço e o descondicionamento de modelos, metodologias que são inerentes ao ensino presencial, foram integrados ao ambiente familiar, assim como no 2º ano, com uma surpreendente e positiva participação da família dos estudantes.

O trabalho que já desenvolvo naturalmente no calor da sala de aula também é muito marcado pelo estímulo à imaginação, o conhecimento das emoções e do universo subjetivo, pela proposição de leituras, estudo e a construção de textos, e tal método, surpreendentemente, ganhou força no modelo remoto. Fui percebendo ao longo do tempo o quanto o teatro foi positivo dentro do ambiente familiar. Ao longo do processo, os estudantes e seus pais conversavam sobre as propostas nas aulas síncronas e nas reuniões virtuais de pais, o que estimulou ainda mais a proposta pedagógica apresentada.

O incremento no desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes que as práticas teatrais parecem evocar, não se perdeu neste modelo remoto. Vi crianças desenvolverem sua autonomia e construírem criações que foram além da proposta pedida ou mesmo realizada de um modo diferente ou com objetos diferentes, mas que, entretanto, não se distanciavam do que fora proposto. Testemunhei estudantes se interessarem por pesquisar ramificações de certo tema proposto e me surpreenderem com outras informações, construindo novos percursos, mostrando

outras formas e outros contextos, demonstrando o quanto o aprendizado é plástico, fluido, uma fonte de criação que não se limita jamais ao condutor da ação pedagógica: o professor.

Percebi que o meu desafio para aqueles pequenos estudantes, isolados em casa com seus pais, foi no sentido de despertar seu interesse sensível, criativo e cognitivo para a experiência em si da gestação do conhecimento, onde eles tiveram oportunidade de parar para ver, ler, olhar o material criativo apresentado e experimentá-lo, -a princípio sem uma plateia, digamos, formal, -e que tentassem jogar o jogo na convivência doméstica, como por exemplo, fazer uma cena extra cotidiana no café da manhã, de modo histriônico, como o palhaço faria, ou dialogar com o seu herói de brinquedo, em cima de uma cadeira.

Propus um *pensar sobre* o que se está brincando e um segundo momento que seria devolvido e apresentado ao grupo e à professora. Assim, percebi que ao longo do processo que envolveu diálogos nas aulas síncronas, explicações em vídeo e o retorno de devolutivas pelas plataformas virtuais, muitas defesas, condutas rotineiras, ideias preconcebidas e respostas prontas, foram atenuadas.

Então, mesmo que eu não estivesse presente como instrutora do jogo, pude confirmar por meio de devolutivas escritas, em imagens ou em áudio e vídeo, que o jogo como o sonho acordado, caracterizado pela concentração e o engajamento, teorizado por Jean-Pierre Ryngaert, estava potencialmente vivo nos jogos domésticos praticados em casa pelos estudantes. (RYNGAERT: 2009, p. 39)

Ora, a essência do jogo é que ele se coloca acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. Em casa, o jogo era a brincadeira solitária e a brincadeira expressa e comunicada, situando-se entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior.

A este “*tempo de casa*” eu não tinha acesso como instrutora do jogo, mas ele estava lá, era o *tempo* da brincadeira infantil, da subjetividade humana, da prática e apreensão da realidade como jogo. Mesmo que estivessem “protegidos” do tempo, do espaço e das relações presentes na sala de aula, estes estudantes definitivamente não perderam completamente a experiência da prática do jogo. (RYNGAERT: *op.cit*, p. 41)

Dentre dezenas de exemplos ao longo do ano letivo, destaco aqui a participação de Gustavo Gabriel do 2º ano do ensino fundamental nos jogos que foram realizados no “*tempo de casa*.”

Na introdução de seu trabalho em vídeo Gustavo Gabriel apresenta a personagem Tainara da lenda indígena *Como Nasceu a Noite*, que é representada por um boneco do Homem de Ferro que usa uma roupa quase toda vermelha, assim como Gustavo, que é ao mesmo tempo ator e narrador da história. Para si Gustavo cria uma indumentária *anti-naturalista*: uma blusa e uma bermuda vermelha, além de um blusão vermelho amarrado na cabeça.

Gustavo brinca com a forma das palavras ao evocá-las e naturalmente improvisa um jogo verbal com o uso de uma figura de linguagem onomatopeica que enriquece a sua improvisação: “Quem protege lá é a cobra! Tsiiii-tsiiii-tsiiii! Uhhh-uhhh,uhhh!”

O boneco usado pelo estudante logo em seguida deixa de ser a índia Tainara e se transforma na cobra que guarda a noite. Gustavo coloca o seu blusão ao redor do boneco, como se fosse um manto, e instantaneamente dá-se a transformação. Já o saco com a semente de tucumã é um rolo de fita crepe.

O estudante usa a porta do seu quarto para mudanças de cena e de tempo. Ele repete três vezes a cena da transformação do dia em noite, usando o recurso do discurso oral duas vezes seguidas: “Ficou noite! Ficou noite!” Na terceira vez ele só apaga a luz e a cena escurece.

Finalmente, Gustavo improvisa uma canção de ninar e alguém na casa de Gustavo apaga novamente a luz. Gustavo, que é agora o Narrador e o Herói Guerreiro, deita-se no chão para dormir ao lado de Tainara (que é o boneco do Homem de Ferro), pois finalmente nasce a noite.





Fig. 2 e 3.: Aluno Gustavo Gabriel encenando em sua casa a história inspirada na lenda brasileira *Como Nasceu a Noite*.

Ação física e imaginação no contato virtual: a participação da família e a visita da professora

A participação da família dos estudantes se mostrou como uma grata e estimulante surpresa. Conforme as atividades eram propostas ao longo do ano letivo, cada vez mais a família: mãe, pai, irmãos, primos, avós, se disponibilizavam a trabalhar com os estudantes nas atividades da disciplina Teatro. A família se empenhou em colaborar no estudo dos textos, nas pesquisas sobre o contexto histórico das narrativas trabalhadas, em encontrar soluções de encenação, no trabalho prático com voz e corpo, nas criações cenográficas, criação de sonoplastia, adereços, figurinos, na direção audiovisual e no desenvolvimento das capacidades de escuta e de condução das ações teatrais.

Esta participação da família nas atividades da disciplina Teatro demonstrou notadamente um entrosamento que eu jamais presenciara como professora, pois não tinha acesso a esta troca familiar no ensino presencial. Tal entrosamento transparecia nos envios de devolutivas em vídeos e nos depoimentos de pais e estudantes.



Cena 3 Ludi- Calos
Eduardo 42.



Cena Felipe Ribeiro

Figuras 4 e 5: Cenas criadas e apresentadas por alunos do 4º ano e suas mães.

Este fenômeno me levou a refletir bastante sobre o processo pedagógico e a apreender com mais clareza como a participação e o interesse da família na educação de seus filhos é não somente positiva, mas fundamental para o sucesso escolar, para o desenvolvimento da autoestima e para a socialização destes jovens indivíduos.

O jogo com a família, nesta atípica situação pandêmica, se revelou como uma espécie de acordo familiar para que o calor do presente não fosse perdido, acordo que realmente foi levado a sério. Os estudantes estavam temporariamente fora da sala de aula, mas em suas casas contavam com a família para a parceria no jogo.

Sem qualquer pretensão além daquela de mostrar um processo em que fui uma agente fundamental ao lado dos estudantes, venho descrever aqui a minha participação como modelo de uma experiência que certamente foi vivida por outros professores do CAp, mesmo os que não

são professores da disciplina Teatro: a experiência do fazer, do experimentar, do demonstrar, do apresentar e do criar, ao lado dos estudantes.

Esta experiência foi muito possivelmente uma das mais ricas que vivenciei como professora de teatro, a de ser também uma artista-docente, praticando junto com eles. Uma experiência que me trouxe alegria, coragem e entusiasmo para continuar desenvolvendo da melhor forma possível o meu ofício de educadora da disciplina Teatro, onde participei como apresentadora e criadora de conteúdos, como atriz e clown, como contadora de histórias e musicista, usando recursos também da minha experiência como cantora e instrumentista.

O jogo e a imaginação deveriam ser despertados nestes estudantes de teatro, mas o docente não estava com eles, estava longe. Como poderia ajudá-los a construir estas pontes que os colocariam neste espaço criativo que é próprio da disciplina Teatro? Lembrei-me que Walter Benjamin disserta sobre o que chama de lei da repetição no mundo dos jogos, colocando a criança como a alma do jogo, e que nada a torna mais feliz do que o “*mais uma vez*” (BENJAMIM: 2009, pg. 101)

Como criar este espaço vazio na mente do jovem jogador, este espírito de jogar de novo e de novo e de novo, sem a presença do instrutor do jogo e da troca entre a turma numa relação presencial?

Foi então que percebi o quanto era importante a minha exposição, também como criadora do jogo, para que a vontade de jogar o *mais uma vez* fosse efetivamente alimentada, por meio da minha presença na ação.

Eu deveria estar lá, ao lado deles, por isso me expus e os convoquei a brincar, para que não fosse perdido o sentido profundo da repetição, do *mais uma vez*, tão presente no jogo, e que desenvolve intensamente a imaginação e o autoconhecimento humano.



Fig.6.:Proposta de atividade para os estudantes.

Ora, ao me propor a “invadir” a casa destes pequenos estudantes eu me apresentava como forma humana e deveria estar plena de ação interior, ânimo e desenvoltura como a professora Ana Carolina, mas também seria aquele personagem realizando aquela ação física no plano virtual e no plano mental de cada um dos estudantes. Era preciso evocar a imaginação dos estudantes diante da *personagem professora* que era também a *personagem apresentada* como exemplo para os estudantes.

Assim, entendi que não dava para separar ação de processo interior, foi quando me lembrei do meu primeiro contato com as teorias do teatro: o Método de Ações Físicas de Constantin Stanislavsky, método em que a ação do ator é entendida sempre como uma ação *psicofísica*, já que sempre desencadeia processos interiores. Concordo com o mestre russo, que assim resume sua descoberta: “*O ponto principal das ações físicas não está nelas mesmas, enquanto tais, e sim no que elas evocam: condições, circunstâncias propostas, sentimentos.* Ou: “*Logo que começarem a agir, irão sentir imediatamente a exigência de justificar as ações.*” Ou por outra, as ações físicas, segundo o diretor e teórico russo, se comportam como “iscas” de processos interiores. (STANISLAVSKY: 1989, pp.171-172)

Obviamente, o método pedagógico utilizado por mim como docente não tinha como base as circunstâncias dadas para um determinado personagem a partir de um texto teatral escrito, entretanto o princípio de Stanislavsky com as ações físicas parecem servir como arcabouço teórico para o fenômeno desta relação construída com a mediação do vídeo: professora/atriz-personagem- estudantes/espectadores. A realidade da criação desta relação já nasce uma

realidade física que não se fundamenta na presença, mas na imaginação e no processo interior de cada um dos participantes.

O diretor e teórico inglês Peter Brook costuma levar sua equipe (entre atores, sonoplastas, cenógrafos e figurinistas) para apresentarem numa escola de criança o espetáculo em processo de criação. Ele acredita que a melhor recepção, aquela que será um termômetro perfeito para o seu espetáculo em processo, são as crianças e os adolescentes. Em seu entendimento as crianças são muito mais objetivas do que a grande maioria dos adultos, pois não têm preconceitos, nem teorias, nem ideias fixas. Elas sempre estariam dispostas a se envolverem com o espetáculo, porém não disfarçariam a falta de atenção se perdessem o interesse. (BROOK: 2008, p. 99)

Brook está sempre atento à relação entre a teoria e prática no teatro. Ele escreve de um modo fluido, simples e verdadeiro sobre a pedagogia do ator e revela que vamos ao teatro para um encontro com a vida, mas não a vida cotidiana, “natural”, e sim uma vida mais compreensível, intensa e concentrada que, por meio da imaginação entre atores e plateia, trabalha essencialmente com o momento presente. (BROOK: 2008, pp.07-08)

Contudo, no nosso caso, não tínhamos o momento presente sem a mediação da tela virtual, então deveríamos tomar o jogo e brincar *mais uma vez* ou quantas vezes fosse necessário. A imaginação deveria ser a base da pedagogia, a instrução também deveria ser apresentada como jogo para que se pudesse ultrapassar os limites virtuais e encontrar a força do real na condensação da imaginação.

O resgate dos símbolos

Passado um ano trabalhando o teatro remotamente, entendi a importância de levar aos estudantes algo que verdadeiramente tivesse um apelo temático. Esta frase pode causar um estranhamento a princípio, porém, na prática, entendi que a simples proposta de exercícios, jogos e improvisações tão bem recebidas numa ampla sala de teatro, ou mesmo numa sala de aula com carteiras afastadas, não seria suficiente para atrair a atenção dos estudantes, já que a experiência do momento presente estava temporariamente suspensa. Era preciso realmente um apelo temático.

Neste sentido, uni alguns temas que são meu foco de estudo em teatro, como a *espetacularidade* popular dos folguedos, bailados e matrizes folclóricas ibéricas, africanas e autóctones, com a escuta ao imaginário dos estudantes, o que me levou à exploração do caminho do símbolo. Os

símbolos arquetípicos presentes nas mais diversas histórias, nos folgedos, nas narrativas, em mitologias, em imagens, cantos e bailados.

Ao dar-se início ao ano letivo de 2021 pensei em mais dois projetos para o 2º e o 4º anos do ensino fundamental. Para o 2º ano considerei trabalhar o mito do herói por meio de um resgate da literatura clássica e da cultura popular brasileira, bem como visitando também outras mitologias como as gregas, celtas, nórdicas, levando em conta que o mito do herói abrange todas as culturas, é uma busca de toda a humanidade. A busca do herói é a busca da melhor humanidade possível e suas ações visam ao elevado e ao extraordinário. Assim, o *Rei Arthur de Camelot*, *Siegfried de O Anel do Nibelungo* e *Hércules dos Doze Trabalhos*, por exemplo, podem ser revisitados em seus mais diversos aspectos e assim servirem como rico material criativo para as aulas de Teatro, desde a fruição das próprias histórias, passando pela construção da escrita, bem como por jogos e composições plásticas e audiovisuais.

No trabalho com o 4º ano demos continuidade ao passeio lúdico pela alma das ruas cariocas do princípio do século XX que se faz presente no texto *Ludi na Revolta da Vacina*, investigando assim seus costumes, tradições e aspectos característicos que se revelam num rico amálgama de cores e plasticidade visual, danças dramáticas e brincadeiras.

Nos propomos a continuar a trajetória ficcional da protagonista Ludi, - que viaja de um Rio de Janeiro dos anos 2000 direto para o Rio de 1904 -, mas agora nos atendo ao *genius loci* desta cidade tão interessante que é o Rio de Janeiro, construindo com os alunos, além de um acervo de imagens pictóricas, fotografias, material audiovisual, uma poética da alma da cidade carioca do princípio do século XX, que será trabalhada como temática fulcral pela disciplina Teatro.

Algumas conclusões e futuras floradas

O processo que vivenciei com quatro turmas de estudantes neste período emergencial remoto, à frente da disciplina Teatro - que neste momento já se encontra no 19º mês-, apresenta alguns resultados que considero importante destacar: um trabalho extenso com a linguagem simbólica e arquetípica; a prática da linguagem oral e da leitura; a criação de diálogos e a construção de personagens tendo como base a pesquisa de textos, imagens e vídeos. Ademais, trabalhamos o jogo no *tempo de casa* individual e com a participação da família, que se configurou como uma experiência inédita entre estudantes, professora e família por meio de trocas de mensagens e de jogos gravados em vídeos feitos pelos estudantes com a participação da família.

Assim, percebeu-se um interesse maior dos estudantes pelo hábito de pesquisar os temas abordados e além disso percebi algo como um despertar dos pais em jogar de verdade com os filhos, sem medo da entrega no jogo e na brincadeira. Os pais se jogaram em cena como uma criança brincando com sua criança. No papel de professora eu senti que ali, naquele fenômeno, existia algo muito profundo para ser pesquisado no âmbito da pedagogia teatral. E é isto o que continuo fazendo até agora. Em breve, tem mais.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Trad.: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BONFITTO, Matteo. **O Ator Compositor**. São Paulo, Perspectiva, 2006.

BROOK, Peter. **A Porta Aberta**. Trad.: Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em Busca de um Teatro Pobre**. Trad.: Aldomar Conrado. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1992.

MERÍSIO, Paulo e CAMPOS, Vilma (Org) **Teatro-Ensino, Teoria e Prática** (volume 2). Uberlândia: EDUFU, 2011.

MONTEIRO, Marianna. **Dança Popular: espetáculo e devoção**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien e ALMEIDA JUNIOR, José Simões de (Org)). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus Editorial.

STANISLAVSKY, Constantin. **A Criação de um Papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

—. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

—. **Minha Vida na Arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.



THEATER COGNITION AND EDUCATION

EDUCAÇÃO TEATRAL E COGNIÇÃO

COGNICIÓN TEATRAL Y EDUCACIÓN

André Luiz Lopes Magela¹

Abstract

A proposal for a systematic identification, in everyday life, of a type of thinking, herein called “theater cognition”, concerning the theatrical aspects of what we live. It aims to suggest criteria and manners of planning and conducting theater classes that, by touching on this cognition, can magnify more powerful relationships with this theatrical dimension of life, which relates both to more sophisticated values from each culture and to survival issues, contributing to theater education.

Keywords: Theater Education, Basic Education, Philosophy of Difference, Theatricality, Performativity

Resumo

Proposta de identificação sistemática, na vida cotidiana, de um tipo de pensamento, aqui denominado “cognição teatral”, concernente aos aspectos teatrais daquilo que vivemos. Com isto, sugerir critérios e modos de planejar e conduzir aulas de teatro nas escolas que, ao tocar esta cognição, podem fomentar relações mais potentes com esta dimensão teatral da vida, que diz respeito tanto a elementos mais sofisticados de cada cultura, quanto a questões de sobrevivência, contribuindo com a consolidação da educação teatral no ensino básico.

Palavras-Chave: Educação Teatral, Educação Básica, Filosofia da Diferença, Teatralidade, Performatividade

Resumen

Propuesta de identificación sistemática, en la vida cotidiana, de un tipo de pensamiento, aquí denominado "cognición teatral", concerniente a los aspectos teatrales de las situaciones que vivimos. Con esto, sugerir criterios y modos de concebir y conducir clases de teatro en las escuelas que, al tocar esta cognición, pueden fomentar relaciones más potentes con esta dimensión teatral de la vida, que se refiere tanto a valores más sofisticados de cada cultura, cuanto a cuestiones de supervivencia, contribuyendo con la educación teatral en la enseñanza básica.

¹ Professor of the graduate degree in theater and postgraduate in performing arts at the Federal University of São João Del Rei - UFSJ - in the area of acting and teacher training in theater. Actor. PhD in Performing Arts from UNIRIO. E-mail: andremagela@ufsj.edu.br.

Palabras Clave: Educación Teatral, Educación Básica, Filosofía de la Diferencia, Teatralidad, Performatividad

Life is theater

A toddler tries to flick a slightly stuck electrical switch, testing where, and how, she can, and should, apply her force. Sometimes she almost hurts her finger by (inadequately?) pressing the pointy side. She seems not to have reduced the universe of her actions to the precise, delimited, and efficient touch to which we are already accustomed. And in the struggle with that hard and rough material, she experiences thoughts that enrich what for us would be the simple event of turning a light bulb on and off.

A more instructivist view might see in these faltering movements the necessary but unwanted trial and error of learning, whose purpose is to get it right while discarding what is not efficient. One could also mention the process of consolidating synapses, focusing on the developmental aspect and the utilitarian solution of objective problems. But for some time now, thanks to studies on cognition that have *Philosophy in the flesh* (LAKOFF & JOHNSON, 1999) as an important landmark, we have noticed that these actions involve the learning of intricate operations and worldviews, formed by eminently embodied experiences. Perhaps, thirty years from now, this person's resourcefulness to deal with a difficult negotiation, or the understanding that difficulties and deviations can be harnessed as new ideas and perceptions of life, may have been initiated by this tactile investigation of a pointy button.

Studies in cognition and neuroscience have contributed both to the broadening of our understanding of how we think and to building perspectives other than the conventional ones to account for our behavior, and pedagogical processes that are more interesting to us than those currently adopted: "other ways of conceiving and knowing the human being and his various behavioral patterns" (CALVERT, 2014, p.234). Moreover, by analyzing everyday actions, these investigations into cognition unpack many complex thinking operations that are necessary for quick and seemingly simple actions to occur. In recent decades, such experiments have addressed (occasionally in a critical way) the importance of "embodied bases for the construction and understanding of all forms of meaning" (GERHARDT, 2010, p.255) and of somatic processes that go beyond the visibly symbolic and rational. These studies have systematized what in previous centuries was seen intuitively: that cognitive operations are situated, embodied, and

complexly involve multiplicities of life elements: prior or “given” circumstances (STANISLAVSKI, 2008), possible implications of what is occurring, known or assumed functions (roles) of those involved, projections and planning, plots, strategies...

Now, all this occurs in a privileged way in the practice of theater; in a more perceptible way, in the practice of acting, through the extremely situated corporal mobilization, where the context, intentions and intersubjective implications are at stake in every little decision. And this happens both because it is capable of aggregating several modalities of actions, and because theater is the ancestral activity in which we historically dedicate ourselves to question, manipulate, criticize, and (re)invent behavior, similar to the power of music to dedicate itself to the sound dimension of existence, and of the visual arts to visuality. These languages refer to arbitrary but fundamental slices of our experience as in the meaning of the ancient Greek term *Mousiké*, cited above, which embraces not only “what emits sound, but also that which enables sound, that is, the laws of universal organization that underlie all particularity” (TOMÁS, 2002, p.38). And perhaps the same may be said when we describe theatricality, as in “theatricality is theater as an autonomous form” (SARRAZAC, 2013, p. 58) or, focusing on its intensive aspects: theatricality as “the art of theater as an act” (SARRAZAC, 2013, p. 65).

This approach to the intrinsic relationship between art and life is not original. In the field of social sciences, Erving Goffman (1956) already analyzed the theatricality of personal relationships with very concrete examples. And in its most general sense, art and aesthetics are inevitably imbricated with life and with forms of thought that act in it:

Aisthêtikhós is the ancient Greek word for that which is “perceptive by feeling”. *Aisthêsis* is the sensory experience of perception. The original field of aesthetics is not art but reality – corporeal, material nature. As Terry Eagleton writes: “Aesthetics is born as a discourse of the body”. It is a form of cognition, achieved through taste, touch, hearing, seeing, smell – the whole corporeal sensorium. (BUCK-MORSS, 1992, p.6)

In thinking about theater education in a more didactic way, even if still imprecise, we may say that if visual arts classes can touch the beauty (in the broadest and most contemporary sense, not the cosmetic one) of what is visual, and music of what is sonorous in life, theater classes (theatricality and performativity classes) help us perceive and produce the beauty of an action, a situation, a life story – life as a theatrical work of art:

What strikes me is the fact that, in our society, art has become something that is related only to objects and not to individuals, or to life. That art is something which is specialized or which is done by experts who are artists. But couldn't everyone's life become a work of art? Why should the lamp or the house be an art object, but not our life? (FOUCAULT, 1983, p. 236).

These theatricality classes foment, in the sense being constructed here, the social establishment of an aesthetic paradigm as an evaluator and guide for each one's actions, for the promotion of an aesthetic life, imbricated and anchored to an aesthetic of existence. If we think like this, it is necessary to approach theater not only as an institutionalized cultural phenomenon (theater spectacles, for example), but as a complex dynamic that mobilizes what is present in behavior, that which is theatrical in everyday life.

Theater has always been related to the theatricality of life. It intensifies it, deforms it, not necessarily in a relation of representation: "When people participate in theatrical activities, they engage the same kind of cognitive fundamentals that they use to drive a car, carry on a conversation, and solve a problem in mathematics" (MCCONACHIE, 2013, p.4). These are cognitive processes involved in all spheres of experience – from collaborating with a person who has only one hand free, pressing the button on top of the thermos because she has just grabbed a cup (without her having asked for it, deducing her intention from the circumstances and roles already established), to the dynamic mental emulation of several alternative scenarios or scripts in a situation, in order to make the best decision.

They are theatrical processes because they can be briefly described as imbricated modulations of time, space, and behavior, which we may call *theatrical dimensions of life*. The perspective developed here focuses on this theatricality inherent to social life: theatrical forms, forces, and perceptions that are always present, ingrained in everyday life, and that should be addressed by classes dedicated to this, if we think of education as a policy of intervention in society that fosters the enrichment of cognition, in the broadest sense, of all people. And art not as representation or as "a means to transmit notions about life, but as a form of life itself" (RANCIÈRE, 2012).

Theatrical situations and elements of cognition

Thinking about theater in an intensive way, and in its cognition, means also highlighting the theatrical quality of a fact, an action, or an environment. In order to make this perspective

more concrete, listed below are elements operated by theater in what we can identify as the cognition of theatrical character that always occurs in everyone's life in their intersubjective relations. The goal is to clarify how the practice of theater, especially in its classes (if they are geared to it), can activate and/or amplify this cognition. It is about comparisons between everyday cognitive operations and forms of thought present in theatrical activities, pedagogical or not, more specifically in the acting situation, so as to illustrate what I call "theatrical dimensions".

Notice the relationships of the body to space and in space – not just of bodies and objects, but of previous circumstances, relationships between those involved and their roles, implications, and projections. Perceive social aspects and details of actions, even if there are very intense elements that may obscure this discernment.

- Think and act collectively without the need for explicit and/or secure communication (speech, gestures, signs). Dynamically interpret and respond to the actions of others, adjusting your plans, actions and conceptions to the lived situations. Act with the understanding of others in mind, putting yourself in their place and developing greater sensitivity for empathy. Associate specific actions or facts with broader contexts, evaluating in a situated way the degree and type of importance of that which takes place.
- Withstand the anguish of not understanding events, keeping up with the unfolding events, even without the support of certainties. Deal with imperfections, unforeseen events, and partial information. Remain in risky situations without the need for excessive emotional armor that hardens the capacity to affect oneself. Accept and experience unclassifiable situations without reducing them too much to existing labels, which usually don't take into account the singularity of the event. Articulate the act of framing² and/or understand the situations involving non-classification and relative ignorance.
- Develop critical sensitivity about one's own actions. Perceive and modulate performance in "roles" in daily life and/or understand narrativities present in life. Relativize one's own identity.

² On the concept of framing, see LAKOFF, 2004.

- Build ethical alternatives and value systems based on the aesthetic sphere, diminishing the power or dominance of merely utilitarian values. Appreciate a situation, even if it is frustrating (e.g. laugh at yourself and what you experience), which allows for better learning by experience and existential enjoyment of life situations. Invent other world configurations; theatricalize the everyday and see the world from other angles, other than the mass or dominant ones.

- Choose the appropriate moment (*kairós*) for a speech or an action, sensing “windows” to enter the flow of events and co-produce it, in complex temporalities and functionalities (forces), responding flexibly to situations. Rank the priorities, organizing the actions to respond to the dynamic relations between the important and the urgent. Resolve situations through actions, dispensing with dependence on classificatory and comforting talk. Act in connection with the body’s impulses and at the same time in negotiation with life’s contingencies or difficulties; deal with the unwanted, sometimes merging it with desire or making it desirable. Perceive the “channels” of action already present or instituted (effective and viable modes, even if not ideal) and take advantage of them in one’s own way, inventing new ones if necessary.

A perspective for theater classes

This level of detail, sometimes repetitive and perhaps too abstract, is intended to make more recognizable the cognitive elements that this proposal recommends be worked on in theater classes. Let us consider a case to demonstrate: the final topic, referring to the “channels” of action, may concern pedagogical work with frames (pictures, statue or *tableau*), in which the modes (channels) of expression are proposed (determined) by the rules of the activity. A more conventional look at theater classes might see the frames as a preparation for the stage (and they are). But, for example, if the student is acting in a frame in which he is waving to someone, and the teacher calls on him to perform this waving statically, without letting him “steal” by making movements to constitute the waving, he is contributing to this student’s ability to “channel” his expressiveness, adapting it to the viable modes so that it has potency. In other words: dealing with what you have in order to get what you want (a fundamental issue for us to live).

Those who have experienced theater classes can confirm how and how much cognitive operations such as those exposed here are present in theater practice, and where such forms of thinking are best touched upon is perhaps in “Actor’s Pedagogy” (ICLE, 2009). In it, one can better identify an “epistemology of acting”, which can basically be understood as the challenge of being on stage and in more engaged theatrical exercises, and the way of thinking implied in this condition (MAGELA, 2017b, 48), which is already investigated in theatrical processes in education: “Inherent to the formative dimension of theater is the aesthetic experience lived by the one who acts; thus, the sharpening of sensory perception and the ‘awareness of the body at play’ are brought to the foreground” (PUPO, 2005, p.3).

Thinking and cognition of an intensive theater

If here the term *theatricality*, and not “theater” is highlighted, it is because it constitutes an intensive, operative, functional approach to theater. In this mode of use more on the side of what is operative, this terminology could also draw on the concept of *performativity* if, rather than opposing them, we consider that the two terms can be intermingled, depending on the approach we adopt (FERNANDES, 2011, 11) to this theatricality as a “cognitive operation” (FERNANDES, 2011, 17), the theater that is performed continuously in life.

And cognition is always assumed here as an *embodied cognition*, because it favors “studying culture and experience from corporeal actions”, in “an alternative to the symbolic systems approach, which uses representation as the central mechanism” (RIBEIRO, 2012, 32). Here we focus on a conception of cognition and learning in which the most important is not to solve problems, but to invent them, in processes where the divisions between subject and object do not make sense, since the entities are co-engendered in relationships (ESCÓSSIA, KASTRUP, 2005) – to learn is not to fit in, but to assemble (KASTRUP, 2007, p.172), to build powerful arrangements with life (DELEUZE, GUATTARI, 1983).

In this way, teaching theater in schools means to prepare, propose and conduct experiences that increase the student’s willingness to be active in theatrical dimensions, be they in everyday life, in classes or in performances, so that their attention can connect with the theatrical and also produce it. It is an education that enables the student to be more attentive to the theater, to problematize, and to invent theater. But as an expanded theater, a theater in its

intensive, operative aspects, and not so much in its already configured and established forms (MAGELA, 2017a).

If we consider theater only as it is conventionally and hegemonically known, it is almost impossible to weave these analogies between it and life: “theater is only truly realized outside of itself, when it manages to free itself from itself...” (SARRAZAC, 2013, p. 70). To make a student aware of theater in its intensive aspects – in the operations of thought that can occur in the practice of scenes, games, theatrical exercises – means to sensitize him/her to the theatricality of life, which is intensive.

This accepted, when considering theater in its intensively cognitive quality, it is inevitable to adopt the philosophy of the Frenchmen, Gilles Deleuze and Félix Guattari to guide an intensive (effectively operational) evaluation of the processes. Besides the vitalist positioning (the fostering of agency and the potency of life), the focus on the intensive composes precise criteria for each student’s pedagogical process and for the class. Indeed, the content of the class here is the theatricality present in the student – which is not the same as the teaching methodologies (which may or may not construct effective theater classes), nor the theater in its instituted forms (scenes or plays, which may or may not provoke the experience of theatricality in students). In other words, the theatrical event is what matters, and theater education dwells on the student’s arrangements with these events: “Intensity is the form of difference in so far as this is the reason of the sensible. Every intensity is differential, by itself a difference. (...) Each intensity is already a coupling (...), thereby revealing the properly qualitative content of quantity” (DELEUZE, 1994, 222).

This conception is partly in tune with the proposal of “theatrical notions”, coined by Gilberto ICLE (2011), in the sense that what matters is not information about theater, but the theater happening in the student, as for example in the notion of “being on stage” (ICLE, 2011, p.75). One difference between Icle’s proposal and that of this article is that I assume the term **content**, while resisting and trying to colonize it; but forcing a change in this concept by stating that it is the intensive, and not the information, that is the content, since intensity “creates the qualities and the extensities in which it explicates itself” (DELEUZE, 1992, p.246). In other words, the intensive is what matters – what phenomenally, experientially, takes place. In a way, Icle’s “notions” are assimilated here as theatrical contents, as intensive, experiential theatrical concepts:

The concept is an incorporeal, even though it is incarnated or effectuated in bodies. (...) It does not have spatiotemporal coordinates, only intensive ordinates. It has no energy, only intensities; it is anenergetic (energy is not intensity but rather the way in which the latter is deployed and nullified in an extensive state of affairs). The concept speaks the event, not the essence or the thing (...). (DELEUZE & GUATTARI, 1994, p.21)

A concept for multiple practices

This theoretical or conceptual proposal of *theatrical cognition* intends to assist the ways in which theater teachers in schools can implement activities in classes that are created or adapted to broaden the means available to students to dialogue with already established theatrical components of existence, and thus create new existential components. It is a process of subjectivation that combines normativity and invention. In other words, it is about fostering ways to make students' dynamic attention more complex.

In these theater classes, the theatrical attention, or the attention to "the theatrical"³, is the core of the pedagogy, which can be implemented with improvisations, games, theatrical exercises, and pedagogical processes of scene construction and exhibition, if its conduction observes the need to mobilize this attention, as multifaceted as it is specific.

But attention is not something given or previously defined, which one simply has or doesn't have; it is learned (KASTRUP, 2004). The art of performing these forms of attention is eminently human, as recent research by Michael Tomasello, researcher at the Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, has shown, but it is not self-developed or fully guaranteed by our genetic code. It becomes functional "only in actually exercising these skills in social interaction" (TOMASELLO, 2014, p.6). And these classes, if they have a qualified and specialized construction, have more chances to practice attention in these cognitive modalities, necessary for survival (yes, theatricality is necessary for survival) and the invention of ways of living.

And this is a strong argument that we can use, in our dialogue with society and decision-makers in education, for the establishment of a theater education that carefully addresses the operations of thought essential to the lives of all. As an initial example, we can highlight how

³Note that the noun is the same as the adjective. That is: "theatrical attention" is the same as "attention to the theatrical" (to that which is theatrical in life), since entities and relations co-engender each other ontically.

theater classes can mobilize what operates in non-verbal actions and bodily interactions. Participants can thus practice both what underlies the denser intersubjective relationships, as well as the more rapid and immediate interactions. All of these are important for our existence, in everyday life and emergencies, in the actions we take beyond ourselves, in sex and seduction (SOFIA, 2014, p.322), in the constitution of the highest values of each culture, etc.

Exercises in a class of theatrical intensivity

If we assume that this cognition can be addressed educationally in theater classes, the ensuing question is how to make this wager count in practice. In a way, implicit answers have been drafted so far, if the reader has made connections between what has been stated and his/her personal experience. But what I try to make clear is that this concept and proposed approach must connect consistently and vigilantly with practices planned and conducted with this epistemological anchoring.

To begin with, a concrete recommendation is already necessary: it is in works that are performed ideally without speech, with no exchanges of glances, and without exchanges of signals – with no explicit communication – that we can best work on these forms of attention. This kind of practice is very widespread among teachers. Other frequent instructions are not to stop the work, and to absorb the conductor's instructions without interrupting the work or looking at the teacher. These exercises are performed as in a scene with a fourth wall, in a conventional "scene ethic", always practicing the aforementioned epistemology of the performer.

The fact that this proposal criticizes the current tying of theater education to the established theater system does not mean that it is not based on harnessing theater craftsmanship for the personal transformation of students in basic education.

Even if deconstructions of aesthetic conventions are pedagogically necessary (and very difficult!), the "fourth wall", as an arbitrary separation that simulates the absence of an audience for those who are performing, can be considered the most explicit element of the attempt to constitute a fictional universe in the theatrical scene. Here, it becomes an enhancer of the ability to enter the flow of events and deal with them, without "leaving the game" (of life, in the case of the educational goal of the classes). Paradoxically, this distance from everyday life practices the experience of dealing with it.

It is about ways of conducting classes so that the theatricality happens, the intensive theatricality. So that the theatricality and/or performativity occurs in the student; and that he/she notices it. The fact that a teacher uses exercises from Viola Spolin's or Augusto Boal's books, or "applies" exercises that he or she has experienced and found interesting, does not guarantee that that class is really about theater, in theater education. The content of these classes takes place eminently by the way of proposing and conducting the exercise and what the teacher does with the exercise. Above all, it is how he/she adjusts the process according to what happens with the student, in order for the experience of theatricality to be cognitively nourished in those who carry out the activities.

The content of these classes is the theatrical event in the student, in his or her attention; not what the teacher has planned and thinks is being "transmitted". There is no "transmission", because there is nothing to transmit, since the logic is not that of objects, but of relations. The teacher proposes a theatrical relationship along with the student, and it will happen or not. The teacher plans and dynamically assesses the contents accordingly. The established forms of theater and the experiences of professional performers (the craftsmanship of theater) are resources for the theatrical to take place in the student. The class comes from theater but owes it nothing; just as mathematics classes are not engineering classes.

Thus, theatrical games, Boal, IMPRO or theatresports (Keith Johnstone), Ryngaert, English drama, scene construction, viewpoints, the consecrated techniques of making plays, even the most diverse singular and contextualized strategies, are all pedagogical resources, methodologies that will serve or not to make the theatrical happen intensively in class. They may be the content of a teacher's training, but they are not the content itself of a theater class. The content of these classes is a theatrical thinking of the student that we try to touch, just as mathematics classes aim to touch a mathematical thinking, present in our lives in minimal actions, not only in solving equations.

Policy (ies)

This examination of the theatrical modes of thought in everyday life attempts to address intersubjective relations (cooperation, primarily) and education in their operational aspect, rather than their "edifying" side. Even if we attempt to examine issues concerning morality

(TOMASELLO, 2016), the investigation dwells on what is functional, and quite practical, in these spheres.

In the same way, in the craft of theater we know that commonly idealized behavioral elements, openness to otherness for example, are necessary technical requisites for performance to occur. In a certain way, the transposition of technical issues from acting to life can lead to a shift in judging, in which the question is no longer about good or evil, but about what serves us or not, if we assume the importance of collectively inventing more powerful ways of living.

The same process of *technicalization* is desired by us, art people, when we protest that aesthetic issues are treated in an opinionated way, and we argue that there are criteria to judge art (OSÓRIO, 2005), thus making it something serious and worthy of a policy or policies. Many think that art is anything whatsoever – a “subjective” matter, a matter of taste. This technicalization, instead of leading us to surrender to the more “exact” epistemologies, allows us to face the hegemony of relations with the truth that reject and dismiss personal transformation, not questioning the being of the subject (FOUCAULT, 2005), attached to utilitarianism and accumulation processes.

What is desired here is to enrich, in the long run, the inventiveness of social relations through the expansion of theatrical ways of thinking (aesthetic values and worldviews and more inventive ways of living) provoked by theater classes benefitted by the conception of theatrical cognition. The cognitive detailing of our actions, coupled with the intensive perspective, adds to the struggle in the field of educational policies regarding the clarity of what these classes can activate and amplify. For example, to clarify that it is not the case that theater classes, among other skills, work on collaboration in a vague way (as any other discipline can do), or make life more exhilarating (as any entertainment can do).

It is important in the struggle in the field of education (especially nowadays) to accurately expose that these classes can activate and amplify the cognitive elements present in the most vital actions of everyday life, which are theatrical, if carried out in a directed and rigorous manner. Let us set out for society that without theatrical thinking, we simply cannot exist. If we realize that theatrical elements are ingrained in the real, then their education is necessary for everyone in a very concrete and visible sense. This is a matter of survival, as advocated in this article and others by the same author (MAGELA, 2020, 2021).

Some very concrete objectives to confront educational problems are in line with the proposal of this article. The following layout of topics is an attempt to establish a dialogue with the most institutionalized viewpoints, linked to the most hegemonic epistemologies and fields of knowledge (the natural sciences or management tools, for example):

- Reinforce the undergraduate teacher training system in Brazil, by improving and strengthening the principles and methodologies that underpin licentiate degrees in theater and arts in Brazil, and the study of theatricality in schools.
- Increase more technical, consistent, systematic and detailed approaches, and with more specific content (in the sense of being scientifically and philosophically grounded). Direct the focus of the discourse on arts education towards this more recognizable technicalization by other fields of knowledge, legitimizing theater classes more for other social players and academic sectors, and equating the importance of the discipline of theater with that of other disciplines.
- Enhance and disseminate the technical component of our work, the epistemological rigor of its approaches, in dialogue with other epistemologies and social fields of activity.
- Improve teacher training in theater education by systematizing and better clarifying the contents of university classes in the area, developing training methodologies and conducting theater classes in schools in tune with this approach.
- Contribute to the definition of parameters, criteria, notions and research devices for the critical and philosophically mature use of the most current neuroscience and cognition studies as a resource for the improvement of theater classes in schools, and also for the training of theater teachers.

The hypothesis is that the construction of an educational perspective that connects with this theatrical thinking is a consistent and at the same time politically pragmatic position to weave understandings that improve the policies for implementing theater education in mainstream schools. Based on the assumption that theater classes are justified because they are dedicated to something that only they address (namely, the forms of theatrical thinking) and that

this epistemology is fundamental in the lives of all students, it is of utmost importance to prioritize, when reflecting on these classes, this theatrical cognition, which can be preferentially addressed in the experience of the body on stage or in theatrical exercise.

Taking all these proposals into account, the teaching of theater in schools should aim to contemplate the development of a field of aesthetic thought, as fundamental in everyone's life as are, for example, the fields of mathematical, linguistic, geographic thought. It is a field that is constitutive of cognition, since theater does not help us to think or to be creative; it *is* thought – because it is connected to the most vital of our existences. And this view is also pertinent if we consider all the students who will not be actors or theater professionals and who are obliged to participate in theater classes, because the theatricality addressed is not that of the production and circulation of shows, but of their life.

Strengthening the argument that there are theatrical dimensions to everyday existence, and that theater classes (if conducted in this sense) expand the ability to relate to the forces and codes of these dimensions, and finally that this education contributes to the lives of students, is of paramount importance not only to the field of theater education, but also to the whole of society.

Referências

BUCK-MORSS, Susan. Aesthetics and Anaesthetics: Walter Benjamin's Artwork Essay Reconsidered. In: **October**, Vol. 62. (Autumn, 1992), pp. 3-41. Massachusetts: MIT Press, 1992. Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0162-2870%28199223%2962%3C3%3AAAABWA%3E2.0.CO%3B2-8>

CALVERT, Dorys. **Teatro e Neurociência: o despertar de um novo diálogo entre arte e ciência**. In: Revista Brasileira de Estudos da presença. V.4, n.2. mai/ago 2014. Porto Alegre: UFRGS, 2014. (available also in French)

DELEUZE, Gilles. **Difference and repetition**. New York: Columbia University Press, 1994.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus. Capitalism and schizophrenia**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **What is philosophy?**. New York: Columbia University Press, 1994.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. In: **Revista Eletrônica Repertório – Teatro e dança, nº 16, p.11-23**. Salvador: PPGAC UFBA, 2011.

FOUCAULT, Michel. On the Genealogy of Ethics: an overview of work in progress. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics**. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

FOUCAULT, Michel. **The hermeneutics of the subject – Lectures at the Collège de France (1981-1982)**. New York: Macmillan, 2005.

GERHARDT, Ana Flávia L. M.. **Integração conceitual, formação de conceitos e aprendizado**. In: **Revista Brasileira de educação**. V.15, nº 44. Mai/ago. ANPED: 2010. Available in : <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a04.pdf> Acesso em: 20, abr, 2018.

GOFFMAN, Erving. **The presentation of self in everyday life**. Edinburgh: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre. 1956.

ICLE, Gilberto. **Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento**. In: **O Percejo online – Revista do Programa de Pós-Guação em Artes Cênicas da UNIRIO**. Volume 01- Fascículo 02 – julho-dezembro/2009.

ICLE, Gilberto. **Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?**. In: **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. V.2, nº17. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro – UDESC, 2011.

KASTRUP, Virginia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. In: *Psicologia &*

Sociedade 16(3): p.7-16; set/dez. 2004. Available in www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2007.

LAKOFF, G. & M. JOHNSON. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, George. **Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate**. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing Company, 2004.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Abordagem somática na educação teatral**. In: Moringa – Artes do Espetáculo v8n1p23-28. 2017a. Available in <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/34856> (Also available in english)

MAGELA, André Luiz Lopes. **Afecções, exercícios, protopedagogias teatrais**. In: **Rascunhos – caminhos da pesquisa em artes cênicas**. V4.n2. p.46-71. 2017b. Available in <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/38729>

MAGELA, André Luiz Lopes. **Refusal and Adhesion: resistance between studies of cognition and theater education**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 11, n. 1, e102372, 2021. Available at: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/108794>

MAGELA, André Luiz Lopes. **Normativity of cooperation in theater classes** (2020 English version of the 2019 article). Urdimento, Florianópolis, v. 3, n. 39, nov./dez. 2020a. Available at: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18948/12533>

MCCONACHIE, Bruce. **Theatre & Mind**. New York, London: Palgrave Macmillan, 2013.

OSÓRIO, Luiz Camillo. **Razões da Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de S. B.. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **Formas de vida: Jacques Rancière fala sobre estética e política. Entrevista realizada por Guilherme Freitas**. Rio de Janeiro: O Globo, dezembro de 2012. Available in <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.html>

RIBEIRO, Mônica Medeiros. **CORPO, AFETO E COGNIÇÃO na Rítmica Corporal de Ione De Medeiros - entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas**. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, 2012.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **A invenção da teatralidade**. In: **Sala Preta**. PPGAC – USP. vol. 13, n. 1, jun., 2013. Available in <https://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/4706/showToc>

SOFIA, Gabriele. **Por uma história das relações entre teatro e neurociência no Século XX**. In: Revista Brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 313-332, maio/ago. 2014. Available in <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

STANISLAVSKI, Konstantin. **An actor's work**. New York: Routledge, 2008.

TOMÁS, Lia. **Ouvir o logos: música e filosofia**. São Paulomousik. Editora UNESP: 2002

TOMASELLO, Michael. **A natural history of human thinking**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2014.

TOMASELLO, Michael. **A natural history of human morality**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.



**A EXPERIÊNCIA REVISITADA:
teatro na clínica, uma busca de metodologias de ensino para a saúde
mental**

**LA EXPERIENCIA REVISADA:
teatro en la clínica, una búsqueda de metodologías de enseñanza para
la salud mental**

**THE REVISED EXPERIENCE:
theater in the clinic, a search of enseñanza methodologies for mental
health**

Barbara Duarte Benatti¹

Resumo

O artigo trata sobre uma pesquisa já concluída, trazendo o relato de uma experiência realizada no CAPS ad – Centro de Atenção Psicossocial para usuários de álcool e outras drogas, uma instituição de Saúde Pública voltada ao tratamento de transtornos mentais. Foram desenvolvidas atividades de teatro de animação e alguns jogos teatrais do dramaturgo Augusto Boal. Esse trabalho conta sobre uma busca por uma metodologia de ensino do teatro no âmbito da saúde mental que possa permitir uma apropriação, por parte dos pacientes, dos conceitos próprios a linguagem teatral, e ao mesmo tempo, a interação e reiteração social destes por meio de exercícios e experiências com a linguagem.

Palavras-chave: Teatro de Animação, Teatro de Formas Animadas, Saúde Mental, Reforma Psiquiátrica.

Abstract

This article is an already completed research, reporting the experience of the activity carried out at CAPS ad - Psychosocial Care Center for users of alcohol and other drugs, a Public Health institution dedicated to the treatment of mental disorders. Theater activities were developed in animated forms and some theatrical games by the playwright Augusto Boal. This work relies on a search for a theater teaching methodology in the field of mental health that can allow patients to appropriate the concepts of theatrical language, and at the same time, the

¹ O presente relato da autora, diz sobre a experiência concluída em 2008 tendo como produto o Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de Brasília, instituição da qual a autora é mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na linha de pesquisa Culturas e Saberes em Artes Cênicas.

interaction and social reiteration of these through exercises and experiments with this language.

Keywords: Animated Theater, Theater of Animated Forms, Mental Health, Psychiatric Reform.

Resumen

Este artículo es una investigación ya finalizada, que relata la experiencia de la actividad realizada en CAPS ad - Centro de Atención Psicosocial para usuarios de alcohol y otras drogas, institución de Salud Pública dedicada al tratamiento de los trastornos mentales. y otras drogas. Las actividades teatrales se desarrollaron en formas animadas y algunos juegos teatrales a cargo del dramaturgo Augusto Boal. Este trabajo se apoya en la búsqueda de una metodología de enseñanza teatral en el contexto de la salud mental que permita a los pacientes apropiarse de los conceptos del lenguaje teatral, y al mismo tiempo, la interacción y reiteración social de estos a través de ejercicios y experimentos con este lenguaje.

Palabras clave: Teatro de Animación, Teatro de Formas Animadas, Salud Mental, Reforma Psiquiátrica.

Introdução

O presente artigo trata-se de um relato de experiência revisitada, levando em consideração que o tempo não a liquida. Nos meus últimos anos como estudante de licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de Brasília (UnB), desenvolvi oficinas de Teatro de Animação dentro do contexto clínico no Centro de Atenção Psicosocial (CAPS ad) do Guará II², instituição especializada no tratamento de pessoas com transtornos mentais decorrente do abuso de álcool e outras drogas, nos anos de 2007 e 2008.

Meu primeiro contato no CAPS ad, aconteceu na semana em que se comemorava o dia Nacional da Luta Antimanicomial fui convidada para ministrar uma atividade no período vespertino pelo então gerente da Unidade do CAPS ad, o psicólogo e amigo Gilson Alves Carneiro. O evento buscava potencializar, fortalecer e divulgar para a comunidade sobre a rede de assistência aos usuários, oferecendo no dia uma série de eventos e prestações de serviços. Para a ocasião, levei alguns objetos e convoquei os participantes a brincarem criando situações de improvisação transformando os objetos a favor da cena.

² Centro de Atenção Psicosocial para Álcool e outras Drogas – CAPSad, localizado no subsolo do Centro de Saúde n.2 do Guará II na QE 23 área especial s/n, Brasília-DF.

Ao término da atividade os participantes e a equipe multidisciplinar, se mostram empolgados e me perguntaram quando seria a segunda aula. O CAPS ad incentiva seus pacientes a buscar grupos de ajuda mútua que são iniciativas voluntárias (algumas de filiação religiosa), ou oriundas da população e não vinculadas à saúde pública, e que exercem um importante papel de acolhimento aos pacientes dependentes de álcool e outras drogas e seus familiares.

Entusiasmada com a receptividade no CAPS ad, levei a proposta para o projeto de extensão que participava, o Laboratório de Teatro de Formas Animadas (LATA) do Departamento de Artes Cênicas da UnB, na época, coordenado pela Professora Dra. Izabela Brochado.

As atividades de extensão da UnB são promovidas pelas unidades acadêmicas com apoio e gerenciamento do Decanato de Extensão (DEX). Entre as atribuições do referido decanato e suas diretorias, estão a institucionalização dos Projetos de Extensão de Ação Continuada (PEACs), a gestão do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex) e o desenvolvimento de ações continuadas de formação e capacitação.

O LATA é um PEACs do Departamento de Artes Cênicas da UnB. O projeto tem por finalidade o estudo relacionado ao teatro de bonecos, de objetos, de sombras, máscaras e animação em vídeo. Espaço que por mais de 20 anos, possibilitou projetos e metodologias aplicadas a processos educacionais. Considero que foi e é um espaço importante para o desenvolvimento e implantação das pesquisas dos alunos e alunas no campo do Teatro de Formas Animadas.

Os participantes desse projeto desenvolvem atividades conjuntas e individuais: leitura de textos e debates; pesquisa e experimentação prática de processos de encenação; montagem e apresentação de peças teatrais com sombras, objetos e bonecos, como também oficinas a comunidade externa da UnB. Atualmente o LATA é coordenado pela Professora Dra. Fabiana Lazarri.

Nesse contexto as oficinas elaboradas para serem aplicadas no CAPS foram pensadas a partir da minha experiência como bolsista do LATA assim como, no conteúdo desenvolvido nas disciplinas ministradas pela prof. Dra. Izabela Brochado, a saber: Metodologia da Encenação e Direção I e II, onde foram discutidas as metodologias do Teatro de Formas Animadas, e Estágio Supervisionado II. Ainda, foi-me de grande auxílio, como modelo de estrutura metodológica, a

disciplina Linguagem Dramática na Educação, na qual o professor Dr. Cesar Lignelli utilizou-se das ferramentas e da linguagem do Teatro do Oprimido.

As experiências no CAPS ad foram apresentadas no meu trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado: “Teatro na Clínica: Um estudo de metodologias de ensino para a saúde mental” orientado pela professora Dra. Roberta Matsumoto, concluído em agosto do ano de 2008. O objetivo que justifiquei no meu TCC foi a busca por uma metodologia de ensino do teatro no âmbito da saúde mental que permitisse uma apropriação, por parte dos pacientes, dos conceitos próprios a linguagem teatral, e que propiciasse, ao mesmo tempo, a interação e reintegração social destes por meio de exercícios e experiências com esta linguagem. Na época me inquietava descobrir um meio eficiente para desenvolver uma oficina que fizesse com que os pacientes sentissem estimulados a participar e dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

A primeira oficina teve início em 22 de junho de 2007 e término no dia 21 de dezembro de 2007, com um encontro por semana, as sextas feiras das 9h as 10h30. Elaborei um plano de aula para Teatro de Bonecos, baseando-me nas experiências das disciplinas cursadas na UnB. Foram ao todo 30 aulas com duração de 1h30 minutos, onde abordei o trabalho prático com objetos, bonecos de pano, finalizando com a construção de bonecos de vara feitos com E.V.A, e experimentamos alguns jogos teatrais.

O processo de construção foi expressivo, pois permitiu maior contato e conhecimento das individualidades e potencialidades dos participantes, porém durante o procedimento, percebi que os mesmos acabaram não tendo tanto interesse e entusiasmo pelos bonecos construídos. Nas aulas seguintes, após os bonecos estarem prontos, foram poucos os participantes que se arriscaram a manipulá-los, houve alguns conflitos quanto à estética, o que fazer e por fim o destino dos bonecos foi o confinamento em armários.

Assim, ao retomar as atividades, reformulei a estrutura das oficinas. As atividades foram retomadas no dia 29 de janeiro de 2008 e concluídas em 17 de junho de 2008, e o horário das atividades foi estendido, iniciando-se as 9h com término as 12h. Essa nova estrutura trouxe uma oficina dividida em duas etapas de desenvolvimento. Na primeira etapa utilizei exercícios físicos e alguns jogos teatrais do legado de Augusto Boal, cujos resultados demonstraram que a linguagem teatral propicia a afetividade e o espaço serve para o aprimoramento da educação e da sensibilidade.

Para essa etapa foram designadas 20 aulas onde se empregaram exercícios, brincadeiras e alguns jogos teatrais do Teatro do Oprimido, estimulando o paciente/aluno a consciência crítica do ser e estar no mundo. É sabido que devido as experiências com suas oficinas de Teatro do Oprimido, Boal sentiu a necessidade de entender e expandir seu caráter terapêutico, criando assim o que ele chamou de “*Arco Íris do Desejo*” (BOAL, 1996).

A segunda etapa da oficina, destinada as Formas Animadas, optei por trabalhar com máscaras a serem modeladas em moldes de argila. Acreditava que por meio das atividades com o teatro de animação seria possível trazer melhorias na qualidade de vida, principalmente ligadas a expressão, comunicação, interação e memória, não apenas pelas habilidades e potencialidades exercitadas no fazer teatral de maneira geral, mas também pela prática desenvolvida especificamente na materialização das máscaras.

Entendia que aplicar as metodologias do teatro de animação na clínica era um desafio interessante, pois trazia todos os benefícios que a linguagem carrega consigo e possibilitava a manipulação dos mais diversos materiais. Acreditava ainda, que a possibilidade de poder se expressar a partir de um “outro corpo”, o do boneco ou o da máscara, ao invés de se expor de forma direta, estimularia uma maior participação e interesse nos pacientes.

Eis me aqui, 13 anos depois rememorando esse atravessamento que moldou o meu caráter e me fez entender que ensinar é uma via de mão dupla, as vezes você é o mestre que ensina, outras você é o aprendiz. É o que elucida tão bem o grande pedagogo Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários a prática educativa* :

[...] ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, pg. 26, 2018)

Rememorar essa experiência faz com que eu perceba a subjetividade da experiência, seja com uma pesquisa, seja nas relações que estabelecemos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, pg. 25, 2018)

Após refletir sobre a experiência, percebo que há de se levar em conta todos os momentos e mais ainda, as relações que são construídas. Relato essa experiência, revisitando a minha memória e olhando para aquela jovem que fui. Com 25 anos de idade eu sentia uma necessidade de pensar o teatro como uma forma de ajudar e me inquietava em buscar os espaços não formais de ensino. E sem sombra de dúvidas, o meu tio alcoólatra, que nunca buscou um tratamento, foi um estímulo para eu trabalhar no CAPS ad. O assunto é tão complexo, por que não é só sobre a coragem daqueles que conseguem buscar um tratamento, que reconhecem a doença, mas diz também sobre como também são acolhidos pelos Estado. A luta não é simples, precisa de muitas variáveis e aparatos que permitam a re-inserção social e de alguma forma, que seja possível oferecer elementos que minimizem os sofrimentos a que são submetidos durante o processo.

Um pouco sobre o teatro de formas animadas

O Teatro de Formas Animadas está relacionado ao termo Formas Animadas como também ao Teatro de Animação. Trata-se de um gênero teatral que inclui o teatro de bonecos, máscaras, objetos, sombras, imagens e formas abstratas. É uma manifestação cênica contemporânea em que as formas que são animadas pelo ator-animador/atriz-animadora à vista do público ou ocultos por recursos que os escondam. Muito influenciado pelas artes plásticas e pelo cinema, as Formas Animadas são, atualmente, um campo híbrido de experimentação estética, conceitual e dramaturgica. Beltrame (2015) esclarece que o Teatro de Formas Animadas é antes de tudo um Teatro com particularidades que devem ser apreendidas.

A expressão foi cunhada, no Brasil, por Ana Maria Amaral³ com base em seus estudos de doutorado em 1989 na USP. Amaral (2007) o conceitua como aquele Teatro que abrange por princípio todo o Teatro no qual o foco da cena não está no ator/atriz:

Qualquer que seja sua nomenclatura, estamos falando de um teatro onde o inanimado é o personagem central. Assim, Teatro de Bonecos é um termo insuficiente para abranger todas as

³ Ana Maria Amaral criou no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo o primeiro curso de graduação e pós graduação na área de Teatro de Animação, tendo então surgido as primeiras pesquisas acadêmicas na área; e assim estimulando a formação de cursos em outras universidades, como por exemplo na UNESP; e em outros estados como, UDESC e UFSC em Santa Catarina; UNIRIO no Rio de Janeiro; UFMA, no Maranhão, etc. Seus livros: Teatro de Formas Animadas. (EDUSP, 1991); Teatro de Bonecos no Brasil (Com Arte, 1994); Le théâtre de Marionnette au Brésil. (edição especial, Com Arte, 1994.); Teatro de Animação (Ateliê, 1997); O Ator e Seus Duplos (SENAC/EDUSP, 2002), são referências importantes na área.

manifestações que se pretende expressar, isto é, não apenas a representação do cotidiano humano, mas também ideias simbolicamente colocadas através de objetos e formas animadas. Daí o nome: Teatro de Animação. (AMARAL, pg. 16, 2007)

Segundo a autora, o foco de atenção é dirigido para um objeto inanimado, ou seja, se no Teatro o ator/atriz cria o seu personagem a partir do seu próprio corpo, no Teatro de Animação o ator/atriz serve o objeto, ou seja, cabe ao ator/atriz a incumbência de o animar. A autora vê relações desse Teatro com a performance:

O teatro de formas animadas tem afinidades com a performance, pois os seus espetáculos se baseiam no performer. É o performer que imprime movimento aos personagens, isto é, aos objetos, imagens-formas, sendo mais importante o impulso que deles recebem no ato cênico do que a recitação de um texto anteriormente elaborado. O ator-performer-manipulador é um elemento essencial nesse tipo de espetáculo. (AMARAL, pg. 244, 1996)

Máscara e boneco, ambos tem em comum a característica de representar sempre o geral, os tipos, nunca o particular e a autora diz que: “[...] particular são os indivíduos, pessoas verdadeiras, enquanto o tipo é algo que não existe é um aglomerado de ideias, são traços essenciais” (pg. 280, 1996).

Bonecos e máscaras são tradições milenares, representados desde a pré-história, muitas vezes utilizados no sentido sagrado em rituais religiosos. No oriente, em Bali, por exemplo, as máscaras eram esculpidas com madeiras consideradas sagradas e essas qualidades se impregnavam nas máscaras e se transferiam aos seus portadores. (AMARAL, 1996)

Outro tópico relevante apontado por Amaral é a questão da ilusão, especificamente relativo ao paradoxo do boneco e suas ambigüidades - morte/vida, real/não-real, animado/inanimado. Mas hoje penso ainda que o objeto estando imóvel, ele contém uma energia potencial e sua imagem continua comunicando.

Amaral e outros autores refletem sobre a ambigüidade do boneco, entre ser e o não ser, entre realidade e fantasia. A autora ressalta ainda a questão da mobilidade, para dar energia e o sentido de vida ao boneco, essa mobilidade vem da energia transmitida através do movimento do ator-animador/atriz-animadora para que dessa forma a dramaturgia seja definida em gestos e movimentos.

Sobre as diferenças e especificidades no trabalho do ator/atriz, com o ator-animador/atriz-animadora, enquanto um encarna ele mesmo o personagem, o ator-animador/atriz-animadora utiliza um elemento externo a ele para se expressar. Dessa forma a conscientização corporal

também é indispensável e importante. A energia que gera a presença cênica e precisa ser canalizada, direcionando-a para a forma animada - bonecos, máscaras, objetos, sombras, imagens e formas abstratas.

Sobre a reforma psiquiátrica e os CAPS

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), pelo menos 10% das populações dos centros urbanos, independentemente de idade, gênero, grau de instrução e poder aquisitivo, de todo o mundo, consomem de modo nocivo substâncias psicoativas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2003, p. 5). Até os anos 40 a saúde pública brasileira não se mostrava sensibilizada com o grave problema relacionado aos transtornos associados ao consumo de álcool e outras drogas.

Existia uma lacuna na política pública de saúde, deixando essa questão para as instituições de cunho religioso, de justiça e de segurança pública (RIBEIRO, 1999). Havia, portanto, absentismo do estado, propiciando o crescimento de instituições de caráter fechado tendo como objetivo principal a abstinência. No início do século XIX, há registros do recolhimento de indivíduos, cujos comportamentos eram inadequados ou perigosos e eram atribuídos a desarranjos mentais. Estes indivíduos, denominados pejorativamente de malucos, doidos, loucos ou insanos, eram segregados em colônias que perduraram até meados dos anos 40.

Hospitais psiquiátricos, cadeias, Santas Casas de Misericórdia, todas essas instituições eram destinadas à internação de doentes mentais, de pessoas com desarranjos comportamentais, de alcoólatras e dependentes químicos, porém o tratamento a eles dispensado visava muito mais a afastá-los da sociedade do que realmente tratá-los e minorar seus sofrimentos (RIBEIRO, 1999).

Em 1927, foi fundada por Gustavo Riedel no Rio de Janeiro, a Liga Brasileira de Higiene Mental, que tinha por objetivo aperfeiçoar e reformar a assistência psiquiátrica, tendo influência marcante na ação da psiquiatria no Brasil por muitos anos. No período da República Velha até o Estado Novo de Getúlio Vargas, o pensamento político dominante repercutiu no domínio da psiquiatria, particularmente na ação da Liga Brasileira de Higiene Mental. Inicialmente, sob a direção de Gustavo Ridel, pretendia-se melhorar a assistência psiquiátrica e aperfeiçoar o

cuidado aos doentes. Essa filosofia cedeu lugar logo depois, por volta de 1926 – 1928, a eugenia, pensamento que começava a se estabelecer na Europa e que culminaria com a ascensão do nazismo (RIBEIRO, 1999). Alguns médicos adotaram uma política positivista associando todos os problemas da sociedade como herdados e transmitidos geneticamente.

O alcoolismo, tuberculose, sífilis, loucura, criminalidade, etc., eram vistos como hereditários. Assim sendo, o que ocorreu nessa época foi uma tentativa de promover uma seleção artificial, através da esterilização de alcoólatras, tuberculosos, sífilíticos, loucos e criminosos, com a ideia de não comprometer a descendência. Com o término da 2ª Guerra Mundial, a influência americana se intensificou consideravelmente no campo político brasileiro e os psiquiatras opuseram-se fortemente à eugenia excluindo-a dos estudos e tratamentos psiquiátricos.

A década de 60 vai ser sacudida por um golpe militar em 31 de março de 1964, que trará importantes e drásticas modificações sócio-políticas e econômicas para o Brasil:

De 1970 a 1980 a política de saúde adotada reforçava a privatização do setor, a mercantilização da Medicina e a manutenção do modelo de hospitalização, modelo privatista que trouxe conseqüências sérias para a sustentação, desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema de saúde no país, que se encontra hoje mergulhado no mais profundo caos no que diz respeito à saúde pública em geral, ao atendimento da população nos hospitais e postos de saúde, e à assistência psiquiátrica em particular. (RIBEIRO, p. 65, 1999).

A partir da década de 70 até os dias atuais, a medicina, de forma geral, tem assistido a um movimento de reflexão e crítica oriundo da sociedade, dos intelectuais, das associações profissionais, dos membros das equipes técnicas dos órgãos governamentais, das universidades, que influenciou sobremaneira as diretrizes que passaram a ser sugeridas ou adotadas nas ações de saúde pública (RIBEIRO, 1999.).

Foi nessa década, com a eclosão do “Movimento Sanitário”, que caracterizou-se como um processo político de conquistas sociais em busca da saúde da população. A partir desse período que se iniciou o processo de reforma da saúde pública brasileira, em favor da mudança dos modelos de atenção e gestão nas práticas de saúde, defesa da saúde coletiva, equidade na oferta dos serviços e protagonismo dos trabalhadores, usuários dos serviços de saúde nos processos de gestão, produção de tecnologias de cuidado e construção de um novo Sistema Nacional de Saúde.

Com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte em 1987, o Movimento Sanitário se aliou com a frente parlamentar ligada à saúde, conseguindo assim, a aprovação do texto constitucional que afirma : "Saúde um direito de todos e dever do Estado".

A Reforma Psiquiátrica é um processo político e social complexo e lento, composto de diversas origens e forças. Após 12 anos de tramitação no Congresso Nacional que a Lei Paulo Delgado, 10.216 de 6 de abril de 2001 foi sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso. A Lei Federal 10.216 dispõe: “[...] sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental”.

A Lei Paulo Delgado tem 13 artigos, tratam da proteção dos direitos dos doentes mentais os artigos 1º, 2º, 3º e 11º, definem os objetivos do tratamento os artigos 4º e 5º, e sobre as internações os artigos 6º ao 19º, que expõe que as internações podem ser: voluntária (com o consentimento do usuário – por escrito), involuntária (sem seu consentimento e a pedido de terceiros) e a compulsória (determinada pela justiça).

A Lei determina que o tratamento deve ser integral e oferecido por equipe multidisciplinar e a internação hospitalar deve ser indicada somente quando os recursos extra-hospitalares forem insuficiente.

O modelo de assistência proposto é descentralizado, baseado em rede de serviços diversificada, comunitária, devendo ser a atuação terapêutica a menos restritiva possível. A reforma psiquiátrica, como política de governo, conferiu aos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) um valor estratégico para a mudança do modelo de assistência.

Os CAPS, estabelecidos pela Portaria SNAS/MS nº224, de 29 de janeiro de 1992, redimensionados pela Portaria nº336/GM de 19 de fevereiro de 2002. O CAPS aqui estudado, especializado no atendimento de pessoas que fazem uso prejudicial de álcool e outras drogas, um serviço de saúde aberto e que realiza atendimento gratuito aos moradores do Distrito Federal.

Um dos desafios listados pelo Ministério da Saúde para a reforma psiquiátrica é consolidar, ampliar, promover a reintegração social e a cidadania através desse atendimento, dessa rede de atenção de base comunitária e territorial. Para que isso ocorra é necessário que a rede continue a se expandir. A oferta de serviços continua crescendo, mas é importante aperfeiçoar os mecanismos de atendimento aos casos agudos, principalmente nos municípios de maior porte.

Já se passaram 13 anos desde que realizei essa experiência, e a rede de CAPS ad ainda é insuficiente e precisa ser expandida, considerando a alta prevalência dos transtornos decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas. É preciso um pacto federativo, sobretudo em relação ao álcool.

O grupo que participou das oficinas, tanto na primeira oficina, como na segunda, eram todos dependentes de álcool ou outras drogas em tratamento, porém as condições físicas e psíquicas, bem como as individualidades sociais que iam desde condições financeiras e apoio das famílias, eram diferentes. A forma com que chegavam ao CAPS, reforçavam o modo como encaravam o tratamento, como se relacionavam com as oficinas terapêuticas e a forma com que eram despertados para o problema da dependência química.

Uma das formas de tratamento dadas no CAPS ad é a Redução de Danos. Esse conceito, ainda gera controvérsias no meio médico, porém essa é uma estratégia usada no CAPS ad, como forma de inserir o paciente em seu próprio tratamento como auto-regulador do uso e abuso da droga. A redução de danos incentiva o usuário a mobilizar-se e a participar de forma engajada no tratamento, reduzindo a quantidade de droga usada gradativamente.

Ainda com relação ao tratamento, como mencionei anteriormente o CAPS ad incentiva seus pacientes a buscar grupos de ajuda oriundas da população, não vinculadas à saúde pública, e que exercem um importante papel de acolhimento aos pacientes dependentes de álcool e outras drogas e seus familiares. A maior parte dessas redes é formada pelos Alcoólicos Anônimos, com diversos grupos espalhados pelo país. Todos os serviços da rede de saúde (CAPS, ambulatórios, hospitais) devem buscar ter uma boa articulação com estes grupos de ajuda mútua.

A família também tem um papel preponderante no tratamento da dependência, sendo envolvida a participar de grupos de familiares, isso por que são atingidos pelo problema da dependência e precisam ser envolvidos na assistência prestada pelo CAPS ad. É por meio do atendimento familiar que os membros passam a receber atenção não só para suas angústias, como também começam a receber informações fundamentais para a melhor compreensão do quadro de dependência.

Durante o tratamento da dependência, já é esperado que em algum momento ocorra uma recaída. A recaída é o retorno ao estado anterior da doença é retomar o uso da droga durante o tratamento. A dependência é uma doença crônica e o perigo de recair está sempre presente.

Sobre as oficinas desenvolvidas no CAPS ad

Acredito que o trabalho com o teatro de bonecos tem tudo para desenvolver-se bem em qualquer contexto desde que se siga algumas etapas no processo, conforme elucida a professora e pesquisadora do Teatro de Animação, Ana Maria Amaral em seu artigo *Teatro de Bonecos na Educação* (1979). A autora enfatiza a necessidade do trabalho ser bem dividido e propõe sete etapas: motivar, dialogar, manusear e expressar, confeccionar, improvisar e dramatizar, desenvolvimento de participação e análise.

Procurei seguir essas etapas no processo das oficinas no CAPS ad. Nas disciplinas de Metodologia da Encenação e Direção I e II, trabalhamos inicialmente despertando a sensibilização, para em seguida estudarmos as diversas “matérias” (objeto, dedos, boneco), suas especificidades, e os diferentes tipos de manipulação. Dessa forma, estruturei o meu programa de aula do CAPS ad seguindo esse modelo de aprendizado, o qual já havia experimentado não só nessa disciplina, como também aplicado na disciplina de regência do Estágio Supervisionado II.

A primeira oficina ministrada no CAPS ad tinha como objetivo ensinar elementos da linguagem do teatro de bonecos e assim, despertar a imaginação, aproximação dos participantes, elaboração de cenas individuais e em grupo utilizando o boneco. As aulas contavam com a presença de dez participantes que, mesmo sem entenderem o quê o espaço do teatro de bonecos poderia lhes conferir, se dispuseram a compartilhar suas histórias e suas preferências.

Sempre no início da aula, eu conduzia uma atividade de alongamento com música. Como o tempo para as aulas era pouco, dedicamos 40 minutos para o acolhimento, seguido de alongamento e aquecimento, o restante da aula abordava a exploração e jogos com o Teatro de Formas Animadas.

O que usava na primeira etapa eram objetos quaisquer, o objetivo era que descobrissem as possibilidades de manipulação do objeto, animando-o, explorando a movimentação, conferindo-lhes características de seres vivos – respiração, foco e voz. Antes de explorar os objetos, fazíamos aquecimentos com as mãos e sem seguida brincávamos com os dedos formando duas pernas que caminhavam, corriam, dançavam e se expressavam com voz e corpo; para em seguida trabalhar com a animação mais abstrata dos objetos.

Fui percebendo que os objetos e a movimentação com os dedos não despertavam nos participantes a criatividade, muitas vezes uma mesma ação era copiada por todos. Pareciam

desconfortáveis, para não dizer insatisfeitos. Houve uma apresentação das explorações com os dedos, enfatizando o foco e o movimento em que o exercício resultou muitos diálogos entre os participantes, e me devolveram que a metodologia das mãos era vista como infantil.

Apesar da grande maioria não ter trabalhado com os dedos, permanecendo de braços cruzados, falando, o trabalho despertou a memória da infância, onde muitos recordaram e relataram situações inusitadas, traumáticas e divertidas ocorridas nesse período. Lembro-me da ocasião em que um participante relatou que seu primeiro estado de “porre” foi aos nove anos de idade, onde inconsciente foi transportado por seus vizinhos em um carrinho de mão para a casa da mãe. Outro participante, contou que aos 12 anos, entrou na casa do vizinho, completamente “possuído” querendo roubar uma galinha para fazer canja, mas não lembra exatamente o que fez, só riu muito ao lembrar que acordou no dia seguinte dentro de um galinheiro.

Essas memórias se encontram em meus diários de bordo, onde eu anotava as minhas impressões e sentimentos de dúvida com relação as minhas abordagens enquanto arte-educadora. Sentia que estava conduzindo as atividades de forma errada a cada vez que a atividade seguia por outro rumo. Como havia notado resistência com a linguagem, resolvi pular de etapa e levei tecidos para a construção de bonecos com manipulação direta.

Bonecos de manipulação direta são aqueles bonecos animados à vista da platéia. Dependendo do tamanho e da forma, pode chegar a existir três manipuladores por boneco. Um animador controla os movimentos da cabeça com uma das mãos e com a outra anima o braço do boneco; o segundo animador se encarrega de outro braço e o terceiro movimenta as pernas; a coordenação entre essas três pessoas exigem um treinamento, sintonia e confiança no colega.

O boneco se comunica rapidamente, poderosamente e diretamente através do movimento, da fala e da imagem. Bonecos tem a característica de conectar-se com pessoas, independentemente da faixa etária a qual pertençam. Mas para que isso ocorra é preciso delimitar e enfatizar alguns conceitos do teatro de animação, um deles é a animação e o movimento, que é ao que me refiro quando falo sobre “dar vida ao boneco.”

Utilizei 10 aulas para trabalhar a manipulação direta com bonecos de tecido, interessante observar o rumo que essa linguagem tomou, os participantes concentrados manipulando seus bonecos, construíram cenas que abordavam a violência doméstica, diálogo entre pais e filhos, marido e mulher, enfim foram cenas que ilustraram o cotidiano dos pacientes do CAPS.

Na etapa dedicada a construção dos bonecos de E.V.A a participação e a presença do grupo oscilou bastante, o que fez com que o processo de construção demorasse mais do que o programado. Além da oscilação dos participantes, encontrei dificuldades para realizar a compra de uma parte do material necessário.

Para a construção dos bonecos de E.V.A pudemos dedicar 7 aulas. Devido a falta e a baixa participação, optei pela construção coletiva, acreditava que facilitaria o processo, porém essa opção fez com que os participantes perdessem a identificação com os bonecos que almejavam construir individualmente e ainda propiciou desentendimentos e divergências entre o grupo. Outra dificuldade que surgiu foi com relação ao espaço para guardar os bonecos e os materiais da oficina.

A estruturação dessa primeira oficina partiu do princípio de que o trabalho com o teatro de formas animadas permitiria um maior envolvimento dos pacientes tendo em vista a possibilidades de projeção mediada pelos bonecos que iriam ser elaborados. Esperava, como disse anteriormente, que por não ter que se expor diretamente, mas a partir da manipulação das formas animadas, os pacientes se sentissem mais a vontade. Também acreditava que o contato com diferentes materiais e a aplicação de técnicas para a elaboração dos bonecos pudesse ser um estímulo.

A autora Ana Cláudia Valladares (2004), explana que o exercício da criatividade é uma ferramenta necessária, integra elementos perceptivos, sensoriais, sinestésicos e cognitivos. A autora diz que as atividades por si só não possuem o poder de reabilitar, precisam ter e manter compromissos de fato com o desenvolvimento da vida, promoção de cidadania, evitando que os usuários produzam produtos para bazar, ou decoração de festinhas da instituição.

Foi exatamente o que aconteceu com a primeira oficina, a adesão não se deu como esperava. Após concluídos, os bonecos foram esquecidos. Os participantes não sentiram vontade de animá-los, de explorar os bonecos e brincar com as possibilidades de criarem cenas. No encerramento das atividades, os bonecos foram expostos na confraternização de final de ano, junto com outros materiais de artesanato.

Assim, partir para um outro tipo de abordagem foi uma necessidade; precisava estimular a imaginação, utilizar elementos cênicos sem necessariamente utilizar de maneira direta os conceitos. Era imprescindível que a atividade cênica fosse realizada a partir de suas experiências. A aprendizagem dos conceitos se daria pela experimentação e não a priori. Apesar de não ter

conseguido despertar uma maior curiosidade e interesse pelos bonecos; entendo que a primeira oficina me aproximou do universo dos pacientes, aproveitei essa troca de experiências e compreendi que a metodologia necessária aquele contexto, deveria ser outra.

Apesar de minha preocupação com o bem estar dos pacientes do CAPS ad, entendo que o que fiz na primeira oficina foi reproduzir os conhecimentos tais quais eu os havia adquirido sem adequar a minha forma de ensino ao contexto e ao público, simplesmente por não ter um conhecimento prévio do CAPS ad, do público e do contexto. Na segunda oficina era necessário que eu partisse das pessoas que estavam lá diante de mim.

A segunda oficina foi reformulada levando em consideração as potencialidades e as fraquezas da primeira etapa. Pensando no tempo de aula e na quantidade de alunos interessados, as atividades foram retomadas em 29 de janeiro de 2008, com novo horário e novo dia de semana, iniciando as 9h30 e com término as 12h00. Por conta do plano terapêutico dos pacientes, da primeira oficina só permaneceram dois pacientes. Construí uma lista de frequência para acompanhar a movimentação da oficina: presença, abandono, falecimento e recaída dos pacientes. Ao todo passaram por essa oficina 32 participantes.

Busquei construir nessa nova oficina atividades dinâmicas, divertidas, sem aulas teóricas e conceitualizações abstratas, e me empenhei em não deixar que as atividades defendessem uma das outras. Cada aula seria construída como se fosse única. Devido a irregularidade da presença dos participantes, sabia que por mais que eu repetisse os jogos e exercícios, sempre haveria pacientes que não os vivenciara.

Não objetivei a montagem de cenas, nem priorizei a apreensão dos conceitos da linguagem cênica. Utilizei o teatro como meio de estímulo da imaginação, sendo a compreensão de sua linguagem uma consequência da experimentação.

Essa nova estrutura trouxe uma oficina dividida em duas etapas de desenvolvimento. Na primeira etapa foram designadas 11 aulas para despertar a noção de espaço, a busca do sensível utilizando exercícios relacionados aos cinco sentidos: tocar, escutar, olhar, cheirar e degustar a partir de exercícios dos jogos teatrais do Teatro do Oprimido. A segunda etapa do trabalho contou com nove aulas, a atividade estava voltada ao teatro de máscaras expressivas e com as técnicas que essa linguagem permitia inserir no contexto: modelar, esculpir, pintar, confeccionar, entre outras. Foram 6 aulas dedicadas a construção das máscaras a partir de moldes de argila,

criação de máscaras de jornal, pintura e aquisição de indumentária. Depois de construídas utilizamos 3 aulas buscando recortes de movimentos e gestos com as máscaras.

As propostas de Augusto Boal, debatidas no livro *Arco-Íris do Desejo* (1996) foram escolhidas para essa etapa por tratar as artes cênicas, não só libertadoras das prisões psíquicas e físicas, mas também das prisões sociais. Assim, suas técnicas trabalham formas de engajamento político dos indivíduos/cidadãos, estimulando a criatividade para se encontrar a solução de problemas opressores como por exemplo, a questão do estigma da loucura e da dependência química.

De acordo com o autor, esta versão terapêutica de Teatro do Oprimido, apresenta um conjunto de exercícios, jogos e técnicas teatrais que permitem o uso da arte como aliada no constante auto-conhecimento. Essas técnicas vão se amparar em três hipóteses de *O tira na cabeça* que trata de formas de projeção e introjeção de ideias e valores: a osmose, a metáxis e a indução analógica. A osmose consiste no fenômeno de propagação de ideias, valores e gostos através da opressão ou sedução, como por exemplo, minorias que reproduzem preconceitos em relação a elas mesmas o que o autor chama de osmose interpenetração. A segunda hipótese, a metáxis, se refere a simpatia que deve ocorrer entre o oprimido e a imagem teatral, visto que ela deve ser transubstanciada, ou seja, é preciso uma identificação do oprimido com a imagem projetada para que se construa uma imagem cênica estética. De acordo com Boal, “[...] se o oprimido-artista for capaz de criar um mundo autônomo de imagens de sua própria realidade e de representar sua libertação na realidade dessas imagens, poderá extrapolar, em seguida, para sua própria vida, tudo o que tiver realizado na ficção” (pg. 57, 1996).

A terceira e última hipótese proposta por Boal, é a indução analógica, uma forma de gerar em todos a simpatia por uma história individual.

Um indivíduo expõe a imagem da sua opressão, por exemplo e os “espect-atores” montam imagens análogas a sua, associa-se aqui todas as possibilidades a partir da história individual.

A partir dessas hipóteses são construídas ações concretas ou exercícios direcionados. Entre esses exercícios posso exemplificar alguns utilizados nas oficinas: o modo romper a opressão, onde é solicitado ao participante que não vivencie a cena como ela aconteceu, mas como poderia ter acontecido e como gostaria que ela fosse no futuro; e o modo fórum relâmpago

onde é feita uma improvisação e os participantes devem tomar o lugar do oprimido para dar novos rumos a situação vivida.

Nas oficinas eu procurava despertar o desejo do grupo, porém haviam dias em que as atividades simplesmente não aconteciam, quando estavam mais quietos ou desinteressados. Eu não cobrava a participação deles, de forma que a suspensão permitia que novas coisas surgissem através das conversas, como sugestões de trabalhos futuros, diálogos sobre experiências vividas, histórias de infância, reflexões sobre o abuso do álcool e outras drogas e etc. O que o espaço permitia a troca de experiência: encenamos, brincamos, e, sobretudo, compartilhamos nossos mundos.

Em nossas aulas surgiam representações significativas que relatavam furtos, doenças, brigas, exploração, abuso de drogas e problemas com a justiça. Situações que eram trabalhadas e discutidas através do Teatro Fórum, onde a situação-problema era refeita e apresentada teatralmente ao grupo e os que tivessem alguma ideia de solução para o conflito, deveriam interpretá-la na personagem escolhida.

A etapa de construção dos moldes de argila proporcionou diversão, entrosamento no grupo e com o trabalho, os participantes da oficina conversavam sobre as máscaras, sobre assuntos do cotidiano, auxiliavam aqueles que tinham mais dificuldade e brincavam uns com os outros. Envolver as mãos na argila foi uma atividade muito prazerosa para os participantes, que construíram com muito entusiasmo seus moldes para as máscaras.

O momento atraía curiosos do Centro de Saúde, equipe médica e outros participantes do CAPS ad. O processo de construção é sempre lento, por conta da oscilação dos participantes, porém nesse trabalho com as máscaras o que acabou acontecendo, foram formações de grupos distintos que interagiam: os que terminaram primeiro dedicaram-se a auxiliar os colegas retardatários que por recaídas ou outras especificidades, não conseguiram participar.

No encerramento das minhas atividades no CAPS ad, percebi que o trabalho teatral dentro do contexto de uma clínica, demanda tempo, demanda disponibilidade para ouvir, demanda troca, demanda agilidade para saber lidar com as faltas, recaídas e mortes que ocasionalmente acontecem. Acredito que na segunda oficina consegui alcançar os objetivos da proposta concretizando as etapas sugeridas por Ana Maria Amaral no trabalho com o Teatro de Formas Animadas. Como mencionei anteriormente, ilustrado pela autora, o processo de trabalho

deve ser bem dividido e pode ser realizado em sete etapas: motivar, dialogar, manusear e expressar, confeccionar, improvisar e dramatizar, desenvolvimento de participação e análise.

A partir da reformulação do programa de aulas e mesmo ainda hoje não tendo de forma clara qual seria o método mais adequado de ensino do Teatro de Animação para tal público, creio que na segunda oficina os resultados foram mais significativos levando os pacientes a uma maior interação, envolvimento e a reflexão sobre suas realidades. Ao invés de partir dos bonecos, parti para a experimentação da linguagem cênica baseada no universo deles, entendendo seus corpos como lugar de produção: memória, criatividade, sensibilidade, percepção, mobilidade, motricidade e raciocínio. Tudo sendo abarcado e materializado em e por seus corpos, seguindo uma posição contrária do entendimento do corpo como instrumento, onde se estabelece as dicotomias corpo-espírito, corpo-criação. A máscara, passa, assim, a ser percebida como uma continuidade, um desdobramento desse lugar que sou eu, mas ao mesmo tempo pode me ocultar, me preservar. Com relação à construção da máscara, acredito que o ato de esculpir a argila favorece a re-descoberta do prazer de produzir, de se comunicar expressando sentimentos íntimos e a inter-relação com o grupo.

Conclusão

A intenção desse relato de experiência revisitada, foi compartilhar uma vivência de educação artística, defendendo que a arte pode auxiliar na transformação trazendo a incorporação da espontaneidade, criação de novas possibilidades, reinvenção do cotidiano e o redimensionamento das possibilidades de crescimento pessoal. Busquei apresentar que como educadora, faz-se necessário conhecer as especificidades dos educandos, bem como o contexto a que estão inseridos, os regimentos e suas respectivas leis.

Acredito que cabe ao educador estabelecer um elo que traga confiança, sensibilidade e afeto. Essa possibilidade de olhar para a experiência, me faz compreender o que explana Larrosa (2018) quando pensa a educação a partir do par experiência/sentido, quando é sobre continuar falando, continuar pensando: [...] “por que é justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura” (pg. 13).

Concordo com Sitta (2005) quando diz que o teatro é uma arte de caráter transformador e revolucionário, “[...] por permitir ao ser humano a possibilidade de ver e de se ver, de falar e de se escutar, de pensar e de se pensar, consciente de si e de sua ação” (pg.142).

Transitar pelos Jogos Teatrais do Augusto Boal, com sua experiência relatada no livro “Arco-Íris do Desejo”, onde o mesmo desenvolveu jogos teatrais no âmbito da saúde mental, de alguma forma nos coloca diante do desafio de trabalhar com os aspectos sadios do sujeito, de focalizar o ser saudável e sua qualidade de vida, ampliando o nosso campo de intervenção.

O processo primordial, foi o de entender o CAPS ad como lugar de passagem. Estabelecer a vivência de encontros que não dependiam um dos outros, entender a dependência química como um problema de saúde, entender o sistema de redução de danos e outras características específicas do tratamento em saúde mental. As Recaídas e mortes dos pacientes-alunos eram parte da nossa rotina, entender o ser humano como um ser biopsicosocial. E lidar com tudo isso foi um grande desafio para a jovem que eu era.

Referências

AMARAL, A. M. Teatro de Bonecos na Educação. **Revista Mamulengo nº6**, São Paulo, dez, 1979.

AMARAL, A. M. **Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos**. 3ª Ed.. São Paulo: Edusp, 1996;

BELTRAME, Valmor. Teatro de Formas Animadas. IN: **Léxico de Pedagogia do Teatro**. KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões. p.169 - 171. São Paulo: Perspectiva, SP Escola de Teatro, 2015

BOAL, Augusto. **O Arco-Íris do Desejo: método Boa de teatro e terapia**. 20ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Artigo 6º e Seção II – da Saúde. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/web_sus20anos/20anossus/legislacao/constituicaoafederal.pdf

Acesso em: 3 de nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 57ª Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência.** 1.ed.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

RIBEIRO, P. R. M. **Saúde Mental no Brasil.** São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

SITTA, Marli Susana Corard; **Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade.** Passo Fundo: UPF, 2005

VALLADARES, A.C. A. (organizadora). **Arte terapia no novo paradigma de atenção em saúde mental.** São Paulo: Vetor, 2004.



TRAJETO CRIATIVO:
ousadias na criação da peça Ideias Novas de Graciliano Ramos

CAMINO CREATIVO:
atreverse a crear la obra Ideias Novas de Graciliano Ramos

CREATIVE PATH:
Daring to create the play Ideias Novas by Graciliano Ramos

Carla Medianeira Antonello¹

Resumo

O presente artigo analisa o processo criativo instaurado para gerir a continuidade da narrativa da peça *Ideias Novas*, de Graciliano Ramos, composta por somente um ato. A metodologia foi embasada na análise ativa de Stanislávski, na premissa da criação por meio da atmosfera criativa e de *études*. Os estudantes experimentaram o processo de concepção através do passo a passo de uma montagem teatral, com apresentações abertas ao público.

Palavras-chave: Performance, Études, Atmosfera Criativa, Encenação.

Resumen

Este artículo analiza el proceso creativo establecido para gestionar la continuidad de la narrativa de la obra *Ideias Novas*, de Graciliano Ramos, compuesta solo por un acto. La metodología se basó en el análisis activo de Stanislavsky, sobre la premisa de la creación a través de la atmósfera creativa y de estudios. Los alumnos experimentaron el proceso de concepción a través del paso a paso de un montaje teatral, con presentaciones abiertas al público.

Palabras clave: Performance, Études, Atmosfera Criativa, Encenação.

Abstract

This article analyzes the creative process established to manage the continuity of the narrative of the play *Ideias Novas* by Graciliano Ramos, composed only for one act. The methodology was based on Stanislavsky's active analysis on the premise of creation through the creative atmosphere and etudes. The students experienced the conception process through the step by step of a theatrical montage, with presentations open to the public.

¹ Professora Dra do Curso Técnico em Arte Dramática da Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas, diretora teatral e pesquisadora do LEPPE (Laboratório de Estudo e Pesquisa de Processos de Encenação).

Keywords: Performance, Études, Creative Atmosphere, Staging.

1 Trajetos

Este artigo reflete sobre o processo criativo na montagem da peça *Ideias Novas*, uma comédia de costumes de Graciliano Ramos, de um único ato, realizado na disciplina Atuação de Prática de Montagem II, do Curso Técnico em Arte Dramática da Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas – ETA/ UFAL. Levanto aqui questões que tem como principal foco pensar a importância da atmosfera criativa e dos estudos para sustentar uma retroalimentação da prática teatral. Para Maria Knebel (2010), seguidora do Sistema² desenvolvido por Stanislávski, o procedimento da "Análise pela Ação" se sustenta a partir de um ambiente favorável nos ensaios. "O grande interesse que cada participante coloca no estudo é o que constitui a atmosfera criativa sem a qual a arte é impossível" (KNEBEL, 2010, p. 161). Assim, a princípio propõe-se jogos de interação para que os estudantes se sintam a vontade uns com os outros. Já nos estudos, são preparadas improvisações, gatilhos da temática trabalhada, tanto no processo pedagógico, quanto no processo da criação do espetáculo. O interessante desta proposta é que cada temática sobre o material textual explorado potencializa o aprofundamento de estudo para preparar sua prática. O foco consiste neste ambiente favorável para o estímulo criativo, que só pode ser construído a partir do interesse profundo no exercício que está sendo praticado, onde a postura dos integrantes tem de ser de cumplicidade e de atenção há não emitir alguma desqualificação mútua. Nesse contexto, a atmosfera criativa é gerada pelos atores coletivamente, mas, um ator pode facilmente desconstruí-la caso não entre no clima de comungar das proposições. Isso remete à ética do ator, em saber trabalhar no respeito mútuo, sendo necessário que esteja presente não apenas nos ensaios, mas também em todas as etapas do processo de criação dos demais componentes cênicos. Assim como antes das apresentações, no

²"[...] Stanislávski, ao longo da vida, utilizou o termo Sistema de diversas formas: em maiúscula, minúscula, entre aspas etc". (VÁSSINA, LABAKI, 2015, p. 24). Nesse artigo utilizarei Sistema para contemplar a pesquisa ininterrupta de Stanislávski. No sentido, que o Sistema não tinha um caráter estanque, e sim aberto a alterações.

aquecimento e preparação, pois proporciona maior potencial de eficiência nas apresentações das cenas.

Contudo, na sala de aula em questão, composta por 23 estudantes, constatou-se uma certa dificuldade para instalação da proposta, com diversas motivações: tanto por faltas como pela própria integração entre os estudantes, além da requisição básica do exercício de fala e de escuta, necessária para o processo acontecer. Tem-se em vista ainda que uma das condições desse trabalho é a de que os estudantes consigam ser protagonistas do processo e saiam da zona de conforto, instigados a exercitar atitudes autônomas. Sabe-se que uma premissa dada é a do ator criar. Mesmos assim, observou-se certos receios, por parte de alguns estudantes, em virtude de se depararem com um processo que seria engendrado sob responsabilidade de conceber a dramaturgia inacabada, o qual demanda um trabalho maior. Assim, eles tiveram que realizar estudos para ampliar seus conhecimentos sobre os temas discutidos, tecendo e se entranhando numa rede de construção de saberes. Como argumenta Knebel "a análise ativa" subentende a criação das cenas por meio dos *études* que precisam ser pensados de acordo com o material textual. Os atores são estimulados a realizar a "exploração mental" (KNEBEL, 2016, p. 50) que significa o conhecimento dos acontecimentos principais e secundários da obra. Dessa forma "Uma análise detalhada dos acontecimentos, ações e temas permite ao intérprete não se distanciar da peça durante o *étude*, apropriando-se de cada episódio em ação, colocando-se nas circunstâncias propostas do papel (KNEBEL, 2016, p. 50). Os *études* acontecem pelas improvisações propostas pelo professor-diretor que previamente já fez a análise do material textual na extração da supertarefa, circunstâncias propostas e ação transversal. A prática pelos *études*, algumas vezes, pode provocar mais perguntas que respostas, o que é característico da experimentação, até se chegar a um consenso sobre o que prevalecerá na cena.

A organização desse processo se desenvolveu em três etapas complementares, como forma de conduzir as demandas projetadas para a montagem. Com apoio nos subtextos da peça, essa primeira etapa, das experimentações pelos *études*, culminou na criação de cenas performáticas. De acordo com Roselee Goldberg (1996, p. 9), a *performance* permite a abertura, misturar-se, mantendo-se como uma arte impura e recusando classificações e rótulos. Já Renato Cohen (1989, p.28) explica que: "Apesar de sua característica anárquica e de, na sua própria razão de ser, procurar escapar de rótulos e definições, a performance é antes de tudo uma expressão cênica". Tomando essa definição, que considero mais próxima no que se configurou e

vem se configurando a performance, vemos que o princípio da linguagem performática encontra-se ligado à estrutura da linguagem cênica, ambas convergindo em vários aspectos como: o espaço-tempo, o desempenho do ator-performático e os espectadores que assistiram aos eventos. Com isso, o procedimento de criação se realizou entre as cenas performáticas e a montagem da peça *Ideias Novas*, num vai e vêm entre uma atuação baseada no primeiro ato da peça citada e simultaneamente a pluralidade de cenas performáticas, como meio de complementar os subtextos sugeridos na análise textual.

Já a segunda etapa, dedicou-se à criação das cenas da peça *Ideias Novas*. Nela, os estudantes foram separados em quatro núcleos, para possibilitar que todos desempenhassem as mesmas personagens. Somente dois estudantes optaram pela não participação, criando cenas agregadas à parte performática da encenação. Em complemento, numa terceira etapa, houve o trabalho de mesa, na estruturação de um roteiro para compor a narrativa em um todo, quando então se discutiram ideias e impressões e promoveu-se releituras da peça, com um mergulho nas entrelinhas. Esse momento de enxergar as narrativas que se atravessam foi indispensável para a continuidade das possíveis sobreposições, justaposições e fusões entre as esferas.

2 Procedimentos

O método de Análise Ativa foi desenvolvido por Konstantin Stanislávski (1863-1938) no século XX. A denominação de análise ativa já indica que se trata de realizar a análise do material textual pela ação. Este método, também conhecido como “método das ações físicas”, coloca o ator no centro da criação. Conforme Elena Vássina (2015, p. 124), “Stanislávski chama de ‘novo método’; ele tenta eliminar toda a ‘violência’ do diretor sobre o ator, do pedagogo sobre o discípulo. O ‘novo método’ visa ao desenvolvimento da personalidade artística do discípulo/ator-criador à base de sua independência”. A partir desse pressuposto realizou-se a orientação do trabalho, com o objetivo de integrar os estudantes no convívio em comum, aprendendo a lidar com as individualidades para compartilhar as múltiplas ideias surgidas, assim como divergências vindas durante o trajeto dos ensaios. Nesse caso, o professor-diretor, juntamente com elenco, seleciona o material que será retrabalhado pela repetição para compor as cenas do espetáculo.

Contudo, o coletivo de uma escola é bastante heterogêneo; ademais, a formação no curso dá-se em somente dois anos, o que é pouco tempo para uma aprendizagem de criação, de pesquisa e de apreensão que os artistas estão em constante processo de investigação. Mesmo

com uma formação e curto tempo, os estudantes são orientados a percepção de que a criação teatral não se realiza com padronizações estéticas. A potência criativa ocorre sem ideias preconcebidas; não há uma fórmula. O desafio consiste em experimentar. Resta salientar que Stanislávski criou os estúdios voltados para o processo de ensino/aprendizagem, tentando o desenvolvimento psicofísico dos atores – corpo e mente como elos inseparáveis no trabalho do ator consigo mesmo e com os outros. Trata-se de uma referência relevante para a formação dos estudantes. Por sua vez, a prática pelos *études* envolvidos na atmosfera criativa conduz os estudantes a alçarem voos na desconstrução de uma direção ditatorial e no exercício de se disponibilizarem a outros modos de expressão.

3 Dramaturgia *Ideias Novas*

O rascunho do único ato da peça *Ideias Novas* foi escrito em 1942 por Graciliano Ramos (1892-1953), escritor alagoano. O texto integra o livro *Garranchos* (2012), que reúne 81 textos inéditos do autor, organizado por Thiago Mio Salla. Em uma nota neste livro, consta a aproximação de Graciliano Ramos com o teatro pela correspondência de 1937 com Eugênia Moreyra, mulher de Álvaro Moreyra, fundadores do Teatro de Brinquedo. Ela propôs para o escritor a elaboração de um drama ou uma comédia. Segundo Graciliano Ramos: “Como não conheço técnicas de teatro, [Eugênia] emprestou-me um livro, *Teatro Social Norte-Americano*, e disse que até maio eu lhe devia em tregar a peça, o que não acontecerá” (RAMOS apud SALLA, 2012, p. 204).

A solicitação da atriz revela a sua preocupação com um teatro de engajamento social. Correlato ao posicionamento do escritor, que fez parte da Geração de 30, sinaliza um compromisso político-social na denúncia das populações exploradas. Graciliano foi membro do PCB – Partido Comunista do Brasil (a partir de 1961, denominado Partido Comunista Brasileiro) e teve uma experiência marcante ao ser preso durante o Estado Novo pelo regime ditatorial, como descrito no livro *Memórias do cárcere*, publicado postumamente em 1953. Suas memórias promovem o entrelaçamento entre o autobiográfico e o ficcional. Como ele mesmo salienta: “Só conseguimos deitar no papel os nossos sentimentos, a nossa vida. Arte é sangue, é carne. Além disso, não há nada. As nossas personagens são pedaços de nós mesmos, só podemos expor o que somos” (RAMOS apud MORAES, 2012, p. 230).

Esse pensamento pressupõe a tessitura das suas personagens no enredo de *Ideias Novas*: Capitão Lobo (negociante e delegado de polícia); D. Aurora (mulher de Capitão Lobo); Mariana (filha do casal); Adelaide (amiga de Mariana); Seu Rodrigues (oficial do registro civil); e Cabo Feliciano (comandante do destacamento). Na primeira cena, Seu Rodrigues empresta à Mariana livros considerados por d. Aurora como “histórias dissolventes” (RAMOS, 2012, p.190). O livro polêmico possivelmente seja *Capitães de Areia* (1937) de Jorge Amado, que foi queimado em praça pela censura. Outra passagem que chama atenção é quando Rodrigues diz: “[...] admiro todas as grandezas da minha terra: a cachoeira de Paulo Afonso, Itabira, o Amazonas, Castro Alves e o Guarani” (RAMOS, 2012, p. 190-191). “As grandezas da minha terra” são relacionadas às riquezas ambientais e à literatura, que por ironia são censuradas.

Na cena II, Capitão Lobo e d.Aurora dialogam sobre os “romances indecentes”. Novamente se analisam a censura e a moral adotadas rigorosamente por D. Aurora. Em seguida, na cena III, tem-se o casal e Cabo Feliciano, para quem D.Aurora se queixa de assuntos concernentes à política. Já na cena IV, Capitão Lobo e Cabo Feliciano conversam sobre o problema gerado por um ladrão de cavalos que não confessa o seu delito. O delegado pergunta: “já colocou os anjinhos nesse infeliz?” (RAMOS, 2012, p. 194) e infere sobre as torturas praticadas para obter as confissões dos presos.

A seguir, na cena V, Adelaide, amiga de Mariana, está em pânico devido à fofoca dos moradores da cidade sobre uma indecência: o fato de ela ter ficado com três rapazes. Mariana se opõe às normas sociais e expõe seus planos: “[...] Arrumo aí um emprego qualquer e depois uma comissão no Rio. Este negócio está apalavrado. Lá faço concurso e engancho-me num ministério. É certo. Se não conseguir o que desejo, é porque só sirvo para ser professora em Santana do Ipanema” (RAMOS, 2012, p. 199). Depreende-se que ela não se identifica com os costumes de sua cidade e pretende seguir sua vida de outra maneira no exercício de sua liberdade longe das convenções sociais.

É interessante pontuar que a denominação da peça *Ideias Novas* converge com o pensamento de Mariana, que pretende libertar-se das amarras sociais e se opor ao conservadorismo da mãe, uma professora aposentada: “Mamãe não leu o romance. Nunca leu nada. Leu uma gramática miudinha antigamente e ficou aí” (RAMOS, 2012, p. 200). Na cena VI, D. Aurora, enfurecida com a filha, reclama que ela é uma “pessoa depravada”. As duas discutem e não se reconciliam. E por fim, na sétima e última cena, estão as mesmas personagens e capitão

Lobo, que ficará no meio das duas e da amiga Adelaide, sem saber como se evadir da situação. Capitão Lobo, por um momento infere que a filha realmente é vítima das ideias retrogradadas da mãe: “Infelizmente não compreende as ideias modernas. Mulher atrasada” (RAMOS, 2012, p. 202). E assim termina a peça, com o capitão a ponderar sobre as divergências entre Mariana e d.Aurora:

Capitão Lobo (a d. Aurora) – já escutei, estou surdo de escutar. Um livro indecente, seu Rodrigues, já sei. Está certo. (A Mariana) Claro que tem razão. O progresso. Não há dúvida nenhuma. (Afasta-se das duas. À parte) Com os diabos! Eu sei lá quem é que tem razão! Um inferno. No princípio do século não havia disso. (RAMOS, 2012, p. 203).

A narrativa é repleta de subtextos que permitem uma recriação na composição da poética da encenação. Os estudantes foram convocados a ler, refletir e preencher as lacunas, visando preencher as brechas que são muitas e geram diversas interpretações. Nesta esteira, Stanislávski (2007) organizou a análise textual pelos seguintes elementos: o superobjetivo, a linha transversal de ação e as circunstâncias dadas. O superobjetivo extrai o essencial que motivou o autor a escrever o texto; a linha transversal de ação costura e perpassa cada unidade e seu objetivo; já as circunstâncias dadas visam trazer à tona o contexto social e os detalhes do todo que compôs o enredo, assim como o comportamento das personagens.

O convite para os estudantes adentrarem o superobjetivo da peça pautou-se pela apreciação do clipe da música *Another Brick in the The Wall*, do quarteto Pink Floyd, lançada em 1979, considerada um hino do rock progressivo e que revolucionou a música com seu experimentalismo e letras filosóficas, contendo intensas críticas sociais. A letra aborda temas que contestam o sistema educacional, a ideologia, o autoritarismo e a sociedade. A música é parte da trilogia do álbum, organizado em forma de narrativa. A primeira parte, Memórias, conta a história de vida do cantor Waters, que perdeu seu pai durante a Segunda Guerra Mundial, fato que influenciou sua trajetória artística. Ele se declara um pacifista, opondo-se às guerras e lutando em favor dos direitos humanos. A segunda parte do álbum trata da revolta contra o autoritarismo. Composta com um instrumental simples, a cena se passa numa sala de aula, com o professor agindo de forma autoritária, em paralelo à coerção que vivencia, na ideia de que por trás de um oprimido há sempre um opressor. Na terceira parte – o protesto –, a personagem mais velha e desesperançada já não acredita nas pessoas. O compositor expõe seus traumas pela

metáfora do tijolo usado na edificação de um muro; a cada tijolo, um sentimento ou uma desilusão. Aos poucos as paredes se constroem com o seu isolamento social e do mundo.

Os estudantes refletiram sobre a formação de uma sociedade “uniforme”, como na cena em que todas as crianças se transformam na mesma massa moída e se tornam apenas mais um tijolo numa parede. Algo inerte, formatado e limitado. No primeiro ensaio, através desse *étude*, os estudantes, de olhos fechados, dançaram livremente, ao som da música, após apreciaram o clipe. Em seguida, foi solicitado a divisão em pequenos núcleos para criação de improvisações sob as proposições surgidas na experimentação. Posteriormente a partir das improvisações foi feito um recorte de uma única cena, nomeada de quadro I, Máquina Social: a fotografia de uma máquina com movimentos repetitivos, imitando o barulho de um maquinário metálico. A peça descreve os embates vivenciados pelas personagens, relacionados aos comportamentos sociais e políticos que perpetuam a normativa social. A potência da composição musical traçou o superobjetivo e a linha transversal de ação da peça, acrescidos das circunstâncias dadas, geradas a cada dia de trabalho.

4 Ousadias criativas nos *études*

O trabalho proposto pelos *études* desafiou os estudantes a desenvolverem seu potencial criativo, fazendo com que fossem afetados pelas questões pulsantes na dramaturgia. De acordo com Michele de A. Zaltron (2016, p. 156): “O seu dever é experimentar e apresentar propostas, inventar, pensar, se arriscar e aprender com as falhas e acertos”. Sob essa premissa, os estudantes praticaram os *études* como um estímulo à criação; através disso, elegeram-se as passagens consideradas fulcrais na peça.

A seguir, descreverei os *études* nos atravessamentos das pluralidades de discussões. Após o estímulo inicial, supracitado pelo exercício ao som da banda Pink Floyd, a próxima experimentação se respaldou no diálogo entre as personagens Seu Rodrigues e D. Aurora: R-“Mas admiro o Amazonas, é claro, imenso reservatório de riquezas latentes” , D.A.(em tom irônico): “– Então o Sr. é também ambientalista?” (RAMOS, 2012, p. 192). O trecho mencionado possibilitou aos estudantes vivenciar situações de crimes ambientais no Brasil. Um dilema próximo de sua realidade versou sobre a evacuação dos moradores nos bairros de Maceió, a saber: Pinheiro, Bebedouro, Mutange e Bom Parto, já que as famílias tiveram suas residências comprometidas por conta de rachaduras no solo que teriam sido provocadas pela

atividade da mineradora Braskem. No elenco, os estudantes moradores desses bairros compartilharam suas vivências e agregaram ao processo recortes jornalísticos que foram usados em cena. Outras ocorrências analisadas foram o derramamento de óleo ocorrido nas praias nordestinas e os incêndios na Amazônia. Ainda foi posicionado o rompimento da barragem da mineradora Vale, em Brumadinho, que provocou a morte de mais de 250 pessoas, de animais e de toda a vegetação ao redor.

Requeriu-se, para tanto, uma pesquisa referente a estes crimes ambientais. Foram levantadas reportagens, fotografias e vídeos, a partir da sugestão espontânea dos estudantes a cada aula, que auxiliaram como gatilhos para a criação. Os estudos complementaram a experimentação, onde os estudantes foram estimulados pelo som cortante da serra elétrica, com a proposta de resolver o conflito e preservar a floresta destruída, denunciando os crimes ambientais, e trazendo movimentações baseadas nos povos nativos e nos conflitos que vivenciam. Foi proposto também uma releitura de fotografias de Sebastião Salgado, responsável em criar o Instituto Terra junto de Lélia Salgado, sua esposa. O projeto que tem o objetivo de recuperar a Mata Atlântica e devolver a natureza após tantos impactos frutos da degradação ambiental. Apreciamos o documentário biográfico *O sal da Terra* (2014), narrado e protagonizado por Salgado, dirigido pelo cineasta alemão Wim Wenders e codirigido pelo filho do fotógrafo, Juliano Salgado, que conta sua trajetória de vida e o caminho percorrido até a construção da obra *Gênesis* (2013). A fotografia humanista transmite mensagens e reflexões sobre a condição humana e o mundo em que habitamos. Frente as experimentações pelos estudos, a improvisação apresentada tomou como apoio *A casa*, de Vinicius de Moraes; a música retrata uma casa desprovida do básico para sobreviver. Como havia muito material o requisito que prevaleceu foi o básico que é a perda do lar. Optou-se por seguir uma abordagem minimalista, numa criação não literal, no entanto, sugestiva para os espectadores. No roteiro esta cena constou como quadro 2, Crimes ambientais. O próximo *étude* se respaldou no diálogo entre as personagens Capitão Lobo e Cabo Feliciano, que apontam os desmandos policiais e a tortura utilizada para conseguir a confissão de um ladrão. Conforme Capitão Lobo: “Não dei ordens? E desde quando vocês precisam de ordens para surrar os presos? [...] Madeira do mato quebra nas costas dele” (RAMOS, 2012, p. 196-197). Trazendo a questão ao trabalho de mesa, o grupo recebeu como convidada a mãe de uma das estudantes participantes do processo. Nesse laboratório, com uma pessoa vítima de perseguição durante a ditadura militar brasileira (1964-

1985), estabeleceu-se um diálogo sobre tais experiências e sobre os possíveis lugares de criação, na intenção de não chegar a criações caricatas ou desrespeitosas para com as vítimas de tortura. Também o supracitado livro *Memórias do Cárcere* foi fonte de leitura, porquanto se trata de um testemunho visceral e contundente. O processo foi acrescido ainda por uma experiência subjetiva da diretora: o impacto das discussões acionou um sonho, no qual as pessoas engoliam documentos comprometedores para se livrarem da perseguição da polícia.

Entre as entrelinhas da peça, valeu-se também, a repressão sexual, tendo como suporte a cena em que D. Aurora e Capitão Lobo conversam sobre o comportamento inadequado de Mariana frente a sua sexualidade.

Seguiu-se ainda outra, num tom autobiográfico, apontando para as questões de sexualidade e gênero dentro da sociedade. Uma estudante, que ainda passava por seu processo de transição, imergiu em pesquisas, entrevistas, músicas e experimentação de um corpo normatizado e controlado, num desafio que revela seu desejo de narrar sua existência de outra forma. Na cena, a personagem desafia o discurso opressor, numa atitude transgressora na busca de ser quem se é por meio da expressão corporal que evidencia sua transformação. Foi um processo íntimo de criação, onde a criação do texto cênico se baseou nas vivências pessoais da atriz e no resgate de um noticiário jornalístico onde a população opinava de maneira grotesca sobre o aumento de mortes entre a comunidade LGBTQ+, imprimindo os desafios para ocupar um espaço social. Em sincronia, na medida dessa exibição sonora, a personagem se posicionava enquanto existência social, “montando” sua caracterização feminina em cena. Em um ponto de virada, utilizou-se a música de Elza Soares “Dentro de mim” na construção da cena. Em sua vida pessoal a atriz providenciou sua nova certidão de nascimento e se manteve um curto texto em off screen.

A propósito deste entrecruzamento de reflexões, entre censuras sociais e morais designou-se os quadros 3, 4 e 5: Engolição, moralidades e porões.

Em seguida, como culminância desse bloco, as *études* deram origem a mais uma cena, intitulada “Estrelinha”. Na criação, a estudante utilizou uma caixinha de música que projetava estrelas e engendrava uma atmosfera poética. Ela criou um texto que criticava mortes prematuras, levadas a cabo de maneira sistemática pela violência física, social ou simbólica, mulheres silenciadas pela violência, conjuntamente com todas as vidas interrompidas pela opressão e pela discriminação. Cada uma dessas pessoas era visualizada como se fosse uma

estrela projetada pela caixinha de música, que deixava de brilhar. Uma narrativa íntima e um desejo de dar voz a vozes brutalmente silenciadas.

O entrelaçamento desse trabalho ocorreu com mais uma experimentação, sobre a rebelião de Mariana, que se opõe a essas censuras. Com a luz apagada, os estudantes foram estimulados a se expressassem ao som da música *Mania de você*, da Rita Lee, que sugere uma atmosfera de sensualidade e imaginação. A improvisação concebeu um momento de devaneio da personagem, como se por um breve momento ela pudesse projetar seus desejos sem amarras sociais. Em cena, temos um momento de excitação de Mariana, que se assemelha subjetivamente a um momento de auto estimulação. No entanto, ela é chamada de volta à realidade, por seus próprios medos, transformando a atmosfera, antes sensual, em violenta. As personagens postas performando o que foi chamado de “ardores”, partituras de contato e improvisação sensuais, se tornam algozes, ameaçando a menina, por meio das palavras de Adelaide: “[...] Você se inutilizou, meu bem. Aqui não arranja casamento” (RAMOS, 2012, p. 198). Trata-se do quadro 6: Ardores de Marianinha.

A montagem culmina então com o embate final entre os pais, que entram em cena, e a menina, na supracitada cena onde Capitão Lobo se compadecesse da filha, mas ao mesmo, demonstra sua incapacidade em lidar com as ideias da menina. O fechamento da proposta se deu ainda pela elaboração de uma performance final, ao som da canção “Eu não vou sucumbir”, de Elza Soares, onde Mariana sai de seu ambiente de opressão e parece se unir a outras entidades que participam da mesma busca por emancipação.

Desse modo, a peça *Ideias Novas* permitiu problematizar as questões apontadas e experimenta-las nos *études*, em interpretações tecidas no complexo universo da literatura, que, por hora, foram fertilizadas no processo de resignificação. Ao longo desse processo, a composição poética da montagem se deu da maneira já descrita, por meio de diversas percepções: sensações, afetividades, imaginação, vivências, sonhos e testemunhos. Todas essas inquietações interferiram no processo de criação, desde as experiências pessoais dos alunos, como citado nos quadros “Crimes ambientais”, “Moralidades” e “Porões”, como pelo próprio subjetivo mais cru, como no sonho da diretora, incorporado à dramaturgia pelo quadro “Engolição”. Esses atravessamentos ocorreram com uma grande inquietação por parte do elenco. Compartilhar essas situações pessoais com o público aflorou as sensibilidades, em uma tessitura entre arte e vida.

Após a criação de atmosfera criativa, sendo conduzidos pela iluminação e sonoridade, aos poucos esses corpos foram se libertando e potencializando as proposições das cenas. Como são tratados muitos assuntos, houveram discussões para eleger a edição do que seria mantido, pois, havia muito material produzidos, divididos entre quatro elencos em cena. Havia a premissa de manter o tempo-ritmo e o entrelaçamento da peça e das cenas performáticas, em uma troca que requeria muita atenção para manter a organicidade. O exercício da repetição leva ao aprimoramento, sendo necessário estar com todos os componentes da cena.



Fotos: Washington Monteiro de Anunciação (2019)

4 Encenação de *Ideias Novas*

Em paralelo às criações, havia ainda a construção dos componentes da cena (cenário, figurinos, adereços, maquiagem, sonoplastia e iluminação). Desde o início do processo buscou-se contar com dois espaços diferenciados, trabalhando em planos. Um deles, um palco fechado, num nível elevado, envolto num tecido de tule, na concepção de um tempo antigo e empoeirado, que dialoga com as falas e as ações das personagens da peça *Ideias Novas*. Permaneceram ali os diálogos literais da peça, posicionado no centro alto do palco. Nos demais espaços, do palco foram realizadas as cenas performáticas, a maioria composta em coro. O resultado foi um espetáculo que contempla uma atuação baseada no texto do autor em um palco fechado, e uma execução performática que reverbera as discussões das personagens graciliânicas.

Foram, ao fim, 7 quadros performáticos, inseridos entre as cenas da peça: quadro 1: Máquina social (seguido da cena I); quadro 2: Crimes ambientais (em meio a cena I); quadro 3: Engolição (ao fim da cena I); quadro 4: Moralidades (ao fim da cena II); quadro 5: Porões e

estrelinha (ao fim da cena IV); quadro 6: Ardores de Marianinha (ao fim da cena V); quadro 7: apoteose (ao fim da cena VII).

Percebeu-se que as ideias novas da década de quarenta continuam novas na contemporaneidade. Uma história sobre os moradores de uma pacata cidade do interior alagoano desdobra-se na criação de outras personagens, em um desempenho performático que ecoa em outras ideias, sentidos e significados. Foi um grande desafio trazer a única peça conhecida de Graciliano Ramos à cena, entre aproximações contidas nos subtextos para adentrar a singularidade da criação que se permitiu tecer livremente. O coletivo de estudantes se empenhou muito no trabalho, cumprindo uma carga horária bem superior à grade curricular. Apesar de algumas dificuldades iniciais para gerar a atmosfera criativa, foram encorajados a participar de todas as etapas do processo de montagem. Compreende-se por fim que as dificuldades dos estudantes fazem parte do processo de ensino/aprendizagem, visando ao desenvolvimento pessoal e artístico, na busca de desconstruir pensamentos engessados e de alcançar a potência da reverberação da prática cênica.



Fotógrafo: Washington Monteiro de Anunciação (2019).

Referências

COHEN, Renato. Performance como Linguagem. São Paulo: Perspectiva, São Paulo, 1989.

GOLDBERG, Roselee. **Performanc Art**. Barcelona: Destino, 1996.

KNÉBEL, M. Ó. El último Stanislavsky. Análisis activo de la obra y el papel. Tradução de Jorge Saura. Madrid: Editorial Fundamentos, 2010.

KNEBEL, M. **Poesia da Pedagogia**. Moscou: VTO, 1976.

_____. **Análise-Ação**. Práticas das ideias teatrais de Stanislávski – São Paulo: editora 34, 2016.

LEE, Rita. **Mania de você**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1979. LP-CD.

MORAES, Dênis de. **O Velho Graça**: uma biografia de Graciliano Ramos. São Paulo: Boitempo, 2012.

MORAES, Vinícius de. 1913-1980. **Livro de letras** / Vinicius de Moraes; texto de José Castello – São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Pink Floyd – **Another Brick in the Wall** (Part II) [Clip Oficial] (Legendado/Tradução). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I0fgxSei0xE&ab_channel=MusicHallBR> Acesso em: 20 ago. 2019.

RAMOS, G. Ideias Novas. In: SALLA, Thiago Mio. (Org.) **Garranchos**: textos inéditos. (Org.). Rio de Janeiro – São Paulo: Record, 2012, p. 190 – p. 204.

SOARES, Elza. **Do cóccix até o pescoço**. Rio de Janeiro: Maianga, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9PExB9OI5Yc&ab_channel=HeloizaAlves> Acesso em: 25 ago. 2019.

ZALTRON. M.A. **O trabalho do ator sobre si mesmo segundo o “sistema” de K.**

Stanislávski. 2016.247 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VÁSSINA, E.; LABAKI, A. **Stanislávski:** vida, obra e Sistema. Rio de Janeiro: Funarte, 2015.



**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO**

**LA PASANTÍA CURRICULAR SUPERVISADA EN LA
FORMACIÓN DEL PROFESOR DE TEATRO**

**SUPERVISED CURRICULUM INTERNSHIP IN THEATRE TEACHER
TRAINING**

Guaraci da Silva Lopes Martins¹

Resumo

O presente artigo versa sobre o estágio supervisionado na formação inicial de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, Campus de Curitiba II. Esta investigação se fundamenta nos estudos teóricos, sobretudo em autores com pesquisas voltadas para o estágio e o ensino do teatro. O escopo teórico está atrelado à pesquisa de campo, especialmente em distintas escolas do ensino básico. O intuito é o aprofundamento da reflexão sobre esta etapa acadêmica à luz do exercício docente no âmbito escolar.

Palavras-chave: ensino básico, licenciatura, ensino do teatro, process drama.

Resumen

El presente artículo se refiere a la pasantía curricular supervisada en la formación inicial de académicos del Curso de Licenciatura em Teatro de la UNESPAR, Campus de Curitiba II. Esta investigación se fundamenta em los estudios teóricos, sobre todo a los autores que han hecho pesquisas direccionadas para la pasantía y enseñanza de teatro. El marco teórico está vinculado com el sondeo de campo, especialmente em distintas escuelas de la enseñanza básica. La intención es profundizar la reflexión sobre esa etapa académica a la luz de las actividades pedagógicas del docente em el ambiente escolar.

Palabras clave: enseñanza básica, licenciatura, enseñanza de teatro, proceso drama.

Abstract

This article will discuss about the supervised internship in the initial training of academics of the Undergraduate Course in Theater of UNESPAR, Campus of

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em teatro da UNESPAR, campus de Curitiba II. Graduação em Artes Cênicas - Interpretação Teatral pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1990). Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2009). Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (CNPq/UNESPAR). Autora do livro: Teatro na escola: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio (Editora UTP, 2012).

Curitiba II. This research is based on theoretical studies, especially on authors with research focused on the stage and drama education. Theoretical scope is linked to field research, especially in different elementary schools. The intention is to deepen the reflection on this academic stage in the light of the teaching exercise in the school context.

Keywords: basic education, degree, drama education, process drama.

A pesquisa realizada trata sobre o estágio supervisionado e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, Campus de Curitiba II e visa apresentar uma análise pautada no ensino do teatro no espaço regular da escola pública. Para tanto, especifiquei o Estágio Supervisionado I ofertado no terceiro ano do referido curso, sobretudo em função de atuar como orientadora e supervisora desta etapa acadêmica. Neste trabalho, utilizei-me da abordagem qualitativa pautada na pesquisa bibliográfica associada aos dados obtidos ao longo do ano letivo de 2017, mais precisamente na pesquisa de campo realizada em distintas escolas públicas do Estado do Paraná. A fundamentação teórica desta investigação se pautou principalmente nos autores com pesquisas voltadas para a educação, o estágio supervisionado e a pedagogia do teatro.

Cada uma das etapas percorridas no processo de estágio realizado fez parte integrante da análise do objeto de estudo da pesquisa. São elas: orientações do estágio realizadas no próprio campus; supervisões desenvolvidas nas escolas concedentes; elaboração de projetos e relatórios elaborados pelos acadêmicos. No primeiro semestre, o estágio ocorre no Ensino Médio e no segundo semestre, nos anos finais do Ensino Fundamental, com estudantes cuja faixa etária varia entre 9 (nove) e 14 (quatorze) anos de idade. Esta alternativa visa promover o primeiro contato dos estagiários com a sala de aula, a partir de sua interação com estudantes com faixa etária mais avançada, fator este compreendido como facilitador, sobretudo para aqueles que até o momento não tiveram qualquer experiência com o exercício docente.

Atualmente, o estágio supervisionado obrigatório está regulamentado pela Resolução nº 010/2015 - CEPE-UNESPAR e compreende um total de 400 (quatrocentas) horas, conforme Resolução nº 2 de 01/07/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a formação continuada. O total de 200 (duzentas) horas-aula é cumprido no terceiro ano e as 200 (duzentas) horas-aula restantes são reservadas para o quarto ano. No Projeto Pedagógico do Curso, encontramos que o estágio se refere a um ato educativo,

articulador da indissociabilidade teoria/prática, do ensino/pesquisa/extensão e proporciona aos acadêmicos, o exercício de ações intencionais e compromissadas em ambientes de trabalho. De acordo com o mesmo documento, esta atividade curricular deve garantir aos acadêmicos, desde as primeiras etapas de sua formação inicial, a integração dos conteúdos abordados com a profissão docente e a realidade dos campos de estágios.

Em sua maioria, os acadêmicos têm o seu primeiro contato com a docência em sala de aula do ensino básico, a partir do seu envolvimento com o estágio obrigatório, que ocorre nos dois últimos anos da graduação, panorama este que se manteve ao longo da realização desta pesquisa. De acordo com Tardif (2014) as escolas devem se tornar lugares de formação, de inovação, de experimentação, de desenvolvimento profissional e idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica. Nesta perspectiva, os cursos de formação docente para a educação básica devem oferecer as condições necessárias para que o futuro professor desenvolva a sua capacidade de questionar e refletir sobre a dinâmica e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. As relações entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica são aprimoradas, especialmente quando os estágios são compreendidos como uma ponte de ligação. Acrescento que esta etapa acadêmica promove a troca constante de informações, estratégia considerada fundamental em propostas comprometidas com a construção de novas ideias e o aprimoramento da formação do licenciando.

Com efeito, o estágio curricular é essencial na formação da identidade docente, pois independente da área de formação, ele propicia ao acadêmico momentos específicos de aprendizagem e de reflexão sobre a sua prática profissional. Ele possibilita o contato direto com as situações concretas emanadas dos diversos espaços formativos, ampliando a percepção do estagiário sobre a realidade das instituições de ensino e as demandas hoje existentes, em especial nas escolas públicas. É oportuno destacar que, a formação do profissional docente como intelectual crítico-reflexivo pressupõe o constante exercício da associação entre a teoria e a prática, campos indissociáveis na atividade docente.

A articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 23)

Ao longo do processo de estágio realizado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, evidencia-se o entrecruzamento da diversidade de áreas e as possibilidades de experiências diferenciadas. Neste sentido, destaco a importância da junção das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, pois a consolidação da identidade profissional do egresso impõe um espaço investigativo e articulador das variadas disciplinas do curso de formação docente envolvendo, portanto, os diversos atores que dele participam. Afinal, a integração das práticas acadêmicas com os saberes da área específica do teatro e as demais áreas de ensino e de cultura representam um espaço de fortalecimento ao trabalho docente desenvolvido. Por esta razão,

É necessário que o Estágio seja pensado por todos os professores e alunos e compreendido como uma atividade teórica e prática em constante processo de ação/reflexão e fonte inspiradora da seleção dos conteúdos das disciplinas de formação do professor. (PIMENTA E LIMA, 2004, p.115)

Ou seja, é imprescindível o efetivo envolvimento por parte de todos os profissionais vinculados à licenciatura para não se reforçar tendências pedagógicas pautadas na prática pela prática, no ativismo pedagógico sem qualquer compromisso com a totalidade, com o coletivo, com o projeto pedagógico dos cursos de formação. Isto significa que, o estágio por si só não pode ser responsabilizado pela qualificação na formação acadêmica. Ao contrário, deve ser pensado por todos os docentes e discentes de um curso e ser concebido nos currículos de formação, como um exercício da profissão que representa o elo de articulação orgânica com o futuro campo de trabalho.

Para além de uma atividade acadêmica meramente burocrática, com preenchimentos de fichas, formulários e relatórios, o estágio se constitui de uma meta investigativa. Movida por tal concepção, no percurso das orientações trato sobre as responsabilidades a serem assumidas, sobretudo no que se refere ao trabalho a ser desenvolvido nas escolas que abrem as suas portas para a realização desta etapa formativa, aqui compreendida como exercício de aprendizagem, de investigação e busca de alternativas na área de formação. No entendimento de Ghedin, *et al* (2008), a possibilidade de oferecer a formação docente em cursos específicos, por meio de projetos pedagógicos próprios pode ser compreendida como um dos principais ganhos obtidos pela reforma na formação de professores, “condição relevante e essencial para concretizar a profissionalização do professor, podendo assegurar, dessa forma, a construção dos saberes docentes necessários”. (Ibid, p. 40) Partindo deste entendimento, antes dos primeiros contatos com as escolas, os licenciandos são orientados por esta docente no que tange ao trabalho a ser

realizado nestas instituições, processo este que requer uma série de procedimentos burocráticos para a sua efetivação. As informações relacionadas à elaboração do projeto de estágio também são devidamente explicitadas.

Os projetos de estágio são elaborados com enfoque na pedagogia do teatro, mas frequentemente adaptados aos conteúdos aplicados em sala de aula, em geral fundamentados nas Artes Visuais. Comumente, os grupos negociam com os professores, no sentido de desenvolverem atividades específicas do teatro, sem deixarem de lado os conteúdos abordados pelos mesmos naquele momento específico. Saliento que uma das professoras regentes habilitada na área da Música informou aos estagiários envolvidos na pesquisa analisada que, ao longo de sua trajetória como docente na disciplina Artes optou pelos conteúdos de Artes Visuais. De acordo com a mesma, tal estratégia se deu em função da não disponibilidade de instrumentos musicais e da falta de salas adequadas para as atividades práticas.

Em Soares (2010) lê-se que atualmente muitos professores habilitados em teatro optam por ensinar aos estudantes somente História do Teatro, em função das inúmeras dificuldades estruturais e pedagógicas da escola. De fato, ao acompanhar os acadêmicos em estágios nas escolas, muitas vezes, deparei-me com professores habilitados ou não em teatro que, no contexto da polivalência desenvolvem em sala de aula, em um único bimestre, conteúdos associados à história desta área da arte. Tal como ocorreu nos anos anteriores ao ano letivo analisado nesta pesquisa, em ambos os níveis do ensino básico, determinados processos de estágios foram desenvolvidos, a partir do argumento da professora titular sobre a importância das propostas pedagógicas lançadas com enfoque no teatro, sobretudo em função do planejamento escolar solicitar, independentemente de sua área de formação,

a aplicação de conteúdos específicos das quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – cada qual em um bimestre do ano letivo.

Em sua maioria, os grupos optaram pela realização desta fase acadêmica em contextos educacionais distintos entre si. Com a carta de aceite e termo de compromisso devidamente assinados, os acadêmicos realizaram a caracterização das escolas envolvidas, para o reconhecimento da sua estrutura administrativa, física e pedagógica, processo este para o qual são reservadas 10 horas/aula para cada uma das etapas de ensino. Neste momento, as equipes questionaram sobre o estado de abandono e da frequente precariedade das instalações escolares, nas quais realizaram os estágios.

Após o processo de caracterização deu-se início à observação das aulas desenvolvidas pelo professor titular das turmas de estudantes, cabendo esclarecer que para esta etapa são reservadas 30 horas/aula, total este distribuído proporcionalmente para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.² Em um dos relatórios apresentados ficou evidenciada a relevância da observação das regências da professora titular, no processo de elaboração das propostas de teatro a serem lançadas em sala de aula, tal como se pode constatar no registro apresentado por um determinado grupo composto pelos estagiários envolvidos³.

A observação foi importante porque contribuiu para melhor conhecermos os objetivos traçados pelo professor regente e, melhor estabelecermos os nossos objetivos enquanto estagiários na construção de nossos planos de aula. A observação das aulas da professora nos forneceu a possibilidade de agregarmos nossos conhecimentos de forma a contribuir com o processo de criação dos alunos com os quais desenvolveremos as nossas regências. (Relato apresentado no primeiro semestre de 2017)

Por outro lado, mais uma vez, os acadêmicos tiveram acesso a situações que denotam a falta de prioridade dos nossos governantes em relação à educação pública. A precarização das escolas, já revelada no decurso da caracterização, novamente foi problematizada por todos, que questionaram a carga horária reduzida (45 a 50 minutos); superlotação das salas de aula, muitas delas pequenas e pouco arejadas; falta de espaços adequados para o trabalho com a disciplina Arte, em especial com as atividades teatrais, dentre outras carências e questões que interferem no desempenho escolar. Atitudes de rebeldia dos estudantes e desinteresse dos mesmos, quanto aos conteúdos de arte abordados pelo professor titular, também fizeram parte dos registros elaborados pelos acadêmicos, os quais consideraram a necessidade de mudanças urgentes neste cenário. Acrescento ainda, que em ambos os semestres, praticamente em sua totalidade, eles manifestaram a sua angústia diante da constatação de que os estudantes, em sua grande maioria, incluindo-se aqueles matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, jamais tiveram qualquer contato com o teatro.

Após a fase relacionada à observação e com os projetos devidamente orientados e aprovados por mim, deu-se o início às regências, para as quais é reservado o total de 20 (vinte)

² Determinadas escolas ofertam aulas geminadas à disciplina Arte no ensino básico, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada uma delas.

³ Ao longo do processo de estágio os grupos formados no máximo por 05 (cinco) acadêmicos elaboram coletivamente relatórios referentes às aulas desenvolvidas em sala de aula do ensino básico.

horas/aula para cada um dos semestres. Para tanto, foram elaborados planos de aula com atividades distintas, tais como: técnicas de expressão vocal, técnicas de expressão corporal, exercícios de relaxamento e de aquecimentos, improvisações teatrais, jogos dramáticos e jogos teatrais. Em geral, as propostas pedagógicas se fundamentaram no Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2007), no sistema desenvolvido por Viola Spolin (1992) e no estímulo composto sistematizado na Inglaterra pelo pesquisador John Somers e amplamente divulgado no Brasil por Beatriz Cabral (2006). Assim sendo, metodologias teatrais desenvolvidas por estes autores foram recorrentes nas regências realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

As escolas que acolheram os estagiários, com as suas normas, rotinas, imprevisibilidade e singularidades se mostraram distintas daquela instituição, por eles idealizada. Acrescento que, de acordo com os depoimentos dos estudantes matriculados no ensino básico, pode-se constatar que, muitos deles, jamais tiveram outra atividade artística além daquelas associadas às Artes Visuais. Em geral, nas primeiras regências eles se apresentaram inquietos, resistentes em realizar as atividades propostas, brincaram e fizeram piadas relacionadas às mesmas, evitando sempre o contato físico. Neste sentido, a manutenção da unidade do grupo em sala de aula em ambos os níveis de ensino foi um dos grandes desafios enfrentados pelos estagiários. Para reforçar tal argumentação seleciono abaixo o relato elaborado por uma das equipes, referindo-se às regências desenvolvidas em sala de aula do Ensino Médio:

Este foi o nosso primeiro contato com a turma do 1º A. Ao chegarem ao salão reservado para as aulas de teatro, muitos deles, sentaram-se nas cadeiras previamente afastadas no fundo do espaço por esta estagiária para a realização das atividades propostas. Por esta razão, a colega que ministrou a aula com a esta turma orientou que todos se posicionassem em círculo, sendo prontamente atendida pelos mesmos que se apresentavam agitados. Mesmo após o início da aula com enfoque em exercícios de relaxamento eles mantiveram as conversas paralelas, incluindo piadas sobre os exercícios orientados pela colega que, muitas vezes, interrompeu a atividade para a manutenção da disciplina em sala de aula. Este comportamento exigiu um tempo maior daquele previsto no plano de aula, para que a colega conseguisse envolver alguns deles. Ao longo da aula, quando solicitado que caminhassem pelo espaço, em sua maioria eles se direcionavam e permaneciam nos cantos ou voltavam a se sentar no fundo do salão. O plano de aula foi cumprido, mas com muito esforço da estagiária que encontrou dificuldade em manter a concentração e a disciplina da turma em sala. (Relato apresentado no primeiro semestre do ano letivo de 2017).

O registro acima mencionado, evidencia as dificuldades comuns encontradas pelos acadêmicos nesta etapa acadêmica. O desinteresse manifestado inicialmente pelos estudantes exigiu distintas estratégias dos estagiários, em busca do envolvimento necessário para o alcance

dos objetivos propostos nos panos de aula. Soares (2010) trata sobre a importância do professor de teatro estimular o educando a fazer parte do jogo, convidando-o a participar e até mesmo a se arriscar, cabendo o discernimento em deixar o espaço necessário para que o mesmo possa expressar também a sua negação. Esclareço que, progressivamente foi possível observar um visível crescimento do interesse e motivação dos estudantes pelas atividades propostas, atitude esta geradora de um ambiente mais harmonioso e propício à realização das atividades teatrais. Gradativamente, muitos deles passaram a chegar curiosos por saber o que os aguardava e ansiosos para a realização das atividades.

Ao longo do meu exercício docente no Estágio Supervisionado I, constatei que os desafios enfrentados na escola proporcionam aos acadêmicos o aprofundamento da análise sobre o sistema educacional no qual estamos inseridos, além de oferecerem a oportunidade para a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensino em situações diversas e inesperadas. Neste momento, dialogo com Vasconcellos (2007), segundo a qual a inserção do estagiário em uma situação escolar concreta é fundamental, pois as habilidades e competências associadas ao profissional da educação se constroem a partir de situações que emergem do cotidiano escolar.

Entendo ainda que, as adversidades frequentemente encontradas pelo estagiário nas escolas públicas requerem que o professor supervisor o estimule em seu trabalho acadêmico, sem perder de vista o exercício da reflexão sobre o contexto escolar onde atua ou atuou e a si mesmo como futuro profissional e como sujeito corresponsável pela transformação do sistema educacional. Esta concepção foi norteadora do trabalho realizado, cabendo destacar o depoimento apresentado por um dos estagiários:

O estágio realizado me levou à reflexão de que o trabalho do professor envolve seres humanos e como tais têm muito a nos ensinar. Mas, é preciso que estejamos abertos para esta experiência, do contrário o bom relacionamento entre professor/aluno ficará comprometido e, conseqüentemente também a aula. No percurso desenvolvido nesta escola, gradativamente percebi a importância do professor acreditar nas potencialidades desses alunos, pois a relação de confiança é fundamental na postura dos mesmos em sala, assim como, o modo de ver e perceber a arte na escola e a sua importância no processo de compreensão sobre a realidade que o cerca. (Depoimento apresentado pelo estagiário E4 no primeiro semestre do ano letivo de 2017⁴)

⁴ A identificação dos acadêmicos obedeceu ao seguinte critério: cada um deles foi identificado pelo código E seguido de uma relação numérica associada ao total de estagiários orientados no Estágio Supervisionado I no ano de 2017.

O depoimento mencionado anuncia que a relação professor/aluno foi determinante no processo de superações dos desafios enfrentados, evidenciando ainda a própria concepção de EI no que se refere à educação, sociedade, arte e cidadania. A forma por meio da qual o professor estabelece a sua relação com os educandos, está diretamente associada ao desenvolvimento da potencialidade criadora dos mesmos, assim como, da sua capacidade de reflexão sobre o seu entorno. Sabe-se que não há neutralidade na prática pedagógica, cabendo ao docente a responsabilidade pelo resultado da sua atuação, no processo de ensino-aprendizagem ao qual se propõe, incluindo-se a metodologia por ele empregada. Em seu dinamismo, o teatro solicita a presença total dos seus jogadores/criadores possibilitando o processo de integração do indivíduo consigo e do deslocamento do eu para e com o outro, em um exercício de alteridade, sobretudo pelo estabelecimento de parcerias no qual todos têm a oportunidade de pensar, realizar, avaliar e redefinir juntos as propostas a serem atingidas.

O diálogo esteve presente nas variadas propostas teatrais, proporcionando a troca de experiência e de conhecimento, em geral balizada na prática da vida diária que, frequentemente se estendeu aos interesses individuais e coletivos. Concordo com Araújo (2006, p. 06), segundo o qual [...] “na sala de aula deve haver um fazer e um refazer das condições necessárias para que aos educandos seja possível mostrar voz e presença ativas”. Por esta razão, o processo dialógico é essencial, em todas as propostas pedagógicas comprometidas com a apreciação estética da realidade e das inter-relações sociais que permeiam o contexto no qual os estudantes se inserem.

Neste sentido, considero oportuna a análise descritiva de uma proposta específica baseada no Teatro Fórum de Boal (2007) e desenvolvida na sala de aula do Ensino Médio sob a orientação de uma determinada equipe composta pelos estagiários. Pois bem: após a realização de exercícios com enfoque na expressão corporal e na expressão vocal, a turma composta em média por 40 (quarenta) estudantes foi subdividida em pequenos grupos para compartilharem situações baseadas na relação entre opressor x oprimido e vivenciada na vida escolar e/ou fora dela. Em seguida, cada um dos grupos foi orientado no processo de elaboração de um roteiro norteado por uma história selecionada pelos próprios integrantes, de acordo com o seu interesse. Eles se envolveram com dedicação na atividade, com exceção de alguns, que se mantiveram resistentes até aquele momento, manifestando-se por meio de reações distintas.

Na aula seguinte aqueles educandos foram orientados no aperfeiçoamento do roteiro já iniciado na aula anterior. Depois, envolveram-se no processo de improvisação das cenas a serem

apresentadas posteriormente. Antes do término daquela regência, foi solicitada a organização de um único círculo, para o compartilhamento das histórias criadas coletivamente e norteadoras das improvisações a serem apresentadas na aula seguinte.

Como prática teatral, a improvisação é uma vivência fundamental para todos aqueles que desejam fazer teatro. Improvisar é uma das atividades mais exercitadas pelos atores e, especialmente, muito solicitada pelos professores no ensino do teatro, o que significa dizer que o ato de improvisar constitui uma prática importante para a formação do aluno na linguagem teatral, tanto no processo de criação como no momento da encenação. (ROSSETO, 2013, p. 15-16)

Saliento que todas as pessoas — independentemente de serem ou não profissionais do teatro — podem levar para o espaço da cena as múltiplas possibilidades de manifestação da vida; reinventando-se, recriando e expandindo as suas capacidades criativas, expressas por meio de uma atividade espontânea sem um fim específico a não ser a própria prática a ela inerente. Neste sentido, as improvisações teatrais deixam de ser uma técnica ou um domínio de especialistas, e o seu fazer passa a ser compreendido como uma relação de trabalho a ser construída no ato da criação. Afinal, “a improvisação só pode nascer do encontro e atuação no presente, que está em constante transformação”. (SPOLIN, 1992 p. 18)

Nesta perspectiva, no penúltimo dia de regência, os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar aos próprios colegas de turma as cenas baseadas em processos de improvisação, cada qual envolvendo questões sociais distintas, tais como, homofobia, machismo e racismo. Para exemplificar, um dos grupos iniciou o seu trabalho encenando um casal que, ansioso, aguardava em casa a sua filha que fazia aniversário. Ao chegar com uma colega, a aniversariante apresentou-a aos pais que logo perceberam a relação homoafetiva entre ambas, fato este gerador de um clima desagradável no ambiente. Depois de alguns instantes, a filha tentou expor os seus sentimentos, mas logo foi interrompida pela mãe que expulsou a companheira. Diante do comportamento marcado pelo preconceito, a aniversariante se retirou com a colega, sem deixar de expressar a sua revolta informando que jamais retornaria àquela casa. Após esta cena, o pai manifestou, por meio de gestos e do olhar, a sua reprovação quanto ao comportamento da esposa, retirando-se em seguida.

A encenação acima descrita evidencia a necessidade dos cursos de formação docente e também das escolas da educação básica contemplarem em seus currículos os distintos temas transversais, incluindo-se aqueles considerados tabus no ambiente escolar, tais como gênero e

sexualidades. A ideia é que as instituições educacionais possam contribuir no processo de contestação de práticas discriminatórias contra determinados indivíduos em sala de aula, na comunidade escolar e na sociedade como um todo. No entendimento de Freire (2009), os processos discriminatórios são imorais, por esta razão, a luta contra a discriminação se refere a um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

A escola faz parte integrante da sociedade em que vivemos, muitas vezes reforçando e reproduzindo códigos de condutas circunscritas a modelos sociais estabelecidos como inquestionáveis. Contudo, o ambiente escolar é também espaço de reflexão e debate, por isto mesmo, um terreno de fortalecimento pessoal e social, capaz de oferecer aos estudantes a oportunidade para que desenvolvam capacidades de questionamento do sistema atual de dominação e submissão, preparando-os para a luta por esferas públicas democráticas. Por outro lado, o pensamento crítico e reflexivo não acontece ao acaso; ao contrário, ele precisa ser instigado e cultivado, requerendo certas condições, necessárias para o seu desenvolvimento. Neste aspecto, é importante o investimento em uma educação questionadora, reflexiva e transgressora dos modelos tradicionais, lembrando que o currículo escolar representa um instrumento fundamental para a promoção de uma educação libertária. As identidades estão diretamente relacionadas à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, faixa etária, dentre outras categorias presentes nas relações sociais, especialmente no ambiente escolar, espaço privilegiado para o reconhecimento da diversidade cultural.

A pedagogia e o currículo precisam oferecer as condições necessárias para que os estudantes desenvolvam a percepção mais aguçada sobre a base da desigualdade de gênero, a qual não se encontra na diferença biológica entre os sexos, mas nos significados construídos culturalmente sobre estas diferenças. De acordo com Silva (2005), a tolerância e o respeito para com a diversidade cultural, ainda que nos reportem a nobres sentimentos, impedem a compreensão da identidade e da diferença como processo de produção social que envolve relações de poder. Assim sendo, para além de tolerar, respeitar e admitir a diferença, importa desenvolver estratégias pedagógicas que expliquem como a tolerância é ativamente produzida, pois, se a diversidade biológica pode ser um produto natural, o mesmo não acontece com a diversidade cultural. Nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.97), lê-se que “o trabalho que a escola realiza, ou deve realizar, é insubstituível na aquisição de

competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras”.

Movidos por tal concepção, na aula seguinte, os estagiários orientaram os estudantes no processo de apresentação das mesmas cenas, sendo previamente informados sobre a possibilidade dos alunos/espectadores interferirem a qualquer momento, com novos dados, sempre buscando contribuir com a desestabilização de ações que contrariam os preceitos democráticos. O intuito foi envolvê-los em processos criativos e transformadores no espaço da dramatização atrelado a uma prática pedagógica construída sob a égide do pensamento de Boal (2007), segundo o qual o debate, o conflito de ideias, a dialética, a argumentação e a contra-argumentação - elementos comuns em um processo cênico-criativo - estimulam, aquecem, enriquecem e preparam os sujeitos nele envolvidos para agirem na vida em sociedade, em um processo de transformação social.

A seguir, proponho-me à análise dos trabalhos associados ao estímulo composto, metodologia esta, por meio da qual, os estagiários buscaram envolver os educandos, a partir de pacotes contendo distintos objetos, previamente selecionados para o desencadeamento das ações dramáticas e do debate de assuntos distintos. De acordo com Mendonça (2010), a ideia é que o impacto dos artefatos ative a imaginação dos participantes estimulados à presentificação de algo que está ausente, preenchendo esta invisibilidade com uma narrativa concebida dentro de uma lógica interna, a partir dos elementos apresentados e das personagens interrogadas no processo.

O estímulo composto reúne um conjunto de artefatos-objetos, fotografias, cartas e documentos, por exemplo, em uma embalagem apropriada. A história que se desenvolve a partir dele ganha significância através do cruzamento de seu conteúdo – o relacionamento entre os artefatos nele contidos – e como os detalhes de cada um sugerem ações e motivações humanas (CABRAL, 2006, p.36).

É imprescindível que esta proposta teatral seja apresentada aos participantes como um conjunto de artefatos e documentos verídicos, encontrados em algum local específico ou entregues por alguém. A credibilidade do pacote de estímulo composto aguça o interesse e a curiosidade dos envolvidos na construção das narrativas dramáticas. Os grupos de estagiários que se utilizaram do estímulo composto se propuseram à inserção dos estudantes do ensino básico em contextos ficcionais com ressonância nos interesses de cada qual. Para Santos e Rosseto (2014, p. 05), “no contexto de ficção e das possibilidades imaginárias por eles

provocadas, é possível acercar-se de assuntos que normalmente seriam enfadonhos se tratados no ambiente real da sala de aula”. Para reforçar esta argumentação, proponho-me à descrição reflexiva do trabalho realizado por uma das equipes de estagiários com atuação nos anos finais do Ensino Fundamental. As regências se pautaram nas propostas teatrais desenvolvidas por Viola Spolin e também no estímulo composto desenvolvido John Somers, mas, neste momento, proponho-me a especificar as atividades baseadas nesta última estratégia metodológica.

O contexto ficcional oferecido aos estudantes foi a peça *Sonho de Uma Noite de Verão* de William Shakespeare, assistida pelos mesmos no seu próprio ambiente escolar, quando as acadêmicas envolvidas davam início ao processo de observação das aulas do professor titular⁵. Esta apresentação teatral foi de suma relevância, pois delineou a elaboração do projeto de estágio e os respectivos planos de aula, norteados por objetivos distintos, tais como: ampliar a compreensão dos educandos sobre a referida peça teatral; contribuir no processo de formação de plateia, a partir dos processos cênicos lançados e estimar o interesse dos mesmos em relação às obras clássicas. Assim sendo, fragmentos do texto e imagens relacionadas à determinadas cenas da peça foram utilizados como estímulos.

No primeiro encontro, após a realização de exercícios com enfoque na expressão corporal, na expressão vocal e no reconhecimento do espaço, os estudantes foram orientados a caminharem pelo ambiente ao som da sonoplastia utilizada na peça assistida anteriormente. Após este momento, já deitados foram estimulados a lembrar das cenas apresentadas na montagem, estratégia esta que foi seguida pela organização de um círculo com todos sentados. Nesta etapa cada um deles recebeu uma folha de papel sulfite, lápis de cor e giz de cera para a elaboração de desenhos, palavras ou frases, construídas a partir da memória dos mesmos sobre a peça. Após, cada qual mostrou o seu desenho, quando também relatou as próprias lembranças.

No segundo encontro, novamente os exercícios de expressão vocal, de expressão corporal e de integração com o espaço deram início às regências. Em seguida, as turmas foram orientadas na realização de exercícios com enfoque em expressões faciais e corporais manifestados, a partir

⁵A peça “Sonho de Uma Noite de Verão” de William Shakespeare e alvo do trabalho realizado pelos acadêmicos ao longo do seu processo de estágio foi dirigida por uma das docentes responsáveis pela disciplina Arte, com licenciatura em teatro e professora titular das turmas compostas pelos estudantes envolvidos nesta etapa acadêmica. Esta professora foi responsável pela adaptação do referido texto dramático e também pela produção desta montagem teatral que contou com um elenco composto pelos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e membros do Grupo Amador de Teatro do Colégio Estadual do Paraná – GRUTINHA, grupo este criado no ano de 2012 pela mesma docente. Este espetáculo foi apresentado aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental e também aos pais dos mesmos em uma das dependências que compõe esta instituição escolar.

de sentimentos diversos: alegria, tristeza, medo pavor, orgulho, desprezo, dentre outros. Após esta atividade, todos se organizaram sentados em círculo, com diversos registros fotográficos dispostos em seu centro. A partir de então, cada qual escolheu uma fotografia, com imagens de cenas da peça *Sonho de uma Noite de Verão*.

Um dos estudantes foi orientado para iniciar uma história baseada na imagem selecionada, sendo que ao comando das estagiárias, outro estudante deu continuidade à mesma história, desta vez, com base na sua imagem, e assim sucessivamente possibilitando a todos a mesma experiência. Neste mesmo dia, mais precisamente na segunda aula, novas atividades cênicas foram desenvolvidas, a partir das fotografias levadas pelas acadêmicas, quando os estudantes tiveram a oportunidade de se observar a partir da construção do exercício “Tela Viva”. Nesta proposta, os grupos reproduziram com os próprios corpos estáticos no espaço, as figuras humanas e demais imagens apresentadas nos registros fotográficos, mantendo-se concentrados para a observação e análise das demais composições cênicas apresentadas pelos demais colegas. Segundo Rosseto (2013, p. 73), “no momento em que os alunos se observam, é possível detalhar e traçar comparações entre a sua reprodução e a obra, avaliando, desde a posição do corpo e o cenário, até a expressão facial”. No trabalho realizado, todos tiveram a oportunidade de exercer a função de ator e espectador, durante o espaço de tempo determinado pelas condutoras do exercício, as quais optaram pela simultaneidade das funções: ator/espectador.

Para Soares (2010), na relação com o objeto estético cada estudante aprecia e interpreta as imagens poéticas de acordo com o seu repertório individual, com a sua própria subjetividade. Neste aspecto, a experiência teatral evidencia a sua potencialidade, no sentido de direcionar o olhar do indivíduo para além de uma visão pré-determinada e estabelecida da realidade. No ato de deslocamento do olhar, “o aluno passa a ver o mundo e a si próprio com outros olhos, ampliando o seu campo de experimentação criativa da realidade”. (Ibid. p. 41) De fato, o teatro proporciona ao estudante a oportunidade de transcender os limites estabelecidos na vida cotidiana, em um atravessamento de fronteira para o contato com experimentações criativas e novas possibilidades de se inter-relacionar com o mundo.

Pois bem: no terceiro encontro, após a realização de atividades envolvendo o corpo e a voz, os estudantes escolheram pacotes de estímulo composto colocados à disposição no espaço da sala de aula. Em posse dos pacotes contendo objetos diversos, os participantes passaram a

analisá-los: a quem pertencem e qual a sua finalidade. Dentre outros, diversos objetos foram utilizados, tais como: asas de fada, espelho; orelha de duende; um livro com três obras de Shakespeare; papel de carta com as beiradas queimadas e amarrado com uma fita amarela; potinho com glitter; roupas antigas; tiaras; varinha de condão e vidrinhos contendo substâncias com texturas e cores diferentes entre si, cada qual com rótulos informando o tipo de poção mágica nele contido. Na segunda aula daquele mesmo dia, os grupos foram orientados no processo de improvisação, com base nos objetos contidos naqueles pacotes de estímulos. Após a encenação todos foram estimulados na discussão sobre as atividades realizadas. Abaixo destaco os depoimentos apresentados pelas estagiárias que conduziram esta proposta teatral:

No processo de criação das cenas, os grupos vincularam os objetos à peça assistida e, em sua maioria, perguntaram à estagiária que ministrava a regência sobre a possibilidade de incluir novas personagens e novas situações. Mais uma vez, nos surpreendemos com o resultado que possibilitou o entrelaçamento entre uma história estruturada e as próprias criações, pois novos elementos foram acrescentados. (Depoimento apresentado pela estagiária E2 no segundo semestre do ano letivo de 2017)

Ao longo do processo foi possível observar o progressivo interesse dos alunos em aprender e colocar em prática os exercícios. Mesmos aqueles mais tímidos, diante da curiosidade e do interesse em trabalhar em grupo se envolveram nas atividades. Conforme as semanas foram passando, as avaliações deles sobre as propostas teatrais desenvolvidas foram se tornando mais significativas e consistentes. (Depoimento apresentado pela estagiária E7 no segundo semestre do ano letivo de 2017).

Os depoimentos acima ratificam o potencial do teatro em envolver os estudantes, porque reconhecem nele a promessa da vivência em situações novas, e da manifestação de anseios, sentimentos e emoções, por meio das infinitas possibilidades de expressão. Os objetos e imagens, todos desprovidos de informações objetivas, proporcionaram a sua leitura de maneira distinta e diversa, a partir do estímulo intencionalmente provocado pelas mediadoras desta metodologia. Ainda, norteados pelas teias de relações construídas a partir da disponibilidade para a imersão em uma realidade virtual, estes participantes foram instigados á “uma dissolução das fronteiras entre objetividade e subjetividade, verdadeiro e falso, real e ficcional”. (MENDONÇA, 2010, 295). Acrescento que o estímulo viabilizou o desenvolvimento do potencial coletivo e do olhar multifacetado da recepção.

Assim sendo, arrisco-me à afirmação de que os estágios realizados evidenciaram a importância da compreensão do teatro na escola como área de conhecimento com história,

metodologia e conteúdos próprios. É prática social, porque possibilita modos diferentes de representação e de crítica, promovendo a construção de pontos de vista e de percursos questionadores frente ao vivido, ao estudado, ao experienciado. Nesta relação dialética, o sujeito-mundo movimenta a imaginação, extrapola e transcende o imediato, projeta e transforma o próprio trabalho.

Concordo com Desgranges (2003), segundo o qual as aulas de teatro precisam ser “um espaço imaginativo e reflexivo em que se pensem e se inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola”. (Ibid, p.72). Ao incorporar os saberes de natureza artística e estética, os estágios desenvolvidos viabilizaram o exercício consciente da interação simbólica com a experiência de vida dos estudantes. Por esta razão, mesmo diante da falta de estrutura apresentada nas escolas, os licenciandos em teatro foram partícipes no processo de formação de cidadãos mais conscientes da sua existência individual e social, capazes de se perceberem e se interrogarem, porque estimulados a interpretar o mundo e a si mesmos.

Diante do exposto, é possível afirmar que o estágio analisado propiciou aos acadêmicos a articulação dos conhecimentos teórico-práticos no exercício docente em sala de aula e o contato direto com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos. Ainda, esta etapa acadêmica possibilitou aos mesmos o encontro e o confronto com o cotidiano da escola, ambiente no qual desenvolveram atividades de aprendizagem artístico-pedagógicas compatíveis com o contexto da realidade escolar onde atuaram. Propostas com enfoque em novas percepções sobre o ensino da arte na escola carregam em seu bojo desafios aos cursos de formação docente. Neste sentido, é preciso considerar um processo formativo do professor no qual o estágio possa contribuir de uma forma efetiva na formação de um profissional docente capaz de refletir, questionar e propor alternativas pedagógicas inovadoras.

Referências

ARAÚJO, Geraldo Salvador. A peça didática e o ensino do teatro. In: **Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro.** (org.) Renan Tavares. Rio de Janeiro: Yendis, 2006, p. 1-11.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas & GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: AVERCAMP, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação do Ensino Médio e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, MEC, 1999.

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

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GHEDIN, Evandro *et al.* **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber, 2008.

MENDONÇA, Célida Salume. Aproximações entre a obra de Christian Boltanski e o estímulo composto no drama. In: **Revista ouvirOUver**. Uberlândia v. 6 n. 2 p. 288-300 jul. / dez., 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Revisão técnica: José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSSETO, Robson. **Jogos e improvisação teatral: perspectivas metodológicas**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

SANTOS, Érica Maria dos e ROSSETO, Robson. Caminho da praia... Quem minha história desvendar, um tesouro vai encontrar! Processo de drama na escola a partir da memória cultural do “seo dodó”, um pescador do litoral paranaense. In: Revista **“O Teatro Transcende”**. Departamento de Artes CCEAL/FURB –ISSN 2236-6644 -Blumenau, Vol. 19, Nº 1, p. 03-20,

2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 9 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

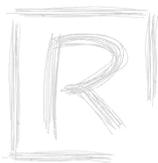
SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral:** uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** (trad.) Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 010/2015 de 27 de outubro de 2015.** Aprova o Regulamento Geral dos Estágios Obrigatórios e Não Obrigatórios dos Cursos de Graduação da Unespar. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/PROGRAD/arquivos-1/resolu-o-uo_010_2015_cepe-est-ugios.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

VASCONCELLOS, Sonia Tramuja. **A experiência do estágio:** análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais. Curitiba: Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná-UFPR, 2007.



**TEATRO EMPRESA:
Provocações e implicações a partir do trabalho artístico
da Cia Cambalhotas**

**CONPAÑIA DE TEATRO:
Provocaciones e implicaciones del trabajo artístico de la
compañía de salto mortal**

**THEATER COMPANY:
Provocations and implications from the artistic
work of the somersault company**

**José Evandy Leite Oliveira¹
Jurandir Eduardo Pereira Junior²**

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo refletir por meio do conceito Teatro Empresa a prática teatral desenvolvida pela *Companhia Cambalhotas*, grupo de teatro criado no bairro do Anjo da Guarda, periferia de São Luís, que desenvolveu inúmeros trabalhos teatrais nesta perspectiva de mercado cênico e de como a problemática apresentada pelas políticas públicas culturais pode impactar a produção desenvolvida por artistas de teatro, influenciando-os a buscarem novas alternativas mercadológicas para sua arte e manutenção. Outros aspectos levantados neste artigo serão o processo de montagem, o público e a atuação desenvolvida para o Teatro Empresa, principalmente em relação aos espetáculos *Mata sem Bicho*, *Bicho sem Mata*, desenvolvido entre os anos de 2008 e 2012 e *Realidade ou Pesadelo*, desenvolvido entre 2009 a 2013.

Palavra - chave: Criação; empresa; mercado; teatro; venda.

Resumen

El objetivo principal de este artículo es reflejar, a través del concepto Teatro Empresa, la práctica teatral desarrollada por *Companhia Cambalhotas*, grupo teatral creado en el barrio de Anjo da Guarda; afueras de São Luís, que há desarrollado numerosas obras teatrales em esta perspectiva de um mercado escénico. Y como la problemática que presentan las Políticas Públicas Culturales puede impactar la producción que desarrollan los artistas del teatro, incidiéndoles en la búsqueda de nuevas alternativas de marketing para su arte y mantenimiento. Otro aspecto que se plantean en este artículo serán el processo de edición, la audiência y la actuación desarrollada para Teatro Empresa, principalmente em relación a los espetáculos *Bosque sin Bicho*, *Bicho sin*

¹Ator, educador social, licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão.

²Ator, Figurinista e Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas PPGAC UFMA. Líder do grupo de pesquisa Cena Corpo – Encenações e corporeidades - UFMA / CNPQ.

Bosque, desenvolvidos entre os anos 2008 y 2012; y *Realidad o Pesadilla*, desenvolvido entre 2009 y 2013.

Palabras clave: Creación; empresa; mercado; teatro; venta.

Abstract

This article's main objective is to reflect, through the Theater Company concept, the theatrical practice developed by *Cia Cambalhotas*, a theater group created in the neighborhood of Anjo da Guarda; outskirts of São Luís, which develops numerous theatrical works in this perspective of a scenic market. And how the problem presented by Public Cultural Policies can impact the production developed by theater artists, influencing them to seek new markets alternatives for their art and maintenance. Other aspects raised in this article will be the editing process, the audience and the performance developed for Theater Company, mainly in relation to the shows *Woods without Beast*, *Beast without Woods*, developed between the years 2008 and 2012. And *Reality or Nightmare*, developed between 2009 and 2013.

Keywords: Creation; company; market; theater; sale.

Introdução

Este artigo tem como principal objetivo refletir por meio do conceito Teatro Empresa, a prática teatral desenvolvida pela *Cia Cambalhotas Expressões Artísticas*, grupo de teatro criado no bairro do Anjo da Guarda, periferia de São Luís, que desenvolveu ao longo de sua história inúmeros trabalhos teatrais nesta perspectiva de mercado cênico.

Para delimitar o espaço reflexivo deste artigo, apresento o conceito de Teatro Empresa que também pode ser intitulado como Teatro Empresarial ou ainda como Teatro Organizacional, que se revela como peças feitas por encomenda para uma determinada organização ou subgrupo empresarial. Para alguns teóricos da área as peças, em sua maioria, dramatizam situações problemas vinculadas a área de atuação da empresa ou ligadas a alguma promoção/campanha educativa ou de conscientização interna.

Mesmo tratando-se de um contexto específico de atuação profissional, ligado à dinâmica de produção do mercado vinculado às empresas, a realização do teatro mobiliza várias vertentes de estilos teatrais, como explica Georg Schreyögg, Professor-Doutor da Universidade Livre de Berlim, em seu artigo *Teatro e Mudança Organizacional*:

É grande a variação dos estilos utilizados no Teatro Organizacional: realista, naturalista, melodramático, absurdo, burlesco, etc. Independentemente do estilo, o Teatro Empresa expõe a plateia a situações de sua rotina de trabalho e a confronto com conflitos ocultos, padrões inconscientes de comportamento ou rotinas críticas. (SCHREYÖGG, 2002, p.29).

Essa gama de variações ajuda a despertar o interesse nos espectadores, contribuindo e estimulando que estes encarem a própria realidade e se envolvam emocionalmente durante

o processo, trabalhando até mesmo com o subjetivo de cada espectador, estimulando-o a refletir e a ver-se nas cenas e situações apresentadas.

O Teatro Empresa tem o objetivo de solucionar problemas, resolver conflitos institucionais e para isso pode fazer uso de muitos artifícios teatrais. Esta categoria de teatro leva as pessoas a rirem, chorarem, protestarem, entristecer-se e/ou alegrar-se, sendo uma forma diferente da aprendizagem didática do dia a dia daquele funcionário e instigando de forma mais espontânea a reflexão.

No desenvolvimento do artigo optamos por usar o termo Teatro Empresa, pois é o termo mais utilizado pelas companhias de teatro de São Luís e de todo o Brasil que têm suas atividades de trabalho pautadas nesse ramo do teatro. O termo Teatro Empresa inclusive começou a ser utilizado e se consolidou nos anos 1990, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

O ator e diretor Waldemir Nascimento cita em sua monografia defendida no curso de Educação artística – habilitação em artes cênicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) -, que Fernando Motta, diretor do Teatro-Empresa Fernando Motta LTDA afirma que em 1993, no Rio de Janeiro, foi criado e lançado o conceito Teatro-Empresa, pelo seu grupo. (NASCIMENTO, 2004, p. 41). Também nessa época o ator e diretor Raul Orofino escreveu a peça Beijo de Humor com a atriz Irene Ravache:

BEIJO DE HUMOR, Comédia de Irene Ravache e Raul de Orofino, direção de Irene Ravache. Foi a comédia que expandiu o Teatro a Domicílio em 1992 por todo o Brasil e foi a primeira a entrar dentro das empresas dando origem ao Teatro Empresa. Até hoje é apresentada. (OROFINO, *apud* NASCIMENTO, 2004, p. 41)

Este espetáculo do diretor Raul de Orofino não foi criado por encomenda de nenhuma empresa específica, mas para o projeto Teatro a Domicílio. Este projeto foi criado pelo diretor para levar teatro às residências de espectadores. Não demorou para que Orofino levasse a peça também para empresas. Ainda que não seja do interesse da dimensão discursiva deste artigo debater sobre quem primeiro cunhou o termo Teatro Empresa, consideramos importante apontar os primeiros artistas no país a utilizarem o termo e a desenvolverem seus trabalhos na articulação de venda de apresentações dos seus espetáculos para instituições privadas.

Em São Luís, as intervenções dos grupos teatrais que mantiveram diálogos com o ambiente empresarial são datadas em alguns trabalhos acadêmicos a partir dos anos 1990. O grupo GRITA³, já desenvolveu muitos trabalhos para empresas de grande porte na área

³ Criado em 1972, ainda com o nome de Grupo de Estudos Gerais de Arte (EGA), por um grupo de ex-estudantes do Centro Educacional do Maranhão – CEMA, que se reuniu para dar continuidade às atividades

de mineração e portos, a *Tapete Criações Cênicas*⁴ já realizou peças e oficinas por encomenda a grandes empresas da cidade, e a COTEATRO - *Companhia Oficina de Teatro*⁵, também desenvolveu trabalhos para Empresas; estas são algumas companhias teatrais radicadas na cidade de São Luís – MA, que já trabalharam com a dinâmica de produção vinculada a ideia de Teatro Empresa. É importante frisar que os grupos citados nunca tiveram seu foco inicial nesse ramo do teatro, ao contrário da *Cia Cara de Palco*⁶ (desde 1992) e da *Cia Cambalhotas Expressões Artísticas* (desde 1997) que desenvolveram por muitos anos seus trabalhos focados no Teatro Empresa.

Para a dimensão deste artigo irei destacar alguns trabalhos artísticos da *Cia Cambalhotas* entre os anos de 2008 a 2013 na cidade de São Luís - MA. A escolha da companhia foi feita muito em virtude de que ao longo de muitos anos a companhia desenvolveu trabalhos voltados ao ramo de atuação do Teatro Empresa. Como exemplos artísticos, destacaremos os trabalhos *Mata sem Bicho, Bicho sem Mata* (2008-2012) e *Realidade ou Pesadelo* (2009-2013).

Os recursos metodológicos usados na estruturação da pesquisa de campo, junto ao grupo supracitado, foram agenciados diante do contexto pandêmico que estamos vivenciando deste março de 2020. Diante de tal realidade da saúde pública, usamos de entrevistas semiestruturadas realizadas com o diretor artístico, produtores e atores e atrizes vinculados à companhia nos períodos correspondentes dos trabalhos artísticos destacados anteriormente. Para a realização das entrevistas foi usado um aplicativo de envio de mensagens de áudio e texto. Outro recurso utilizado foi a própria pesquisa bibliográfica sobre o assunto, o que resultou num desafio, visto que, são ainda poucas as pesquisas apresentadas sobre o Teatro Empresa.

Dessa forma, apresento algumas das indagações que foram lançadas em prol da estruturação do espaço argumentativo que iremos levantar em cada ponto deste artigo: Quais as diferenças que o Teatro Empresa apresenta em relação ao teatro tradicional? Quais foram

teatrais desenvolvidas naquele estabelecimento de ensino. Em 1975 torna-se GRITA e em 1981 passou a realizar a *Via Sacra* (Maior espetáculo a céu aberto do Maranhão e um dos maiores do Brasil). Ao longo dos anos tornou-se referência no Teatro Comunitário.

⁴ Fundada em 04 de abril de 2001, após o encerramento da temporada do espetáculo *Galatéia Club* de Luiz Pazzine. Gisele Vasconcelos, Claudiana Cotrim, Maria Ethel e Urias de Oliveira que faziam parte do elenco dão continuidade aos seus estudos, pesquisas e experimentações com a linguagem de artes cênicas e de contação de histórias.

⁵ É uma sociedade cooperativa de atores maranhenses criada em agosto de 1989, com a maioria dos atores que compuseram o elenco do espetáculo *A Arca de Noé* de Aldo Leite, com o objetivo de manter um elenco permanente e realizar montagens de espetáculos que venham contribuir para a formação de plateias no Maranhão, priorizando a pesquisa de linguagens cênicas e valorizando o universo regional.

⁶ A *Cia. Cara de Palco* foi formada como grupo de animação infantil, em São Luís, pelo ator Paulo Lobato em 1992. No ano de 1997, Luciano Braga e Fernanda Saura se juntaram a Paulo e seus trabalhos voltaram-se para as empresas.

os interesses da *Cia Cambalhotas* para se inserir no mercado de Teatro Empresa? Seria apenas pela questão financeira ou o Teatro Empresa também apresenta possibilidades artísticas atraentes para grupos e artistas? Pretendemos ainda discutir como se desenvolve a atuação dentro desta perspectiva de criação artística teatral. Há diferenças na construção de personagens? Se há, quais são? Esses serão alguns dos questionamentos que serão debatidos e nortearão a produção e desenvolvimentos deste artigo.

1. Política Cultural ludovicense: alguns aspectos e possíveis reflexões

A política cultural brasileira por muitas das vezes é marcada pela escassez de incentivo público que seja realmente vinculado a um plano de cultura contínuo direcionado às artes (teatro, dança, circo, música, artes visuais e outros), e quando acontece a efetivação de um plano de incentivo à cultura como política pública cultural governamental, seja na esfera federal, estadual ou municipal, a ação se atrela diretamente aos objetivos do governo, e isso, junto a outros fatores, acaba por comprometer, em alguma medida, a efetivação de política cultural de forma ampla e plural. A pesquisadora e professora Heloisa Marina explica no artigo *Produção artística, democracia e Estado: reflexões sobre diferentes perspectivas governamentais para as artes*; publicado na revista Política Cultural em Revista, o lugar que a arte ocupa para as políticas públicas. Segundo Marina:

Para o viés político a arte é entendida como:

- a. mecanismo de empoderamento sutil de uma nação frente às outras (estratégia de diplomacia internacional);
- b. mecanismo de *marketing pessoal* para políticos;
- c. projeto estético que ultrapassa o campo artístico;
- d. instrumento de apoio educacional, geralmente atrelado à propagação das ideologias próprias de um grupo ou partido. (MARINA, 2019, p. 174)

Esse entendimento do Estado sobre as artes citado acima pode em alguma medida contribuir para que a cultura tenha pouca ou nenhuma prioridade por parte de políticas específicas de governo. O estado do Maranhão, infelizmente, não foge a esta realidade. A falta de políticas públicas voltadas às artes é uma realidade percebida pela maioria dos grupos de teatro que buscam viver de seus trabalhos artísticos. O estado do Maranhão e o município de São Luís não têm realizado nenhum tipo de plano cultural que efetivamente pense a cultura com um projeto contínuo e em diálogo com os artistas, contrariando o próprio Plano Estadual de Cultura 2015 – 2025, publicado no site do governo do estado do Maranhão, quando este apresenta dentre vários objetivos centrais: “A Ampliação do acesso à produção e a fruição dos bens culturais a todos os públicos, em todos os locais, tendo como princípio fundamental a proteção, a promoção do patrimônio e da diversidade étnica, artística e cultural.” (Plano Estadual de Cultura 2015 – 2025, 2014, p.44)

Em outra parte do plano o poder público ressalta metas que buscam efetivar a circulação e a manutenção de expressões artístico-culturais assim como programas de qualificação artística, como podemos perceber na citação abaixo:

Qualificação dos processos de identificação, registro, criação, manutenção e circulação de todas as expressões artístico-culturais do Estado e dos seus mecanismos de incentivo financeiro, de fomento institucional e de apoio político. A criação de um programa estadual de formação e de capacitação dos atores que fazem parte ou que transitam na área da cultura, como uma forma de contribuir para a produção de conhecimentos sobre os novos processos de institucionalização do campo cultural no Maranhão. (Plano Estadual de Cultura 2015 – 2025, p.45)

Este e outros objetivos estão no papel de forma bem elaborada, mas são desconhecidos pelos próprios gestores e também por muitos artistas. No âmbito prático do fazer cultural esses objetivos parecem estar bem distantes dos grupos de teatro do estado. A professora doutora, atriz, diretora e produtora teatral Gisele Vasconcelos, durante palestra apresentada no Painel Contexto da produção artístico-cultural maranhense na contemporaneidade apresentada na programação do Fórum Estadual Sesc Nordestes das Artes — Diálogos Criativos – O Maranhão na Cena, no dia 10 de abril de 2019, explica que o que o cenário teatral nos apresenta são:

Artistas se movimentando na cena local, por conta própria, no contraponto da falta de ações públicas, se juntando em práticas colaborativas, de financiamento coletivo, vaquinhas virtuais e reinventando seus espaços de difusão em festivais, mostras, encontros; temporadas de apresentação em sedes de grupos; locação de pautas em teatro; mostra de trabalhos de finalização de curso, participação em projetos de circulação. (VASCONCELOS, 2019)

É nessa realidade que grupos de teatro são criados e muitos acabam não resistindo a ela. Por essa razão, grupos e artistas estão sempre se reinventando e buscando novas formas de fazeres artísticos. O teatro tem uma grande capacidade de adaptação e mudança e a história nos mostra isso. Aliás, mudar e reinventar-se faz parte da formação de todo artista, principalmente em lugares que não apresentam políticas públicas de fomento cultural de forma organizada e em diálogo com a classe artística local. Vale ressaltar que processos de enfrentamento político são constantemente elaborados pelos artistas com intuito de exigir do poder público aquisições de políticas públicas efetivas e contínuas em todo o Estado do Maranhão. Ainda que os grupos e artistas busquem outras formas de manutenção de suas atividades, a maioria deles nunca deixou de lutar por políticas públicas culturais efetivas que possam proporcionar ao cidadão o direito constitucional⁷ de acesso à cultura.

⁷ CF (1988) Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Neste aspecto, para muitas companhias teatrais maranhenses, sobretudo as localizadas na cidade de São Luís, o Teatro Empresa surge como uma possibilidade de ganho financeiro e manutenção da companhia em articulação direta com as empresas.

2. Minutas sobre o conceito de Teatro Empresa

É dentro de um cenário de mudanças artísticas, mercadológicas e de pouco fomento cultural que o Teatro Empresa surge nos anos 1990 como uma alternativa para grupos e artistas no Brasil. É muito importante conceituarmos o Teatro Empresa, que também é chamado de Teatro Empresarial ou ainda Teatro Organizacional, apesar de que a formatação conceitual do termo ainda seja uma criação bastante embrionária e em constante atualização diante dos estudos mais amplos que vão sendo idealizados sobre o tema.

Apesar de as intervenções teatrais em empresas com o intuito de educar funcionários e propiciar um ciclo de debate sobre determinado tema de forma mais ampla sejam recentes, a intenção de usar o teatro como recurso de debates é tão antiga quanto o próprio teatro. Já na antiguidade grega havia a tradição de utilizar o teatro para expressar preocupações, revelar conflitos, refletir planos e/ou iniciar discussões em determinados assuntos. O teatro era um elemento natural da vida política e do discurso público na *pólis* grega, representando um fórum para a formação de opiniões e para manter os assuntos abertos a mudanças. Vernant e Vidal-Naquet citam a tragédia como exemplo:

Não é apenas uma arte, mas nos remete a uma instituição social que, por meio dos concursos trágicos, a *pólis* coloca ao lado dos seus órgãos políticos e jurídicos. Por este prisma, a cidade se faz teatro. O mundo da *pólis* passa, a partir de então, a ser submetido a questionamentos por meio do debate. O trágico redimensiona a cidade num movimento de contestação e averiguação. (VERNANT & VIDAL-NAQUET, 1999, p.10)

Deste modo, podemos traçar um paralelo com a contemporaneidade onde organizações na França, no Canadá, na Alemanha e em alguns outros países começaram na última década do século XX a utilizarem o teatro como alternativa para abordar algumas questões nas suas instituições. Grupos teatrais passaram a encenar peças elaboradas para organizações específicas, dramatizando problemas críticos na rotina de trabalho. Tais encenações tornaram-se muito comuns. De acordo com Wehner e Dabitz, “Em 1997, por exemplo, foram promovidas duas mil encenações teatrais em organizações francesas e 200 nas alemãs” (apud SCHREYOGG, 2002, p.30). Notamos assim, que houve um interesse surpreendentemente grande e crescente em trabalhar com essa alternativa de comunicação que é o Teatro Empresa. E como o teatro na antiguidade clássica, o Teatro Empresa, na

maioria dos casos, é utilizado como um meio de comunicação no contexto de conflitos, aprendizados e mudanças.

No Brasil o Teatro Empresa começa a ser exercido, ainda que de forma tímida, também em meados dos anos 1990. Muitas empresas passaram a introduzir em suas atividades as hoje conhecidas SIPAT's (Semana Interna de Prevenção de Acidentes.) Aos poucos, novas formas de levar conteúdo para os funcionários são buscadas pelas organizações. Luís Fernando Milani no painel As Manifestações Teatrais como Possibilidade Inovadora na Comunicação Organizacional realizado no XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste na cidade de Ouro Preto/MG explica:

As empresas e organizações passaram então a promover as semanas de prevenção de acidentes junto ao público interno. Como se trata de assuntos ligados a atitudes comportamentais voltados à qualidade de vida, segurança, bem-estar e proteção individual dos trabalhadores nas atividades laborais, optou-se pelo teatro como meio de comunicação devido à diversidade de elementos utilizados na construção da mensagem. (MILANI, 2012)

Podemos perceber como o teatro pode ser multidisciplinar e multifacetado. No decorrer de sua história o teatro esteve em constante mudança e contínua adaptação a espaços, a literaturas, a eras de liberdade ou de perseguição e nas últimas décadas, de adaptação ao mercado. Foi com essa característica de mudança e adaptabilidade que o teatro adentrou o chão das fábricas, os escritórios de organizações e os treinamentos das empresas. O teatro nas organizações não precisa e nem deve perder seu significado artístico para se adaptar ao mercado. Sendo múltiplo como é, o teatro pode estar em muitas frentes. Como explica o ator, diretor e escritor Fernando Peixoto:

Julgo que teatro pode ser usado, sim, pode ser usado terapeuticamente, pode ser usado na sala de um psicanalista, se for necessário, para ajudar alguém, pode ser usado para fazer um comício na rua também. [...] Pode ser usado, como já disse, para mil coisas e pode ser usado como instrumento de ensino, de educação, de autoeducação ou de educação coletiva, de jogo cênico. [...] Vejo com extrema simpatia isso tudo, porque acho que são partes de um todo. A única experiência que eu tenho das utilizações extras do teatro é o da utilização política mesmo. Essa eu tenho. Acho que isso é outra coisa. Essa eu cheguei a fazer. E acho que o teatro pode ser usado, sim. Agora, penso que este teatro não deveria estar dissociado de seu significado artístico. (PEIXOTO, 1988, p. 49).

O fazer teatral nas empresas é também uma reflexão sobre o teatro encenado fora do espaço tradicional. No decorrer da história do teatro o lugar de apresentação foi modificado inúmeras vezes e pelos mais diversos motivos. Hoje essa dinâmica de mudança e adaptação continua marcante levando o teatro para os mais variados espaços. É novamente Peixoto quem explica: “O que é o espaço teatral hoje? Tudo. Uma esquina, um restaurante. Um

ônibus, um galpão. Até mesmo um teatro tradicional. Basicamente, duas hipóteses são possíveis: usar os espaços tradicionalmente reservados aos espetáculos ou negá-los, inventando quaisquer outros.” (PEIXOTO, 1995, p. 30)

É nessa reinvenção de espaços que o teatro adentra o chão das fábricas e escritórios de empresas. Ocupando espaços não tradicionais do fazer teatral, o teatro mostra sua diversidade e multidisciplinariedade, ainda que muitas das vezes a limitação do conteúdo seja uma realidade diante da criação artista voltada ao Teatro Empresa.

O Teatro Empresa é desde o seu surgimento uma alternativa mercadológica para grupos e artistas de teatro, sejam estes palhaços, bonequeiros ou comediantes. Independente do seguimento, todos podem desenvolver trabalhos para instituições. Há sim limitações e adaptações que o artista enfrenta e precisa considerar ao levar sua arte às empresas, pois sendo um ambiente corporativo, muitas vezes será exigido um comportamento corporativo por parte do artista. Mas ainda assim, é possível ao artista levar sua arte com qualidade e excelência ao ambiente empresarial.

3. Cia Cambalhotas enquanto experiência artística com o Teatro Empresa.

A *Cia Cambalhotas* surgiu em 1997 quando o ator Waldemir Nascimento convidou o ator e palhaço Renato Porto para acompanhá-lo na realização de uma animação de festa infantil. Logo eles perceberam a ótima química em cena e a dupla passou a animar ainda mais festas e a aumentar sua lista de contatos. Foi através de um desses contatos que surgiu o primeiro convite para realizar uma apresentação teatral para uma empresa. Esse trabalho deu estímulo à dupla para desenvolver mais peças para empresas. A *Cia Cambalhotas* realizou peças teatrais junto a empresas durante 18 anos, quando decidiu se especializar em atividades que já desenvolvia, como o teatro de animação e a palhaçaria, mas com o foco no teatro tradicional.



Figura 1: Waldemir Nascimento (esquerda) e Renato Porto (direita). Primeira apresentação da dupla.

Fonte: Arquivo do Grupo (1997)

Um dos aspectos que desejamos discutir neste artigo é o processo de trabalho realizado pelo grupo de teatro diante da logística criativa do Teatro Empresa no que tange à criação de peças, direção, atuação, construção de personagens e ao processo de ensaios. Desta forma, partimos da experiência da *Cia Cambalhotas* para entender os meandros que envolvem a produção cênica voltada para o Teatro Empresa. Muitas das falas reunidas de experiências dadas pelos artistas que estruturam essa parte do artigo foram extraídas da experiência artística desenvolvida nos espetáculos *Mata sem Bicho*, *Bicho sem Mata* e *Realidade ou Pesadelo*. Há junto às falas dos entrevistados relatos de minha própria experiência, pois eu, José Evandy, atuei em ambas as peças.

A peça *Mata sem Bicho*, *Bicho sem Mata* conta a história de um macaco que percebe que a mata em que vive está acabando e que muitos de seus amigos estão desaparecendo. Ele decide procurar seus amigos desaparecidos quando encontra um sapo que parece alheio ao que está acontecendo. Logo surge uma raposa, que astuta como é, está ciente de tudo o que acontece na mata. Ela veste um sobretudo preto e óculos escuros pois está tentando se disfarçar para não ser reconhecida como raposa. Ela explica ao macaco e ao sapo que o ser humano está destruindo as matas e levando os animais embora. Eles decidem juntar forças e combater esse mal.



Figura 2: Mata sem Bicho, Bicho sem Mata

Atores: Edson Lima (esquerda), José Evandy (centro) e Carlos Henrique Nascimento (direita)

Fonte: Arquivo do Grupo (2008)

Este espetáculo foi escrito baseado em uma história de uma revista em quadrinhos infantil feita por encomenda de uma empresa para distribuição em escolas. E sob encomenda desta mesma empresa, o diretor Waldemir Nascimento transformou a história em texto teatral que foi encenado pela *Cia Cambalhotas*. Como é comum no Teatro Empresa, a companhia teve pouco tempo para realizar a montagem, ainda assim os atores puderam trabalhar focados em atividades físicas com bases corporais que contribuíram para a realização dos movimentos dos animais buscados pelos atores sob a orientação da direção. A bases corporais para os movimentos dos animais foi um grande desafio para os atores, mas que resultou em bons frutos para a peça.

Este espetáculo, em particular, foi para mim, José Evandy, um imenso e ótimo desafio. Eram ainda meus primeiros meses como ator e a inexperiência contribuiu para algumas dificuldades que acabei por apresentar durante o processo de criação e ensaios. Nesta peça, fui responsável por dar vida à personagem Raposa. Esta personagem exigiu um trabalho específico na parte física e vocal. Foi particularmente desafiador encontrar uma voz que reproduzisse um pouco do som que o animal raposa emite. Eu cheguei a desistir e entregar o papel, mas o diretor Waldemir Nascimento não aceitou e me convenceu a ficar na peça. Dessa forma, trabalhamos bastante o corporal e vocal e acredito que conseguimos construir o melhor personagem possível.

A peça *Realidade ou Pesadelo* segue a mesma temática ambiental e conta a história de um futuro distópico onde o ar está completamente poluído e onde todas as pessoas

precisam usar roupas especiais para sobreviver e não possuem nome ou identidade, elas são identificadas apenas por números. No fim, isso era apenas o sonho de um artista plástico que trabalha criando suas obras a partir do lixo. O sonho desse artista serve de alerta para a geração atual sobre o uso indiscriminado dos recursos naturais.



Figura 3: Realidade ou Pesadelo

Atores: José Evandy (esquerda) e Renato Porto (direita)

Fonte: Arquivo do Grupo (2009)

Ambas as peças foram encomendadas, em momentos distintos, por uma empresa do ramo de mineração. Assim como *Mata sem Bicho, Bicho sem Mata*, a dramaturgia de *Realidade ou Pesadelo* também foi escrita e dirigida pelo diretor e fundador da *Cia Cambalhotas*, Waldemir Nascimento, que sempre foi o dramaturgo das peças produzidas pelo grupo para apresentações em empresas. A peça *Mata sem Bicho, Bicho sem Mata* foi apresentada pela primeira vez no auditório da empresa contratante e teve como público crianças de escolas da área Itaqui-Bacanga⁸. Esta peça foi apresentada em muitas outras ocasiões em locais como escolas, inclusive do interior do estado, em pátios da empresa e no Parque Botânico em São Luís, localizado no bairro do Anjo da Guarda.

A peça *Realidade ou Pesadelo* também foi apresentada mais de uma vez, o que também contribuiu para que o processo de produção fosse melhorado. A primeira apresentação foi no Parque Botânico de São Luís, mas esta peça teve menos apresentações que *Mata sem Bicho, Bicho sem Mata*. O prazo para a primeira montagem também foi curto e a direção buscou trabalhar ações físicas e exercícios de respiração com os atores que enfatizassem a dificuldade de se respirar com trajes especiais e mostrasse cansaço em gestos

⁸ Ou Eixo Itaqui-Bacanga: é um nome dado à área localizada na parte oeste da cidade de São Luís-MA.

físicos e em suas vozes. Aqui o desafio para o elenco era também físico e vocal, mas de uma maneira bem diferente da peça *Mata sem Bicho, Bicho sem Mata*, em que as personagens eram animadas e expansivas. Em *Realidade ou Pesadelo*, nós, o elenco, deveriam mostrar fisicamente como o ambiente afetava nossos corpos e vozes. As duas peças foram encomendadas em outras ocasiões e por esta razão, o grupo pôde trabalhar com muitos ensaios diretamente no desenvolvimento das personagens e da encenação, melhorando assim os pontos que julgava serem necessários.

Segundo alguns artistas da companhia que estiveram envolvidos com peças que foram produzidas para atuarem no campo artístico do Teatro Empresa a duração dada ao processo de criação teatral é pequena. Todo o processo artístico vinculado ao Teatro Empresa, que vai desde a concepção do texto até a realização do espetáculo, muitas das vezes é realizado mais rápido que nos processos de montagens tradicionais, posto que o cliente, no caso, a empresa, muitas vezes entra em contato com o grupo de teatro faltando poucas semanas para o evento em que se deseja ter uma apresentação teatral. Waldemir Nascimento, ator, diretor e fundador da *Cia Cambalhotas*, nos relatou em entrevista, que:

O processo de criação de espetáculos é ao meu ver bem mais difícil do que o teatro tradicional, eu vou dizer porquê: Você não tem liberdade de criação como você tem no teatro tradicional. No teatro tradicional você tem uma peça de teatro, e se você quiser, você pode dar a sua interpretação sobre ela, fazer uma adaptação, você pode fazer de maneira livre. No teatro empresa a sua liberdade de criação vai até um certo ponto, porque quando você tem um contato com a empresa, eles passam um tema pra você, às vezes, existem até diretores de empresa que passam um texto pra você encenar. (NASCIMENTO, 2021, informação verbal.)

A percepção do diretor é que por ter pouca liberdade criativa no processo de elaboração da montagem, o desenvolvimento artístico vinculado ao Teatro Empresa se torna mais difícil se comparado a outras produções teatrais vinculadas ao que podemos chamar de teatro tradicional – o teatro onde o artista não está limitado a proposições e desejos de uma empresa ou instituição privada.

Segundo Berckerman (1990 apud SCHEYROGG, 2002, p.30) o desenvolvimento da atividade artística cênica voltada para o Teatro Empresa é definida por quatro elementos: a Apresentação Teatral, pois há um teatro no sentido clássico da palavra, a Especificidade Organizacional, onde a peça é customizada, dramatizando uma situação-problema especificamente enfrentada pela organização em questão, o Público Definido, já que a atuação é endereçada a uma plateia claramente definida e a Encomenda, pois normalmente o teatro organizacional é um teatro encomendado. A empresa encomenda a peça de teatro e

paga pela produção. Percebemos assim que o Teatro Empresa passa por diversas etapas que estão sempre direcionadas aos desejos e pretensões daquele que é o contratante.

Esse processo de trabalho no Teatro Empresa impacta diretamente no trabalho dos atores, na construção de personagens e execução de papéis. E seria a atuação no Teatro Empresa diferente do teatro tradicional? Primeiro, vejamos o que diz Patrice Pavis sobre o trabalho do ator: “O ator, desempenhando um papel ou encarnando uma personagem, situa-se no próprio cerne do acontecimento teatral. Ele é o vínculo vivo entre o texto do autor, as diretivas de atuação do encenador e o olhar e a audição do espectador.” (PAVIS, 1999, p.30)

A partir das palavras de Pavis resumindo o que é o trabalho do ator, podemos traçar um paralelo junto às entrevistas com o diretor e os atores da *Cia Cambalhotas* sobre a atuação no Teatro Empresa, podendo assim apontar semelhanças da atuação com outros ramos do fazer teatral como a *Commedia Dell'arte*, por exemplo. O diretor da *Cia Cambalhotas* Waldemir Nascimento compara alguns aspectos do Teatro Empresa com a *Commedia Dell'arte* que tinha personagens prontos e alegóricos. Ele explica que “por conta do imediatismo faz-se necessário em algumas ocasiões trabalhar com personagens prontos.” São os personagens alegóricos: o puxa-saco, o preguiçoso, o malandro, entre outros. Junto a isso o grupo trabalhava com o uso da improvisação, o elenco tinha um roteiro aberto e ficava livre para jogar entre si e com a plateia, deixando a atuação mais livre.

Para Luanna de Oliveira que foi atriz e produtora de Teatro Empresa por alguns anos na *Cia Cambalhotas*, a atuação não é diferente do teatro tradicional, ela também cita o trabalho sobre personagens prontos e enfatiza a importância dos ensaios, afirmando que “apesar do tempo curto, a gente ensaiava muito, era muita repetição, repetição e repetição”. (Informação verbal).

O ator da *Cia Cambalhotas*, Jeferson Gama também compartilha da preocupação com o tempo de produção, e assim como a atriz Luanna de Oliveira acredita que não há diferenças em relação à atuação. Pois tanto o ator no Teatro Empresa, constrói personagens, trabalha seu físico e mental, cria papéis e ensaia, como em qualquer outro ramo do fazer teatral.

Ainda que apresente algumas limitações em comparação com o teatro tradicional, o Teatro Empresa não se difere quando se trata de ensaios, de construção ou desenvolvimento de personagens. Aqui há também uma produção preocupada com a elaboração de figurinos e cenários, adequados a cada trabalho, e com a realização de uma encenação de qualidade.

Outro aspecto que exerce grande diferença na comparação Teatro Empresa e Teatro Tradicional, sobretudo ressaltadas pelos atores, produtores e artistas envolvidos com a *Cia Cambalhotas*, é a relação com o público. O Público do Teatro Empresa é na maioria das

vezes formado por funcionários das empresas que contratam a apresentação de teatro. É também muito comum que empresas levem campanhas educativas para escolas em cidades em que atuam, fazendo assim que estudantes e pessoas da comunidade também sejam espectadores de espetáculos desenvolvidos para empresas.

No âmbito das empresas, os funcionários geralmente assistem à peça durante os treinamentos desenvolvidos pela organização. É nesse momento que a função do Teatro Empresa se faz mais evidente, pois as manifestações teatrais dentro da empresa estimulam um debate mais detalhado dos comportamentos diários dos empregados na organização, despertando o interesse e fazendo com que se envolvam emocionalmente durante o processo. Flávio Desgranges (DESGRANGES, 2003, p.25) posiciona o espectador — neste caso, o funcionário — como elemento-alvo da comunicação. Toda a dimensão pedagógica estimulada pelo ato teatral se baseia no treinamento, educação e em como atingir as mudanças comportamentais desejáveis, com ênfase na participação do espectador. Quando os atores conseguem a atenção devida e provocam a reflexão do espectador, essa dimensão educadora é concretizada, produzindo resultados positivos no comportamento dos funcionários.

Por apresentar em alguma medida uma nova dinâmica à rotina de trabalho desenvolvida pelos funcionários das empresas, o Teatro Empresa é percebido por muitos deles como um tempo de lazer e divertimento, ainda que tenha todo um cunho pedagógico ou de instrumentalização de algum assunto ou contexto que por meio do teatro eles têm que se deparar. De acordo com Luanna de Oliveira a recepção do público/funcionários das empresas que contratavam os serviços teatrais da *Cia Cambalhotas* era bastante interessada e entusiasmada. Segundo Oliveira:

Eles estão normalmente num trabalho que envolve a concentração, uma coisa mais séria, e então quando chega o teatro na empresa, no local, parece que muda a atmosfera. Então, dá espaço para que eles possam interagir, se divertir um pouco. Eles costumam ser muito receptivos e isso é muito legal, é uma das melhores coisas, pois apesar de eles terem o dever de participar daquele momento, porque é um treinamento, eles gostam e a gente percebe que eles curtem, pois eles participam. (OLIVEIRA, 2021, informação verbal)

Desta forma, diante da fala de Luanna de Oliveira referente ao público, podemos perceber que a dimensão recreativa e de lazer é amplamente percebida pelos funcionários porque os retira de suas tarefas rotineiras e os coloca, ainda que por poucos minutos, no estado lúdico que o teatro apresenta, seja ele desenvolvido para empresa ou não. Já o ator Jeferson Gama, ao contrário de Oliveira, não observa o público tão receptivo num primeiro momento. Em entrevista, Gama aponta ainda uma diferença entre o público do Teatro Empresa e o público do teatro tradicional. Segundo o ator:

Esse público se mostra muitas vezes difícil, pois está ali geralmente para um treinamento, uma palestra. Ele vê você caracterizado de palhaço, por exemplo, e não dá muita importância, nem liga. Então vai de você, como profissional, fazê-los se importarem, de conseguir fazer esse público se interessar. Usar as ferramentas que nós, como atores, podemos usar. É também um público menos crítico que o público tradicional, não que eles não possam ser críticos, claro que podem, mas eles não veem muito essa questão crítica, eles se divertem mais do que o próprio público do teatro convencional, que pode criticar a iluminação ou uma cena. Não, não tô dizendo que eles não entendam disso, porque eles podem entender, mas não é um público tão crítico no sentido do fazer teatral. (GAMA: 2021, informação verbal)

Essa situação, de um público pouco receptivo, apresentada por Gama, é bastante comum no Teatro Empresa. Eu, José Evandy, no decorrer de minha trajetória apresentando peças em empresas, vivi inúmeras ocasiões em que me deparei tanto com um público imensamente receptivo quanto com um público desinteressado em assistir teatro. Porém, como citado acima, no caso de pouco interesse o trabalho do ator e também da encenação devem ser responsáveis por conquistar esse público. De qualquer forma, sabemos que a tarefa de conquistar públicos não é de exclusividade do Teatro Empresa, pois todo e qualquer grupo ou artista de teatro passa ou passará por esta situação diversas vezes em sua carreira.

Ainda no que tange ao público, outro importante fator a ser mencionado e que é proporcionado pelas manifestações teatrais nas empresas, é em relação a como a linha de hierarquia dos funcionários é quebrada em algumas apresentações, visto que tanto gerentes, diretores e operários formam a plateia e estão no mesmo nível de importância quando se perceberem diante de um conflito demonstrado pela encenação. Por outro lado, é também muito comum que apresentações sejam encomendadas e realizadas em setores específicos da empresa diante da demanda de problemáticas que devem ser apresentadas aos funcionários. Segundo Nascimento (informação verbal) em apenas um dia pode haver um público apenas com diretores, outro só com analistas e ainda um só com mecânicos. São públicos diferentes e por isso apresentam pensamentos diferentes.

Considerações Finais

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa proporcionou diferentes encontros e diálogos. Primeiramente comigo mesmo numa perspectiva em que eu, José Evandy, pude relembrar, analisar e compartilhar minha própria experiência como ator no Teatro Empresa, em segundo lugar com os outros atores e com o diretor e fundador da *Cia Cambalhotas* que compartilharam algumas de suas muitas vivências que envolveram alguns dos processos de criação de suas peças para o Teatro Empresa, e finalmente com os documentos

bibliográficos, que apesar de poucos, contribuíram para o desenvolvimento e a realização deste trabalho.

O pouco material bibliográfico dá-se em razão de o Teatro Empresa ser um campo de atuação teatral recente com pouco mais de trinta anos. A própria nomenclatura não é unânime dentre os que o praticam, visto que outros termos são utilizados. Ainda durante nossa pesquisa, foi verificado que diversos estudos acadêmicos sobre o Teatro Empresa são oriundos das áreas de Comunicação e/ou Administração. Tais estudos têm seu foco não no fazer teatral, mas na contribuição que o teatro pode oferecer para o ambiente corporativo. Essas pesquisas buscam entender como atividades lúdicas como a do teatro podem melhorar produtividade, segurança, relações de trabalho e diversos outros aspectos que envolvem o ambiente corporativo das empresas. Não é interesse destas pesquisas estudar o Teatro Empresa com foco nos elementos do teatro como atuação, direção ou produção. Esse cenário com poucas publicações sobre o Teatro Empresa que tenham como foco a atuação e a direção teatral e não o ambiente corporativo acabou por limitar nossa pesquisa em determinados aspectos, mas este cenário adverso, serviu também de combustível para buscarmos uma pesquisa pautada no fazer teatral desenvolvido no Teatro Empresa, no contexto do elenco, da encenação, da produção e da direção teatrais.

Sendo ainda uma temática tão pouco desenvolvida nas pesquisas acadêmicas, percebemos um certo distanciamento e até desconhecimento de uma realidade de fazer teatral vivida por muitos artistas. O Teatro Empresa abriu um novo mercado que possibilita a existência de muitos grupos teatrais e já pode ser reconhecido como uma potência investigativa acadêmica. Vieram à tona características curiosas do fazer Teatro nas Empresas, apresentadas pelos entrevistados, pontos que ampliam o debate sobre um tema ainda muito longe de esgotar-se. Há muito a ser explorado e investigado no Teatro Empresa, tanto profissionalmente quanto academicamente.

Várias foram as descobertas que surgiram durante a construção deste processo e contribuíram significativamente para o resultado final deste artigo. O Teatro Empresa não deve ser visto como um campo de atuação de menor valor artístico ou inferior em comparação ao teatro tradicional, mas como uma nova possibilidade de realização artística. Uma vez que, mesmo apresentando algumas limitações por questões mercadológicas já debatidas neste trabalho, ele pode apresentar todas as características e desafios do teatro tradicional.

As análises descritas permitiram entender melhor a atividade do Teatro Empresa no contexto do fazer teatral de São Luís, da atuação e da relação com o público, elucidando as

muitas inquietações que deram origem a esse estudo e suscitando ainda novos questionamentos que serão aprofundados em outros trabalhos acadêmicos.

Por fim, percebemos que o Teatro Empresa se apresenta como uma alternativa para grupos e artistas de teatro que ganham, dessa forma, novas possibilidades de frutos financeiros e artísticos. Frutos financeiros porque dá a oportunidade de o artista negociar diretamente com empresas e organizações que desejam contratar seu trabalho, sem precisar estar sempre à espera de editais e/ou da política pública cultural, e frutos artísticos porque mesmo com limitações, abre-se um leque de possibilidades de exploração de novos espaços, de alcance de novos públicos e de desenvolvimento de novos fazeres teatrais.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

GAMA, Jeferson. **Entrevista concedida a José Evandy Leite Oliveira**. São Luís, fevereiro de 2021. Não publicada.

MARINA, Heloisa. **Produção artística, democracia e Estado: reflexões sobre diferentes perspectivas governamentais para as artes**. Salvador: Políticas Culturais em Revista - v. 12, n. 2, p. 163-189, jul./dez. 2019.

MILANI, Luiz Fernando; PERAZZO, Priscila Ferreira. **As Manifestações Teatrais como Possibilidade Inovadora na Comunicação Organizacional**. Ouro Preto/MG: XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 28 a 30/06/2012.



**PERFORMANCE “O CULTO” E O PAPEL DA MULHER NA
BÍBLIA:**

Relatos de uma Criação Autobiográfica

**PERFORMANCE “O CULTO” Y EL PAPEL DE LA MUJER
EN LA BIBLIA:**

Relatos de una Creación Autobiográfica

**PERFORMANCE “O CULTO” AND THE ROLE OF WOMAN
IN THE BIBLE:**

Accounts of an Autobiographical Creation

Mariana Dias Pereira de Lima¹

Resumo

Este artigo propõe relatar uma experiência, por meio da narrativa autobiográfica, sobre o processo de criação da performance “O Culto”. No decorrer do texto, apresento e entrelaço minha relação pessoal com a religião, o feminismo e a performance. Por meio de ferramentas autoetnográficas e de pesquisa bibliográfica, proponho uma análise da intersecção entre performance, feminismo e religião, e sobre como esses temas me atravessaram, emergindo a necessidade de criar o trabalho artístico. Na discussão proposta, relato a criação da performance e teço, pontualmente, interpretações das passagens, usadas no trabalho, sobre como os homens representam a mulher na bíblia e a relação dessa representação com o patriarcado. A arte da performance possibilita desestabilizar (ainda que numa microesfera) o discurso dominante, bem como outras formas de dominação e opressão.

Palavras-chave: Performance, Feminismo, Mulher, Religião.

Resumen

Este artículo propone relatar una experiencia, a través de la narrativa autobiográfica, sobre el proceso de creación de la performance "O Culto". En el transcurso del texto, presento e interrelaciono mi relación personal con la religión, el feminismo y la performance. A través de herramientas autoetnográficas e investigaciones bibliográficas, propongo un análisis de la intersección entre performance, feminismo y religión, y sobre cómo estos temas me cruzaron, surgiendo la necesidad de crear trabajo artístico. En la discusión propuesta, informo de la creación de la performance y tengo, puntualmente, interpretaciones de los pasajes, utilizados en la obra, sobre cómo los hombres representan a las mujeres en

¹ Artista, performer, pesquisadora e professora de dança. Mestre do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (PPGAC-UFU) sob orientação da Prof^a. Dr^a. Mara Lucia Leal. E-mail: marydiaszoe@yahoo.com.br

la Biblia y la relación de esta representación con el patriarcado. El arte de la performance permite desestabilizar (incluso en una microesfera) el discurso dominante, así como otras formas de dominación y opresión.

Palabras clave: Performance, Feminismo, Mujeres, Religión.

Abstract

This article proposes to report an experience, through the autobiographical narrative, about the process of creating the performance "O Culto". In the course of the text, I present and interlink my personal relationship with religion, feminism and performance. Through autoethnographic tools and bibliographic research, I propose an analysis of the intersection between performance, feminism and religion, and about how these themes crossed me, emerging the need to create artistic work. In the proposed discussion, I report the creation of the performance and I weave punctually, interpretations of the passages, used in the work, about how men represent women in the Bible and the relationship of this representation with patriarchy. The art of performance makes it possible to destabilize (even in a microsphere) the dominant discourse, as well as other forms of domination and oppression.

Keywords: Performance, Feminism, Women, Religion.

Introdução

Tudo é autobiográfico, até uma lista de compras
(Tabori apud Leal, 2014)

Pensando nas criações artísticas de modo geral, mesmo que não parta de uma questão pessoal, é impossível alguém realizar uma criação que se enquadre fora de seu contexto e de sua visão de mundo, o que, de alguma forma, faz com que toda criação/obra artística seja autobiográfica. Em vista disso, a proposta deste artigo é relatar uma experiência, ou seja, é tecer uma narrativa autobiográfica sobre o processo de criação da performance “O Culto”, mostrando os percursos e os atravessamentos que culminaram neste trabalho, ressaltando os acontecimentos e conceitos que o permeiam.

“O Culto” é um trabalho artístico, realizado pela linguagem da performance, que propõe discutir dogmas religiosos e gênero - temas que estiveram presentes na minha vida devido à minha criação em um lar autoritário, machista e cristão conservador. Meu pai era extremamente rígido comigo e com minha mãe, e se baseava sempre na bíblia para justificar seu autoritarismo e sua violência, repetindo versículos como “o homem é o cabeça da mulher”, “mulher tem que ser

submissa ao marido”, “filhos devem obedecer a seus pais”², entre outros. Desde cedo, me revoltei com essas atitudes dele e me identifiquei, ainda jovem, com as pautas feministas, mas demorei a colocar em cena as questões religiosas, pois tinha sido ensinada que era pecado questionar os ensinamentos de Deus. Por isso, aprendi que deveria acreditar na bíblia fielmente. Embora eu tivesse ressalvas com relação às passagens que falavam sobre a mulher, tinha medo de confrontá-las e sofrer um possível castigo divino, visto que faz parte da igreja implantar nos fiéis esse medo de Deus.

A escolha da linguagem da performance para realizar o trabalho também não foi por acaso. A performance se disseminou na segunda metade do século XX e se caracteriza por dar valor às ideias da/o artista. Porém agora, o que é exposto como obra de arte é o próprio corpo da/do artista em ação, que se torna sujeito e objeto da obra (CARLSON, 2010). Dito de outro modo, o corpo se torna o objeto de arte, com o intuito de colocar o sujeito em questão.

Minha relação com a performance e a arte contemporânea teve início em 2006, durante minha graduação (não concluída) em Artes Visuais. Na época, com dezoito anos e muito imatura, entrei no curso porque queria ser artista. A arte que eu praticava, até então, era a dança, mas, como não tinha graduação em Dança em Uberlândia, e eu gostava de artes plásticas, pensei que o curso de Artes Visuais me atenderia. No entanto, a graduação desestabilizou totalmente meu gosto pela arte e/ou a ideia que tinha de arte. Descobri que eu gostava de arte clássica até os movimentos de vanguarda; porém, quando começamos a estudar arte contemporânea, performance e arte conceitual, todos aqueles trabalhos eram intensos demais para a minha mente fechada, criada num lar conservador, tradicional e religioso.

Não conseguia absorver a complexidade do pensamento da arte contemporânea, que me incomodava, mostrava coisas que não queria ver sobre a realidade e sobre o mundo, “ofendia” meus dogmas, revelava o que estava oculto – por isso eu dizia que não gostava. Duchamp³ foi um caos para minha cabeça; a arte contemporânea e conceitual me perturbava de tal modo que acabei desistindo do curso. Contudo, esses elementos haviam me afetado e despertaram em mim vários questionamentos, que viriam à tona mais tarde.

Em 2010, a UFU divulgou que abriria o curso de bacharelado em Dança. Prestei o vestibular e passei. O ingresso no curso trouxe novamente minha resistência à arte

² 1º Coríntios 11: 3; Efésios 5: 22 e 23 e Efésios 6: 1 e 2 respectivamente.

³ Artista precursor da Arte Conceitual. Introduziu o conceito de *ready made* como objeto de arte. Seu trabalho que mais repercutiu foi “A fonte”, um urinol de porcelana branco, de 1917.

contemporânea, tirando-me totalmente do confortável e me desestabilizando emocionalmente, principalmente durante a disciplina de performance (teórica e prática), durante a qual tivemos que propor e fazer vários exercícios performativos que me incomodaram e me constrangeram – tais como intervenções no campus e em lugares públicos da cidade. Minhas questões, ao estudar a performance e vários performers durante a disciplina, eram: Por que a performance precisava ser assim tão agressiva? Por que incomodar quem assiste e quem faz? Não teria outra forma de abordar as questões sem ser por esse viés? Por que dessa forma? Eu levantei essas questões, visto que a maioria dos trabalhos que estudávamos envolvia autoflagelo, nudez e escatologia, e isso me incomodava muito. Embora eu não gostasse de realizar os exercícios performativos, comecei a ter um interesse enorme por estudar sobre a linguagem; ao mesmo tempo em que “não gostava”, me sentia atraída e curiosa para entender esses trabalhos.

Foi durante o término da minha graduação em Dança, em 2015, quando fiz uma reflexão sobre minha vida e sobre meu percurso acadêmico, que pude ver o quanto havia mudado e o quanto as questões religiosas me sufocaram, ainda que de forma inconsciente, durante minha trajetória. Foi quando todas as questões que eu tinha em relação à linguagem se esclareceram e tive um *insight* de fazer uma performance que abordasse feminismo e religião. Lembrei-me de algumas passagens bíblicas, específicas sobre as mulheres, que me ensinaram na igreja; quando as reli me causaram grande indignação, pois são passagens sexistas, xenofóbicas e racistas, entre outras coisas. Senti como se me tivessem feito engolir aquilo a vida inteira e tive vontade de reproduzir, através da performance, a ação de ler essas passagens e as engolir literalmente.

A ideia surgiu, mas ficou incubada. Porém, várias coisas aconteceram que intensificaram a vontade de criar esse trabalho. Entre essas coisas, me lembrei que teve um tempo, quando eu era criança, recém alfabetizada, que tinha que pregar (ler uma passagem bíblica e ensinar/explicar o que essa passagem queria dizer) para meu pai todos os dias, quando ele chegava em casa do trabalho, senão eu apanhava. Minutos antes de ele chegar, eu abria a bíblia em qualquer passagem e lia, depois lia para ele e tentava explicar com minhas palavras. Essa lembrança me trouxe muita dor, pois eu era uma criança, não sabia o que estava fazendo. Lia e “pregava” porque era obrigada, fazia para não apanhar.

Além dessa lembrança, no meio do ano (2016) aconteceu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e os sentimentos de revolta e indignação foram muito grandes ao ver os deputados, a maioria homens, votando para seu afastamento injusto de forma tão machista,

baseando seus votos nos mandamentos bíblicos, em nome de Deus, dos filhos e da família. Essa performance política relacionada à ação dos deputados⁴, foi explicitamente uma violência de gênero em relação à presidenta Dilma e um verdadeiro gatilho emocional - me fez lembrar de várias situações que vivi e que presenciei na igreja. Fez-me lembrar, também, de como é agressivo esse conservadorismo cristão, como ele oprime as mulheres, as crianças, a comunidade LGBTQUIA+, ou seja, as minorias em geral, e como cega e aliena as pessoas.

Com muitas mudanças acontecendo na minha vida, inclusive o ingresso em outra graduação em 2017 (licenciatura em Teatro), se passaram mais dois anos e não consegui realizar a performance. Nesse tempo, o cenário político ficou ainda pior: em 2018, o candidato da extrema direita ganhou as eleições presidenciais e os conservadorismos político, econômico e religioso se tornaram muito mais agressivos e opressores que em 2016 após o impeachment.

Em 2019, tinha a sensação que iria explodir se não realizasse a performance, pois, além de todo gatilho emocional que o cenário político me causou com a intensificação do machismo e do fanatismo religioso, a graduação em Teatro me ajudou a focar e entender meus anseios artísticos. Percebendo que precisava de muita pesquisa, pois iria trabalhar com temas complexos, procurei orientação e dei início a uma Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC). Comecei a estudar os conceitos que iria abordar, como feminismo, performances feministas e/ou autobiográficas e trabalhos artísticos de cunho religioso, no preparo teórico-prático para criação da performance. Usei, como procedimentos metodológicos, a autoetnografia, por permitir um “ir e vir entre experiência pessoal e as dimensões culturais, a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si” (FORTIN, 2009, p. 83) e a narrativa autobiográfica, por colaborar para ressignificar e extrair lições da experiência vivida (CRUZ, 2012). Após o levantamento do material, em dezembro de 2019 realizei a performance, a qual denominei de “O Culto”.

Performance, Feminismo e Religião

⁴ Marvin Carlson dedica o 2º capítulo (*Performance na Sociedade: abordagens sociológicas e psicológicas*) do seu livro para tratar de performances e comportamentos cotidianos, tendo como uma de suas referências o livro *The Theatre in Life* do autor Evreinoff, o qual afirma que nós estamos constantemente encenando partes da nossa vida quando estamos em sociedade. “Evreinoff emenda, citando a moda, a maquiagem e a vestimenta, as operações diárias da vida e os ‘papéis’ sociais de figuras representativas como políticos, banqueiros, homens de negócio, padres e doutores. Evreinoff considera a vida de cada cidade, de cada país, de cada nação como articulada pelo diretor de palco invisível daquela cultura, ditando os cenários, o figurino e os personagens de situações públicas em todo o mundo. Cada época tem seu próprio guarda-roupa e cenário, sua própria ‘máscara’.” (CARLSON, 2009, p.47).

Quando eu penso a arte contemporânea, principalmente a performance, penso numa arte questionadora e provocadora, que faz o público se inquietar, refletir e questionar sobre as ações da/do performer e sobre as questões levantadas. David Le Breton, antropólogo francês especialista em estudos do corpo e em temas como performance, *body art*, *body building*, entre outros, afirma que “as performances questionam com força a identidade sexual, os limites corporais, a resistência física, as relações homem-mulher, a sexualidade, o pudor, a dor, a morte, a relação com os objetos etc.” (BRETON, 2003, p.44). Breton afirma, ainda, que o corpo é onde o mundo é questionado, e que as intenções deixam de ser a confirmação do belo para serem uma provocação da carne.

O uso do material autobiográfico como recurso de criação em performances tem sido recorrente desde o florescimento da linguagem, na década de 1960, e permanece ativo até os dias de hoje. Geralmente, esse material é usado como meio para dar voz aos sujeitos e aos grupos marginalizados, sendo, na sua maioria, performances com fortes discursos sociais e/ou políticos (CARLSON, 2009). Embora a/o artista parta de suas questões pessoais, seus atravessamentos, geralmente, estão relacionados a algo que acontece também a outras pessoas, ganhando um caráter público. Performances que abordam questões de gênero, feminismo, racismo entre outros são exemplos de performances que têm esse caráter público. Sobre isso, a pesquisadora Ana Bernstein afirma que:

A performance solo autobiográfica tem, de fato, desempenhado uma função crítica na criação de um espaço discursivo para minorias que não se enquadram na normatividade do discurso ideológico dominante. Para aqueles relegados ao silêncio dentro do discurso dominante, a performance solo autobiográfica tem sido instrumental para a reivindicação por diversas minorias do papel de agentes sociais e na criação de uma “contra-esfera pública”. (BERNSTEIN, 2001, p. 92).

Bernstein, assim como outros autores, colabora com a pesquisa para refletir sobre a importância de trabalhos autobiográficos e sobre a relação que geralmente essas performances têm com reivindicações de minorias, funcionando como um contra-discurso à cultura dominante. Essa cultura dominante é representada pelo homem branco, heterossexual, cristão, burguês (LUGONES, 2014), excluindo todas/os que não possuem essas características.

As mulheres, como parte das minorias, lutam através do feminismo, por diversas pautas. Esse movimento se iniciou com a luta pelo direito à educação e ao voto e se estende até hoje, reivindicando equidade salarial, representatividade, enfrentamento à violência e ao racismo,

autonomia sobre o corpo e sobre a sexualidade, etc. Muitas artistas feministas encontram na arte - em especial na linguagem da performance – um caminho para a criação de seus trabalhos, demandando espaços de poder e expondo as pautas feministas. Stela Fischer, artista e pesquisadora que estuda a relação entre performance e feminismo na cena latino-americana, afirma que “as artes, portanto, passam a ser mais um meio sobre o qual formulam-se ideologias, geram-se desconcertos, resistências e rebeldias que rompem com marcos epistemológicos dominantes e com protocolos de disciplinamento heteronormativo.” (FISCHER, 2017, p.4). Márcia X., Michelle Mattiuzi, Regina José Galindo, Jaqueline Elesbão, Violeta Luna, Renata Carvalho são alguns exemplos de artistas que usaram a performance para criar resistências e romper com as estruturas dominantes.

A religião vinculada à cultura dominante e que sustenta o discurso patriarcal no ocidente é a cristã (católicos e evangélicos). No período de expansão colonial da Europa, a conversão ao cristianismo era usada como argumento da missão civilizatória para mascarar as reais intenções coloniais (expansão territorial e exploração de recursos e de mão de obra das colônias) e a brutalidade aos corpos das/os colonizadas/os, com violações e punições (LUGONES, 2014). O pensamento cristão se intensificou na Europa, no período de ascensão da sociedade burguesa (início do capitalismo) e do pensamento conservador. Além de beneficiar a ideologia capitalista de acumulação de riquezas, regulava e controlava a sexualidade das pessoas, por meio da confissão dos pecados (FOUCAULT, 1988).

O poder que a religião cristã adquiriu se constituiu na idade média através da implantação do discurso autoritativo⁵, definindo o que era certo e errado, exigindo a confissão dos pecados (palavras, pensamentos e ações), aplicando penitências e punições etc. (ASAD, 2010). Esse poder era executado pelo clero, formado por homens. Séculos mais tarde, com o surgimento da ciência moderna (Estado Moderno), as igrejas admitiram a necessidade de separar a religião do Estado, transferindo a responsabilidade religiosa para o indivíduo crente, dando início à secularização do Estado, ou seja, o rompimento do Estado com a igreja e a não intervenção da igreja nas decisões políticas e jurídicas – no Brasil, mais conhecido como laicidade e/ou Estado laico (MARIANO, 2011).

⁵ (Neologismo) Que tem autoridade ou estabelece uma relação de subordinação com outra coisa ou pessoa (ASAD, 2010).

Apesar do rompimento do Estado com a igreja, a maioria das leis era baseada na bíblia e mantinha os privilégios dos homens, colocando-os na posição de liderança, enquanto as mulheres permaneciam subjugadas. A mulher não tinha direito ao voto e nem à propriedade - se fosse casada, precisava, por exemplo, da permissão do marido até mesmo para trabalhar. No século XIX, a norte-americana Elizabeth Cady Stanton elaborou em conjunto com outras mulheres, uma obra de interpretação da bíblia para denunciar seus conteúdos sexistas. *The Women's Bible*, título da obra, “traz uma crítica radical ao uso das Escrituras contra as mulheres, denunciando desde a ausência e invisibilização das mulheres nos textos quanto às interpretações favoráveis à escravidão e à subjugação das mulheres na Igreja e na sociedade.” (SANTOS, MUSSKOPF, 2018, p 338).

Esse movimento, iniciado por Stanton, de reinterpretação da bíblia foi motivado pelo movimento das sufragistas nos Estados Unidos (que lutava pelo direito das mulheres ao voto) e um dos argumentos que elas escutavam era de que as mulheres deveriam ser submissas e não falar em público, conforme está escrito na bíblia. Elas eram chamadas de pecadoras, pois estavam indo contra a vontade de Deus (SANTOS, MUSSKOPF, 2018). A bíblia era usada por homens como argumento para silenciar as mulheres e reprimir suas lutas por igualdade e direitos.

O movimento sufragista, iniciado no século XIX, só teve sucesso no Brasil no século XX, assim como outras reivindicações dos movimentos feministas, garantindo novos direitos para as mulheres. Porém, mesmo com as lutas e a secularização, a religião/igreja continua atuante e exercendo influência e poder nas decisões públicas. Na virada do século XXI, tivemos um crescimento significativo da atuação de grupos religiosos, especialmente coletivos evangélicos, na política do país (MACHADO, 2012). A chamada bancada evangélica tem atuado de forma conservadora e incisiva, gerando grande embate com movimentos identitários, em especial com as pautas feministas e da comunidade LGBTQIA+, de modo a interferir em políticas, como “a descriminalização do aborto; a união civil entre pessoas do mesmo sexo; a adoção de crianças por casais homoafetivos; a criminalização da homofobia; a inclusão das cirurgias de readequação sexual entre os serviços do Sistema Único de Saúde etc.” (MACHADO, 2012, p.33). Essas interferências estão ligadas diretamente a ideologias cristãs, nos mostrando que os direitos conquistados ainda são frágeis e que a ascensão política de religiosos conservadores pode colocar em risco a garantia dos direitos das minorias – como vem acontecendo no Brasil desde o impeachment de 2016 e se intensificando no governo Bolsonaro.

“O Culto”

Conforme mencionado, a primeira ideia para essa performance surgiu em 2015, após uma longa reflexão sobre minha vida, lembranças de acontecimentos marcantes dentro da igreja, minha relação com meu pai e o período político que estávamos vivenciando de impeachment em nome de “Deus e da família”.

Minha pesquisa e performance é uma abordagem sobre como a bíblia é base conceitual para a construção do patriarcado e da sociedade machista em que vivemos. Embora a bíblia não seja um livro científico e tenha sido escrita por vários autores, para um povo específico (Israelitas) num tempo específico, onde os costumes e a cultura eram outros e muito diferentes do nosso tempo atual, a bíblia é usada como modo de vida a ser seguido até hoje por muitas pessoas de referência. Edir Macedo da IURD⁶, Silas Malafaia da Assembleia de Deus, R. R. Soares da IIGD⁷ são exemplos de pastores que influenciam multidão de pessoas (fiéis) por meio das igrejas baseadas no ensino da bíblia. O catolicismo e o evangelismo seguem a bíblia como verdade e são religiões de base para a sociedade dominante, e nas passagens bíblicas encontram os argumentos e justificativas necessários para manterem seus privilégios e as mulheres sob controle, conforme veremos nos versículos utilizados na apresentação da performance. Embora nem todas as pessoas pratiquem essas religiões, o pensamento patriarcal bíblico, que coloca a mulher como um ser inferior, se tornou estrutural na sociedade e é reproduzido, ainda que inconscientemente, diariamente.

Depois de várias leituras e pesquisa, defini, com a ajuda da minha orientadora, as passagens que seriam lidas, criei o roteiro de ações e intitulei a performance de “O Culto”. A ideia inicial foi realizar uma ação que lembrasse um culto religioso, parecido com o de uma igreja evangélica.

A performance aconteceu numa sala do curso de teatro da UFU, às 20 horas do dia 11 de dezembro de 2019. As cadeiras foram colocadas numa disposição parecida com as de uma igreja. Usei uma estante de partitura ao centro para apoiar a bíblia (no lugar de um púlpito), de frente para o corredor central entre as cadeiras, uma mesa ao lado da estante com uma garrafa de água, uma caixa de som e um microfone. Após a entrada do público, entrei vestida como um pastor de

⁶ Igreja Universal do Reino de Deus

⁷ Igreja Internacional da Graça de Deus

igreja, usando camisa branca, gravata, calça social, blazer, cinto, sapato e meia social, cabelos presos e embutidos dentro da camisa para escondê-los, e carregando a bíblia.



Fig. 1: *O Culto*. Foto: Alessandro Carvalho. Acervo pessoal

Durante a criação do roteiro de ações, a imagem do pastor de igreja era muito forte na minha mente. Lembro muito do pastor da primeira igreja que frequentei ainda criança, e da imagem do homem viril, vestido com roupa social, com autoridade e sendo o chefe da igreja e da família – além da lembrança do meu pai. O pastor representa a autoridade na igreja e ninguém costuma questioná-lo. Ele faz a pregação, lê a bíblia e tem autoridade para falar em nome de Deus.



Fig. 2: *O Culto*. Foto: Alessandro Carvalho. Acervo pessoal

Passei pelo corredor e cheguei até a estante, coloquei a bíblia nela, peguei o microfone e dei boa noite a todas/os. Na divulgação da performance, foi recomendado que as pessoas levassem uma bíblia, então pedi para que abrissem a bíblia em Gênesis, capítulo 2, versículos 21 ao 23, e comecei a performance. Todas as passagens foram sobre a mulher, todas as passagens foram sobre como a mulher é representada na bíblia e/ou como ela deve se comportar e/ou ser tratada. No total, foram lidas 21 passagens; ao final de cada leitura, eu rasgava a folha da bíblia e a comia. Terminei a performance me despindo e saindo pelo corredor.

A escolha da roupa, das ações, dos objetos tem fortes significados para mim. Vestir-me com roupas de homem, roupa social masculina, não representa apenas o pastor da igreja, mas é uma característica marcante do homem patriarcal, do homem de negócios, que tem poder de fala, de dinheiro, de decisões, são os empresários, os políticos, os pastores e diáconos de igreja que usam esse tipo de vestimenta. A roupa social masculina é carregada de significados, remete a um status de poder e imponência. Durante a performance, eu assumo esse lugar, eu interpreto esse papel do homem macho patriarcal.

Todas as passagens são sobre a(s) mulher(es) e a maioria eu conheci enquanto era da igreja. No momento em que me desligo por completo da igreja e reflito sobre tudo que me foi ensinado lá, sinto como se tivesse sofrido uma manipulação muito grande, a sensação é de que me fizeram engolir os ensinamentos da bíblia. Decido reproduzir essa ação literalmente. Então ao final de cada passagem lida, eu rasgo a folha e a como, mastigo por um longo tempo, o papel não dissolve, fica entalado na boca, depois de muito tempo ele vai virando uma massa que

embrulha o estômago, mas não chego a vomitar. Prevendo a dificuldade de mastigar e engolir o papel eu recorro à garrafa de água, mesmo com dificuldades repito essa ação a cada passagem lida.

A ação de me despir também é um ato simbólico: dispo-me da representação, sinto como se eu tirasse de mim, do meu corpo, todo o fardo da minha criação, todo o peso da igreja, do patriarcado, que estava carregando havia anos nas minhas costas. Ao me despir eu me liberto, mostro meu corpo de mulher, uma mulher que não aceita o sistema patriarcal, que não aceita a cartilha bíblica do que é ser mulher (do lar, submissa, conformada, casada com um homem, mãe de filhos, sem autonomia ou vontade própria), uma mulher que quer e luta por liberdade e igualdade.



Fig. 3: *O Culto*. Foto: Alessandro Carvalho. Acervo pessoal

Ao todo, foram lidas 21 passagens bíblicas⁸. Selecionei abaixo os trechos que considero mais relevantes para as discussões de gênero nas pautas feministas, em relação ao que está escrito na Bíblia.

A criação e o pecado segundo a bíblia: GÊNESIS 2:21-23; GÊNESIS 3:1-16.

21 Então o SENHOR Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e este adormeceu; e tomou uma das suas costelas e fechou a carne em seu lugar; 22 E da costela que o SENHOR Deus tomou do homem, formou uma mulher, e levou-a a Adão. 23 E disse Adão: Esta é agora osso dos meus ossos e carne da minha carne; esta será chamada mulher, porquanto do homem foi tomada. (GÊNESIS 2:21-23).

1 ORA, a serpente era mais astuta que todos os animais do campo que o SENHOR Deus tinha feito. E esta disse à mulher: É assim que Deus disse: Não comereis de toda a árvore do jardim? 2 E disse a mulher à serpente: Do fruto das árvores do jardim podemos comer, 3 Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: Não comereis dele, nem nele tocareis, para que não morrais. 4 Então a serpente disse à mulher: Certamente não morrereis. 5 Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se abrirão os vossos olhos, e sereis como Deus, conhecendo o bem e o mal. 6 E viu a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento; tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido que estava com ela, e ele comeu. 7 Então foram abertos os olhos de ambos, e souberam que *estavam* nus; e coseram folhas de figueira, e fizeram para si aventais. 8 E ouviram a voz do SENHOR Deus, que passeava no jardim pela viração do dia; e esconderam-se Adão e sua mulher da presença do SENHOR Deus, entre as árvores do jardim. 9 E o SENHOR Deus chamou Adão, e disse-lhe: Onde estás? 10 E ele disse: Ouvi a tua voz no jardim e temi, porque estava nu, e escondi-me. 11 E Deus disse: Quem te disse que estavas nu? Comeste tu da árvore de que te ordenei que não comesses? 12 Então disse Adão: A mulher que me deste por companheira, ela me deu da árvore, e eu comi. 13 E disse o SENHOR Deus à mulher: Que é isto que fizeste? E disse a mulher: A serpente me enganou, e eu comi. 14 E o SENHOR Deus disse à serpente: Porquanto fizeste isso, maldita serás mais que todo o gado, e mais que todos os animais do campo; sobre o teu ventre andarás, e pó comerás todos os dias da tua vida. 15 E porei inimizade entre ti e a mulher, e entre a tua semente e a sua semente; esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar. 16 E à mulher disse: Multiplicarei grandemente a tua dor e a tua concepção; com dor darás à luz filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará. (GÊNESIS 3:1-16).

Começo a leitura em Gênesis, na passagem que fala sobre a criação da mulher e diz que Deus criou a mulher da costela de Adão e a fez para ele. A primeira passagem bíblica que introduz a mulher já a coloca em posição de subalterna: uma vez que ela foi criada do homem e

⁸ *Gênesis 2:21-23; Gênesis 3:1-16; Gênesis 16:1-6; Levítico 12:2-6; Levítico 15:18-27; Levítico 21:7, 13-14; Números 5:17-22, 29-31; Deuteronômio 21:10-14; Deuteronômio 22:5, 13-30; 1 Reis 11:1-4; Esdras 10:10-11; Ester 1:9-22; Provérbios 7:6-27; Provérbios 31:10-30; 1 Coríntios 11:13-15; 1 Coríntios 14:34-35; Efésios 5:22-24; 1 Timóteo 2:11-15; Tito 2:3-5; 1 Pedro 3:1-6; Apocalipse 17:1-6.*

para o homem, ela não é apresentada como pessoa, vista como sujeito autônomo, e sim como uma extensão do homem, uma recompensa para ele. Essa ideia de que a mulher é propriedade do homem e está a serviço dele é uma das características do patriarcado e, como podemos ver na bíblia, a passagem poderia ser a origem dessa ideia ou a ideia ter sido a origem para a escrita da passagem. Na luta contra o patriarcado, essa é uma das principais reivindicações feministas: a mulher ser vista como sujeito e não como uma propriedade e/ou extensão do homem.

A teoria feminista, segundo Judith Butler (2003), presume que existe uma identidade determinada, pela categoria das mulheres, que busca os objetivos e interesses feministas dentro do seu discurso e a constituição do sujeito que almeja a representação política. Visto que estamos inseridas numa sociedade patriarcal, que opera e legitima o discurso dominante, as mulheres, durante muitos anos, não eram reconhecidas como sujeito e não tinham seus interesses representados. O homem era o sujeito capaz de decidir sobre todas as coisas.

Na sequência das leituras, a segunda passagem fala que a mulher, induzida pela cobra, cometeu o pecado ao comer o fruto proibido do jardim e ofereceu a seu marido, fazendo-o pecar também. Deus então pune a todos eles, mas é muito mais severo com a cobra e com a mulher frisando que a mulher passará a ter muita dor ao dar a luz e será dominada pelo homem. Essa passagem é citada como referência por muitos pastores e padres para afirmar que a origem do pecado é culpa da mulher – Ouvi, em pregações da minha época de igreja, o pastor falar que a mulher é ardilosa, que se deve ter muito cuidado com a astúcia da mulher, que ela foi à responsável pelo pecado original. “Segundo a famosa citação de Tertuliano de Cartago, ‘A mulher é a porta do inferno. É por meio da mulher que o diabo atinge o homem’” (SANTOS, MUSSKOPF, 2018, p 349). Além disso, a passagem também é usada para reafirmar e justificar a dominação que o homem pode ter sobre a mulher, já que esse foi um dos castigos de Deus sobre Eva. Segundo Stanton na interpretação de Gênesis 3: 1-24, destaca-se a coragem e a ambição de Eva por conhecimento traçando uma nova compreensão da passagem (SANTOS, MUSSKOPF, 2018).

Relação senhora e serva: GÊNESIS 16:1-6

1 ORA, Sarai, mulher de Abrão, não lhe gerava filhos, e ela tinha uma serva egípcia, cujo nome era Agar. 2 E disse Sarai a Abrão: Eis que o SENHOR me impediu de gerar filhos; chega-te, pois, à minha serva; porventura terei filhos dela. E ouviu Abrão a voz de Sarai. 3 Assim, Sarai, mulher de Abrão, tomou Agar, a egípcia, sua serva, e deu-a por mulher a Abrão, seu marido, ao fim de dez anos que Abrão

habitara na terra de Canaã. 4 E ele achegou-se a Agar, e ela concebeu; e vendo ela que concebera, foi sua senhora desprezada aos seus olhos. 5 Então disse Sarai a Abrão: Meu agravo *seja* sobre ti; minha serva pus eu em teu regaço; vendo ela agora que concebeu, sou menosprezada aos seus olhos; o SENHOR julgue entre mim e ti. 6 E disse Abrão a Sarai: Eis que tua serva *está* na tua mão, faze-lhe o que *é* bom aos teus olhos. E afligiu-a Sarai, e ela fugiu de sua face. (GÊNESIS 16:1-6).

A passagem de Sarai, Abrão e Agar traz várias questões, dentre elas, a relação da Senhora com a serva – e essa relação remete muito às questões do feminismo descolonial/decolonial⁹. O feminismo decolonial traz as reivindicações de mulheres não representadas na categoria universal de “mulheres”. No sistema de colonialidade, temos o homem branco detentor do poder e inteligência, a mulher branca reprodutora do sistema e mentalidade dominante e os dominados que são os negros, indígenas, latinos e outros. Na categoria dos dominados, temos a ausência das mulheres negras, indígenas e latinas, porque, segundo a classificação hierárquica hegemônica, refere-se sempre ao membro superior da categoria dicotômica; portanto, elas não estão dentro da categoria de mulheres, pois não são brancas, e não estão na categoria de negros, indígenas e latinos, pois não são homens. (LUGONES, 2014).

Segundo a bíblia, os Israelitas são o povo escolhido por Deus (Lv 20:24-26), e várias passagens falam pejorativamente sobre os outros povos; falam, por exemplo, que os homens Israelitas não deveriam se casar com mulheres estrangeiras (Ed 10:10-11), que esses povos estão errados, pois adoram a vários Deuses (1Rs 11:1-4) etc. Esse pensamento alimenta as relações de dominação que acontecem até hoje, como Europeus e Latinos, e que promovem uma série de situações como racismo, xenofobia, entre outros e que são pautas do feminismo decolonial.

A mulher na bíblia é sempre inferior ao homem, como podemos ver nas passagens desta performance. Porém, o fato de Sarai ser Israelita a torna superior a Agar, que é egípcia e serva, portanto, deve obediência à sua senhora sem reclamar. O fato de Sarai não conseguir ter filhos a deixa muito aflita, porque outro ponto que a bíblia levanta é de que a mulher deve gerar filhos e que isso é uma forma de redimir seus pecados (1Tm 2: 13-15), mais uma vez fazendo referência

⁹ Tanto o termo decolonial quanto o descolonial são empregados na teoria crítica sobre as colonialidades. A apropriação do inglês *decolonial*, com a remoção do ‘s’, de acordo Catherine Walsh (2009), não é para promover o anglicismo, mas para marcar uma distinção em relação ao significado do prefixo “des” na língua espanhola. Walsh afirma que com isso não se pretende superar o colonial, ou seja, passar de um momento colonial para outro não colonial. A intenção é provocar um posicionamento de “transgredir, intervir, insurgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas” (WALSH, 2009 p.14 *apud* FISCHER, 2017, p.17) contra as colonialidades globais (FISCHER, 2017, p.17). Ao longo do texto opto por usar o termo decolonial.

ao pecado original. No desespero de não conseguir ter filhos, Sarai faz com que seu marido se deite com sua serva para que ela tenha filhos.

Como a passagem só nos conta o ponto de vista de Sarai, levanto algumas problematizações: Será que Agar estava de acordo em se deitar com o marido de sua senhora? (Essa relação pode ter sido forçada) Estava ela de acordo em ter um filho? Em entregar seu filho para que sua senhora o criasse como sendo dela? Apesar dessas questões, parece-me que as vontades de Agar não são relevantes do ponto de vista bíblico, porque ela é mulher, ela é estrangeira, ela é escrava e deve obediência à sua senhora e seu senhor. Depois de Agar dar a luz, Sarai fica com ciúmes e vai tirar satisfações com seu marido; ele deixa claro que não vai se intrometer na situação, deixando-a livre para que resolva com a serva como bem entender. Sarai castiga (bate) sua serva, apesar de ela ter feito tudo conforme o desejo de sua senhora.

A mulher é considerada imunda quando... : LEVÍTICO 12:2-6; LEVÍTICO 15:18-27.

2 Fala aos filhos de Israel, dizendo: Se uma mulher conceber e der à luz um menino, será imunda sete dias, assim como nos dias da sua menstruação será imunda. 3 E no oitavo dia se circuncidará a carne do prepúcio do menino. 4 Depois ficará ela trinta e três dias a purificar-se do seu sangue; nenhuma coisa santa tocará, e não virá ao santuário até que se cumpram os dias da sua purificação. 5 Mas, se der à luz uma menina, será imunda duas semanas, como na sua menstruação; depois ficará sessenta e seis dias a purificar-se do seu sangue. 6 E quando forem cumpridos os dias da sua purificação por filho ou por filha, trará um cordeiro de um ano por holocausto, e um pombinho ou uma rola para oferta pelo pecado, diante da porta da tenda da congregação, ao sacerdote. (LEVÍTICO 12:2-6).

18 E também a mulher com que homem se deitar com semente da cópula, ambos se banharão com água, e serão imundos até a tarde; 19 Mas a mulher, quando tiver fluxo, e o seu fluxo de sangue estiver na sua carne, estará sete dias na sua menstruação, e qualquer que a tocar será imundo até a tarde. 20 E tudo aquilo sobre o que ela se deitar durante a sua menstruação será imundo; e tudo sobre o que se assentar será imundo. 21 E qualquer que tocar a sua cama, lavará as suas vestes, e se banhará com água, e será imundo até a tarde. 22 E qualquer que tocar alguma coisa, sobre o que ela se tiver assentado, lavará as suas vestes, e se banhará com água, e será imundo até a tarde. 23 Se também *algo estiver* sobre a cama, ou sobre qualquer lugar em que ela se assentou, quem o tocar, será imundo até a tarde. 24 E se, com efeito, qualquer homem se deitar com ela, e a sua imundície estiver sobre ele, imundo será por sete dias; também toda cama, sobre a qual se deitar, será imunda. 25 Também a mulher, quando manar o fluxo do seu *a* sangue, por muitos dias fora do tempo da sua menstruação, ou quando tiver fluxo de sangue por mais tempo do que a sua menstruação, todos os dias do fluxo da sua imundície será imunda, como nos dias da sua menstruação. 26 Toda cama, sobre a qual se deitar todos os dias do seu fluxo, ser-lhe-á como a cama da sua menstruação; e toda coisa, sobre a qual se assentar, será imunda, conforme a imundície da sua menstruação. 27 E qualquer que tocar essas coisas será imundo; portanto, lavará as suas vestes, e se banhará com água, e será imundo até a tarde. (LEVÍTICO 15:18-27).

Muitos movimentos de mulheres no século XXI (principalmente os movimentos ligados ao sagrado feminino) buscam desmitificar a relação da mulher com o sangue da menstruação e com o parto, de que seria um sangue impuro, poluído, despertando um sentimento de nojo e repulsa como se fosse um sangue diferente do que corre nas veias (SARDENBERG, 1994). Essas questões que podem ter sido originadas do livro de Levítico, visto que, neste livro, a mulher é considerada imunda quando menstrua, quando dá a luz (se der a luz a uma menina ela é considerada imunda o dobro de tempo) e quando tem relações sexuais com o homem, sendo necessário ela ficar em isolamento, e tudo que ela tocar nestes períodos é considerado imundo também.

Punições sobre as mulheres em situações de estupro: DEUTERONÔMIO 22: 23-29.

23 Quando houver moça virgem, desposada com algum homem, e um homem a achar na cidade, e se deitar com ela, 24 Então tirareis ambos à porta daquela cidade, e com pedras os apedrejareis, até que morram; a moça, porquanto não gritou na cidade, e o homem, porquanto humilhou a mulher do seu próximo; assim tirarás o mal do meio de ti. 25 E se algum homem no campo achar uma moça desposada, e o homem a forçar, e se deitar com ela, então morrerá só o homem que se deitou com ela; 26 Porém à moça não farás nada; a moça não tem culpa de morte; porque, como o homem que se levanta contra o seu próximo, e lhe tira a vida, assim é este caso. 27 Pois a achou no campo; a moça desposada gritou, e não houve quem a livrasse. 28 Quando um homem achar uma moça virgem, que não for desposada, e tomá-la, e se deitar com ela, e forem apanhados, 29 Então o homem que se deitou com ela dará ao pai da moça cinquenta siclos de prata; e porquanto a humilhou, lhe será por mulher; não a poderá repudiar em todos os seus dias. (DEUTERONÔMIO 22: 23-29).

Uma das pautas mais urgentes do feminismo na atualidade é acabar com a cultura do estupro, cultura que naturaliza as ocorrências de estupro e culpabiliza a vítima pela roupa que estava usando, por estar alcoolizada, por estar andando sozinha na rua à noite, entre outras coisas (FISCHER, 2017). O mesmo ocorre na passagem de Deuteronômio 22 a partir do versículo 23: são ocorrências de estupro em que a vítima (mulher) pode ser considerada culpada e morta ou acaba sendo obrigada a se casar com o estuproador. Se uma mulher casada for estuprada dentro da cidade, mas não ouvirem seus gritos ela deve ser morta junta com seu agressor, pois, se não gritou, é considerado que ela consentiu. Se o mesmo acontecer com uma mulher virgem, o homem pode se redimir pagando uma quantia ao pai da moça e casando-se com ela e, neste caso, a moça não tem escolha, ela é obrigada a se casar com seu agressor. Em todas estas passagens mostra-se a mulher subjugada pela lei que inocenta os homens e culpabiliza a mulher.

A importância de ressaltar esses trechos bíblicos e de trazer essa discussão se baseia na forma como são constituídas as leis que dizem respeito às mulheres, principalmente as que envolvem estupro e aborto nos dias atuais no Brasil. A maioria dos projetos apresentados é escrita por homens, que muitas vezes fazem parte de algum partido conservador e/ou bancada evangélica. No Brasil, até 2005, no inciso VII do artigo 107 do Código Penal na Lei 11.160, previa-se o casamento do estuprador com a vítima, extinguindo-se assim a punibilidade do agressor¹⁰. Atualmente, está em trâmite no Senado um projeto de Lei (PL 5.435/2020), que recebeu o apelido de “Bolsa Estupro”, de autoria do senador Eduardo Girão do Podemos/CE. O PL dispõe sobre o estatuto da gestante, dificultando o aborto a vítimas de estupro e criando um auxílio financeiro para a criança até atingir a maioria¹¹. Este projeto é um embate com o direito, já legalizado, da mulher de abortar em caso de estupro. O projeto usa, como justificativa, o direito à vida do nascituro, desconsiderando a gravidade do crime perpetrado, prevendo ainda direitos ao estuprador de poder exercer a paternidade.

Nada novo para a mulher no Novo Testamento: 1 CORÍNTIOS 14:34-35; EFÉSIOS 5:22-24; 1 TIMÓTEO 2:11-15.

34 As vossas mulheres estejam caladas nas igrejas; porque não lhes é permitido falar, mas estejam sujeitas, como também ordena a lei. 35 E se querem aprender alguma coisa, interroguem em casa seu próprio marido; porque é indecente que as mulheres falem na igreja. (1 CORÍNTIOS 14:34-35).

22 Vós, mulheres, sujeitai-vos a vosso próprio marido, como ao Senhor; 23 Porque o marido é a cabeça da mulher, como também Cristo, a cabeça da igreja; e ele é o salvador do corpo. 24 De sorte que, assim como a igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres *estejam* em tudo sujeitas a seu próprio marido. (EFÉSIOS 5:22-24).

11 A mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição. 12 Não permito, porém, que a mulher ensine, nem use de autoridade sobre o marido, mas que esteja em silêncio. 13 Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. 14 E Adão não foi enganado; mas a mulher, sendo enganada, caiu em transgressão. 15 Ela salvar-se-á, porém, dando à luz filhos, se permanecer na fé, na caridade, e na santificação, com modéstia. (1 TIMÓTEO 2:11-15).

¹⁰ Veja mais em: <https://jus.com.br/artigos/56710/o-que-a-vigencia-do-artigo-1520-do-codigo-civil-diz-sobre-a-percepcao-do-estupro> e <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10627547/artigo-107-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940> Acesso em: 06/04/2021.

¹¹ Fonte: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145760> Texto completo sobre o projeto em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8911162&ts=1616615444408&disposition=inline> Acesso em: 06/04/2021.

As três passagens citadas no novo testamento só reforçam o processo de silenciamento da mulher e sua posição de subalternidade em relação ao homem. A ela não são dado o direito de falar, de se expressar, de ensinar, de questionar; pelo contrário, ela deve ser submissa ao marido, ela é uma propriedade do homem. No Brasil, o Código Civil de 1916, revogado em 2002, previa a total submissão das mulheres: enquanto menores, deviam obediência ao pai e na maioridade (casadas), deviam obediência ao marido, como aponta o artigo 242 do antigo Código Civil¹². A elas não eram dados os direitos de uma vida civil independente, as mulheres não eram consideradas capazes de responder por seus atos.

A bíblia foi e é usada para legitimação do patriarcado social e eclesiástico. No Brasil é possível verificar, na fala de pastores conservadores, pregações que reforçam a submissão das mulheres como mandamento bíblico. O pastor Edir Macedo da IURD, durante um culto, falou que não deixou suas filhas fazerem faculdade porque elas não poderiam ter mais conhecimento que os maridos, pois a vontade de Deus é que o homem seja o cabeça da mulher e uma mulher estudada (doutora) serve a si mesma e não a Deus¹³. Tanto na fala do pastor, quanto nos versículos acima podemos ver que as coisas não mudam no que se refere à vida das mulheres no novo testamento. As passagens têm o mesmo teor do antigo testamento e só reforçam a posição de submissão da mulher ao homem/marido. Além disso, nessas passagens há a referência de que isso é consequência do pecado original, determinando que a redenção para elas seja a de serem boas esposas e gerarem filhos.

Considerações Finais

A performance é uma linguagem artística que tem sido cada vez mais usada por artistas feministas e também dentro dos movimentos feministas, por possibilitar ações que questionam o machismo, a misoginia, o patriarcado, o feminicídio, entre outros. Essas performances podem partir de questões individuais, coletivas, autobiográficas, sociais, políticas etc. Mas, independentemente do disparador, esses trabalhos têm o objetivo de conscientizar as pessoas sobre a importância dos feminismos e de combater o discurso dominante patriarcal e toda a opressão que ele causa às mulheres.

¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm Acesso em: 06/04/2021.

¹³ Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/B2uufu3Hwaa/?igshid=11feykj7dyg00> Acesso em 07/04/2021

Embora a religião e a bíblia sejam antigas e não condigam mais com nosso tempo e com a cultura atual, elas são tidas como verdades, e é notável que esses dogmas sustentam até hoje os discursos dominantes dentro e fora da igreja. Afirmo isso, pois vivenciei essa opressão na minha casa, nas igrejas que frequentei e em nosso cotidiano social e político. É possível notar o impacto desses discursos baseados na bíblia com o crescente avanço da bancada evangélica e de conservadores dentro da política, que com frequência articulam leis que interferem na vida e na autonomia das mulheres. Isso nos mostra que, embora a luta feminista já tenha conseguido muitas das suas reivindicações, essas conquistas são frágeis e podem ser anuladas por políticos, fanáticos religiosos, entre outros, se não estivermos sempre no ativismo.

Unir esses temas para desenvolver minha pesquisa e realizar a performance foi muito importante para externalizar o que eu sentia e o que vivi. Porém, para além de ser um trabalho catártico, pude perceber que, embora o tema partisse das minhas questões pessoais, esses acontecimentos não eram uma particularidade minha, essa opressão religiosa patriarcal não afetou/afeta só a mim, mas é recorrente na sociedade e na vida de outras pessoas também, ainda que de formas e intensidades diferentes. Na minha percepção, por meio do trabalho aqui relatado, a arte da performance possibilita desestabilizar (ainda que numa microesfera) o discurso dominante, trabalhar em conjunto a movimentos sociais e de minorias, e criar uma arte que questiona os dogmas, o patriarcado, a política, entre outras formas de dominação e opressão.

Referências

ASAD, Talal. A construção da religião como uma categoria antropológica. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 19, p. 263-284, 2010.

BERNSGEIN, Ana. A Performance solo e o sujeito autobiográfico. **Sala Preta**, v. 1, p. 91-103, 26 set. 2001.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução: João Ferreira de Almeida. Sociedade Bíblica do Brasil. São Paulo, 1995.

BRETON, David Le. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. 3º Ed. Campinas: Papyrus, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARLSON, Marvin. **Performance:** Uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CRUZ, Rúbia Cristina. As pesquisas narrativas. *In: A gestora escolar:* entre a prática e a gramática. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

FISCHER, Stela Regina. **Mulheres, Performance e Ativismo:** a resignificação dos discursos feministas na cena latino-americana. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Escola de Comunicação e Artes / Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, Rio Grande do Sul, n. 7, p. 77-88, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. 13º Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da Performance.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

LEAL, Mara Lucia. **Memória e(m) Performance:** Material autobiográfico na composição da cena. Uberlândia: EDUFU, 2014.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014

MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião, Cultura e Política. **Religião e Sociedade**,

Rio de Janeiro, 32(2): 29-56. 2012.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre v. 11, n.2, p. 238-258, maio-ago. 2011.

SANTOS, Odja B; MUSSKOPF, André S. Interpretação Bíblica: raízes patriarcais e leituras feministas. **INTERAÇÕES**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 334-354, Ago./Dez. 2018

SARDENBERG, Cecilia M. B. De Sangrias, Tabus e Poderes: a menstruação numa perspectiva sócio-antropológica. **Estudos Feministas**, vol. 2, no. 2, p. 314–344. 1994.



**REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ENSINO,
APRENDIZAGEM E TREINAMENTO DAS MÚLTIPLAS
HABILIDADES DO ATOR-CANTOR-BAILARINO
CONTEMPORÂNEO**

**REFLEXIONES SOBRE LAS POSIBILIDADES DE
ENSEÑAR, APRENDER Y ENTRENAR LAS MÚLTIPLAS
HABILIDADES DEL ACTOR-CANTANTE-BAILARÍN
CONTEMPORÂNEO**

**SOME THOUGHTS ABOUT THE POSSIBILITIES OF
TEACHING, LEARNING AND TRAINING OF THE
CONTEMPORARY ACTOR-SINGER-DANCER'S
MULTIPLE SKILLS**

Tiago Mundim¹

Resumo

O intuito deste trabalho é o de gerar reflexões e buscar ferramentas, conceitos e caminhos que colaborem para ampliarmos as possibilidades de ensino, aprendizagem e treinamento das habilidades inerentes ao ator-cantor-bailarino, de modo a propiciarmos um ambiente educacional que leve em consideração as particularidades de cada indivíduo no processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de interpretação, canto, dança e da mescla dessas habilidades em simultaneidade de execução.

Palavras-chave: aprendizagem. ator-cantor-bailarino. ensino. habilidades. treinamento.

Resumen

El objetivo de este trabajo es generar reflexiones y buscar herramientas, conceptos y caminos que colaboran para expandir las posibilidades de enseñanza, aprendizaje y capacitación de las habilidades inherentes al actor-cantante-bailarín, con el fin de proporcionar un entorno educativo que tenga en cuenta las particularidades de cada individuo en el proceso de adquisición y desarrollo de las habilidades de actuación, canto, baile y la combinación de estas habilidades simultáneamente en la ejecución.

Palabras clave: actor-cantante-bailarín. aprendizaje. enseñanza. formación. habilidades.

¹ Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília nas áreas de Interpretação e Voz. Bolsista PNPd de Pós-Doutorado no PPG-CEN da UnB (2019-2022). Doutor em Arte Contemporânea pelo PPG-Arte da UnB, com período sanduíche na Royal Central School of Speech and Drama - University of London (2015-2018). Mestrado e Bacharelado em Interpretação Teatral, Licenciatura em Artes Cênicas e Bacharelado em Ciência da Computação, todos pela Universidade de Brasília (UnB). <http://lattes.cnpq.br/0586365487485364> - <http://orcid.org/0000-0003-3079-6671> . tiago.elias.mundim@gmail.com

Abstract

The aim of this work is to generate thoughts and to provide tools, concepts and paths that collaborate to expand the possibilities of teaching, learning and training skills inherent to the actor-singer-dancer, in order to provide an educational environment that consider the particularities of each individual in the acquiring and developing the skills of acting, singing, dancing and the simultaneous execution of these skills.

Keywords: actor-singer-dancer. learning. skills. teaching. training.

A partir das diversas alternativas e teorias voltadas para a produção e construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades psicomotoras, perpassei por algumas teorias de aprendizagem associadas à psicologia educacional e por estudos da neurociência em busca de elementos que pudessem ser aprofundados e adaptados aos processos de ensino e aprendizagem das habilidades dos atores-cantores-bailarinos² na contemporaneidade. Como professor de artes cênicas no ensino superior, busco por um melhor entendimento de como posso ampliar o leque de possibilidades no sistema de ensino para o desenvolvimento e treinamento de múltiplas habilidades que são exigidas do performer contemporâneo, que busca um aperfeiçoamento das inúmeras técnicas de interpretação, de canto e de dança, muitas vezes com a demanda de serem executadas ao mesmo tempo, como pode ser visto nos treinamentos e performances dos atores-cantores-bailarinos de Teatro Musical na atualidade.

Os principais pontos que instigaram esta escrita foram as observações acerca da complexidade do treinamento e da execução das habilidades inerentes à prática do Teatro Musical, em que os atores-cantores-bailarinos cada vez mais têm sido cobrados em termos de virtuosidade técnica na execução de suas atividades profissionais. Os musicais contemporâneos têm demandado a busca por um elenco que seja virtuoso tanto nas técnicas de interpretação quanto nas de canto e de dança, muitas vezes exigindo que o performer tenha especialização em mais de um estilo de técnica vocal, além de experiência com inúmeras modalidades de dança e com variadas poéticas teatrais. E toda esta exigência vem atrelada a um elevado grau de virtuosismo

² Utilizo o termo “ator-cantor-bailarino” para designar os performers que buscam um treinamento que contemple o desenvolvimento de suas habilidades nas áreas de interpretação, canto e dança, além da mescla dessas habilidades para serem executadas em simultaneidade em performances de Teatro Musical. Como escopo de minha pesquisa, quando trato de Teatro Musical, refiro-me à vertente teatral baseada no Teatro Musical anglófono produzido “nos países de língua inglesa, mais especificamente nos Estados Unidos (Nova Iorque/Broadway) e na Inglaterra (Londres/West End), que mescla o teatro, a música, a dança e outras modalidades artísticas como elementos estruturantes em um único espetáculo, combinando-os de forma orgânica, harmoniosa e sem uma hierarquia entre eles, no qual todas essas modalidades estejam a serviço do espetáculo com o mesmo grau de importância, mesmo que aparecendo em diferentes proporções” (Mundim, 2021a, p. 11).

técnico e estético, juntamente com a necessidade de uma elevada resistência física e mental para cumprirem com êxito à maratona de cinco a oito performances por semana, em que cada uma chega a ter quase três horas de duração (Mundim, 2018).

Mesmo com toda essa demanda frente aos espetáculos de Teatro Musical, no Brasil ainda são poucas instituições privadas que oferecem um treinamento voltado para as especificidades do ator-cantor-bailarino contemporâneo (Mundim, 2014). Ainda assim, esses centros de treinamento não conseguem oferecer um aprimoramento completo para este tipo de performer. Especialmente por questões financeiras, em que um treinamento de diversas abordagens artísticas distintas resultaria na necessidade de contratação de mais profissionais, na disponibilização de mais salas de ensaio e de um tempo maior de duração do curso, resultando em um preço pouco acessível para o artista brasileiro³.

O que os atores-cantores-bailarinos têm feito no Brasil para contornarem essas questões financeiras no desenvolvimento de suas habilidades é a realização de treinamentos esporádicos em cada estética distinta, perpetuando os estudos de modo autodidata e até se utilizando de recursos tecnológicos para aulas *online* à distância, de modo a estarem minimamente preparados para enfrentarem o mercado de trabalho dos musicais, cada vez mais exigente e concorrido. Assim, busco com esse artigo aprofundar a pesquisa que desenvolvi em meu pós-doutorado, na qual investiguei o treinamento do ator-cantor-bailarino contemporâneo, procurando ampliar o entendimento de como acontece fisiologicamente o aprendizado das habilidades psicomotoras relacionadas ao artista contemporâneo de Teatro Musical e de como posso potencializar este desenvolvimento em sala de aula. Com isso, pretendo nortear ainda mais o performer brasileiro na busca por atividades, cursos e teorias que possam servir de base e apoio no desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, canto e dança, permitindo uma melhor compreensão deste processo de ensino e aprendizagem, facilitando seu aprimoramento para responder às demandas que esta vertente teatral exige de seus praticantes.

Referencial Teórico

A teoria de aprendizagem de Howard Gardner (2011, 2006, 1999, 1993) propõe a existência de oito inteligências consideradas como ferramentas de aprendizado, resolução de

³ Um curso de Teatro Musical de 4 horas semanais em Brasília chega a custar R\$ 500,00 mensais (Mundim, 2018).

problemas e criatividade. A *Inteligência Verbal-Linguística* está relacionada com o uso da linguagem e as formas de expressão do ser humano a partir da falada e da escrita, de modo a se expressar e avaliar significados complexos, enquanto a *Inteligência Musical* se utiliza de uma maior sensibilidade para a entonação, a melodia, o ritmo e o tom dentro da música para ampliar a expressão e a comunicação da linguagem cantada e da música em si enquanto ferramenta de expressão. Existe ainda a *Inteligência Lógico-Matemática*, na qual as habilidades de calcular, quantificar, considerar proposições, hipóteses e realizar operações matemáticas complexas são destacadas, tendo uma aproximação com um pensamento científico mais aguçado e a *Inteligência Visuoespacial*, com o destaque na capacidade para pensar de maneiras tridimensionais, permitindo que o indivíduo perceba as imagens externas e internas, recrie-as, transforme-as ou modifique-as, além de movimentar a si mesmo e aos objetos através do espaço. Segundo Gardner, temos ainda a *Inteligência Cinestésico-Corporal*, cujo foco está no desenvolvimento das diversas habilidades físicas, motoras e no uso do corpo como ferramenta de expressão e comunicação, além da *Inteligência Intrapessoal*, que se refere à capacidade para construir uma percepção acurada de si mesmo e para usar esse conhecimento no planejamento e no direcionamento de sua vida pessoal, e da *Inteligência Interpessoal*, na qual a capacidade de compreender as outras pessoas e interagir com elas é desenvolvida, em especial entre os humores, temperamentos, motivações e intenções do outro. Por fim, a última seria a *Inteligência Naturalista*, que consiste na capacidade em se observar padrões da natureza, identificando e classificando objetos e compreendendo os sistemas naturais e aqueles criados pelo homem.

Considerando essa classificação das *Inteligências Múltiplas* e suas especificidades, tracei um paralelo dessas inteligências com as habilidades exigidas dos atores-cantores-bailarinos de Teatro Musical, com o objetivo de norteá-los a entender melhor o tipo de treinamento que deveriam procurar e quais habilidades individuais precisariam de uma maior ou menor quantidade de treinamento, buscando compreender quais inteligências estariam ligadas a cada uma dessas habilidades. De forma resumida, no caso da interpretação, o ator-cantor-bailarino estaria diretamente relacionando o desenvolvimento desta habilidade em seu treinamento com a *Inteligência Verbal-Linguística*, com a *Inteligência Interpessoal* e com a *Inteligência Intrapessoal*. Na dança, estariam diretamente relacionando esta habilidade em seu treinamento com o desenvolvimento da *Inteligência Cinestésico-Corporal* e da *Inteligência Visuoespacial*. E

no caso das habilidades do Canto, este profissional estaria diretamente relacionando com o desenvolvimento da *Inteligência Musical* em seu treinamento (Mundim, 2014).

Para mesclar as habilidades de interpretação, dança e canto, o ator-cantor-bailarino teria então que desenvolver um trabalho de aprendizado e união dessas inteligências, a ponto de conseguir executar todas as habilidades simultaneamente. Com isso, das oito inteligências definidas por Gardner, o performer de Teatro Musical necessitaria desenvolver diretamente ao menos seis dessas habilidades para um desempenho técnico considerável nos espetáculos desta vertente teatral. No caso, separei as inteligências entre as habilidades de interpretação, canto e dança de uma forma didática apenas. Como diz o próprio Gardner (2011), as *Inteligências Múltiplas* estão sempre se mesclando e muito raramente existe a total separação delas, existindo apenas o foco de atenção em determinada inteligência durante o aprendizado.

Ao relacionar com as *Inteligências Múltiplas* necessárias ao desenvolvimento das habilidades artísticas do ator-cantor-bailarino, esse envolvimento de todo o nosso corpo no processo de aprendizagem reflete diretamente no desenvolvimento das habilidades artísticas do performer contemporâneo que precisa cantar, dançar e atuar ao mesmo tempo em seus espetáculos. Fazer essa associação com as múltiplas inteligências de Gardner foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa no mestrado, especialmente quando relacionamos aos movimentos aprendidos ou à produção vocal - ao alcançar o domínio de uma técnica específica - no desenvolvimento de uma técnica, na qual não apenas os músculos estão envolvidos na aprendizagem, mas também a mente, que estaria responsável por apreender todo esse desenvolvimento, tomando consciência a ponto de conseguir repetir essa habilidade aprendida.

Analisando outras teorias de aprendizagem que poderiam dialogar com o processo de ensino e aprendizagem das habilidades do ator-cantor-bailarino contemporâneo, abri o diálogo com a teoria da zona de desenvolvimento proximal proposta por Lev Vygotsky, na qual o desenvolvimento humano estaria definido pela interiorização dos instrumentos e signos a partir do auxílio de outro indivíduo. Uma atividade entendida como mediação, em que o emprego de instrumentos e signos representa a unidade essencial de construção da consciência humana, entendida como contato social consigo mesmo:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é talvez o conceito mais original e de maior repercussão, em termos educacionais, da teoria de Vygotsky. Trata-se de uma espécie de desnível intelectual avançado dentro do qual uma criança, com o auxílio direto ou indireto de um adulto, pode desempenhar tarefas que ela, sozinha,

não faria, por estarem acima do seu nível de desenvolvimento (Ostermann; Cavalcanti, 2010, pp. 26 - 27).

Ou seja, para Vygotsky, não bastaria ao indivíduo possuir todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se ele não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Por si só, o ser humano não estaria apto a se desenvolver com o passar do tempo, pois não teria instrumentos para percorrer sozinho o caminho do desenvolvimento - que está diretamente ligado às experiências a que foi exposta pelo auxílio direto ou indireto de outro indivíduo. Assim, poderíamos pensar nos professores que ensinam as múltiplas habilidades do ator-cantor-bailarino como sendo esse referencial no processo de ensino que propicia a aprendizagem através de um auxílio externo para o desenvolvimento das habilidades do performer. E, assim, podemos compreender a importância de um mediador no desenvolvimento e aprendizagem das habilidades de canto, interpretação e dança do performer contemporâneo, seja esse intermédio realizado em sala de ensaio ou até mesmo intermediado por aparatos tecnológicos, como será apresentado mais à frente.

Esta relação entre o ator-cantor-bailarino e o professor como um mediador deste processo de ensino e aprendizagem também nos remete a um conceito específico da teoria de Burrhus Skinner que nos ajuda a compreender os processos de desenvolvimento das habilidades do performer: o conceito de comportamento operante. Skinner considera o professor como sendo um dos principais elementos para a aprendizagem dos sujeitos, sendo um facilitador e acelerador do processo de aquisição de conhecimento (Moreira, 1999). Sob esta perspectiva, tanto Vygotsky quanto Skinner veem no professor uma figura elementar no aprendizado e no desenvolvimento humano e corroboram com o foco que pretendo dar ao se explicitar a importância de um ambiente educacional robusto e bem assessorado no desenvolvimento e aprendizagem das habilidades do ator-canto-bailarino.

Levando-se em consideração as aulas de interpretação, canto e dança que o performer realiza na contemporaneidade, reconhecer a importância do professor neste processo de desenvolvimento das habilidades psicomotoras nos leva à discussão acerca das formas como muitas dessas aulas ocorrem. Não é difícil nos depararmos com aulas de níveis muito avançados de uma técnica específica em que o aluno iniciante precisa “correr atrás” do restante da turma para acompanhar a aula. Especialmente em aulas de dança, em que o desenvolvimento de algumas técnicas exige tempo e muito treino. Caso o professor não tenha essa preocupação com

o desenvolvimento de cada aluno em particular, as aulas acabam não sendo tão produtivas e podem gerar muitas frustrações aos alunos, ou até mesmo resultar em uma defasagem no domínio da técnica (ou em um aprendizado equivocados) por falta desse professor efetivamente intermediando o aprendizado.

Já as aulas de interpretação e canto costumam ter um enfoque um pouco maior nas particularidades de cada aluno, especialmente nas aulas em que o professor consegue se dedicar a cada aluno em particular em um determinado momento da aula ou nas aulas particulares nas quais o aluno tem a total atenção do professor. Assim, se faz de extrema importância para o ator-cantor-bailarino estar ciente da importância do professor neste processo de aprendizagem e procurar por cursos que possam de fato oferecer esse tipo de treinamento, tanto nas aulas de dança, quanto nas de interpretação e canto.

Outro elemento que podemos atrelar às especificidades do processo de ensino e aprendizagem das habilidades de interpretação, canto e dança do performer contemporâneo é com relação à teoria de David Ausubel (2000), cujo conceito central é o de aprendizagem significativa, um processo através do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do aprendiz. Neste processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de “subsunçor”, existente na estrutura cognitiva de quem aprende. O “subsunçor” é um conceito, uma ideia ou uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação, de modo que ela adquira, assim, significado para o indivíduo: a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “ancora-se” em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva.

Para uma melhor apreensão, Ausubel sugere que as novas informações sejam introduzidas por organizadores prévios, de modo a facilitar a interação com os conceitos “subsunçores” já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Esses organizadores prévios seriam materiais introdutórios apresentados antes do material que está sendo ensinado, com o objetivo de facilitar o aprendizado a partir de ideias estreitamente relacionadas (Ausubel apud Moreira, 1999). Desta forma, as etapas de treinamento estariam diretamente ligadas a esse conceito, nas quais cada ator-cantor-bailarino passaria por processos individuais de aprendizagem, baseado na sua habilidade prévia.

Delimitar os “subsunçores” e, conseqüentemente, o saber significativo de cada usuário, é uma tarefa bastante complexa, especialmente por se tratar de dimensões pessoais e individuais do saber, além de conter a dimensão do inconsciente neste processo (Gagnon, 2015). No caso das habilidades cognitivas prévias do ator-cantor-bailarino ao iniciar seu treinamento, a produção vocal, as ações e os movimentos corporais realizados ao longo das atividades iniciais propostas pelo professor serviriam de base para a delimitação de um treinamento específico para aquele performer ao longo do curso, de acordo com esse conhecimento prévio que ele possui. Essa análise individual de cada aluno é fundamental, de modo que as atividades de ensino possam ser equilibradas ainda com o desenvolvimento de todos os outros alunos, uma vez que em sala de aula existem atores-cantores-bailarinos dos mais variados graus de desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, canto e dança.

Segundo Ausubel (2000), este tipo de aprendizagem é, por excelência, o mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de informações de um corpo de conhecimentos, envolvendo, principalmente, a aquisição de novos significados a partir do material de aprendizagem apresentado em associação com os elementos preexistentes da estrutura de conhecimento do aprendiz. Ele pressupõe que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não-arbitrária (plausível, sensível e não-aleatória) e não-literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (ou seja, que possui significado “lógico”) e que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz seria a responsável por dar origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos seriam também únicos. Caso não exista uma relação com um conceito “subsunçor”, Ausubel defende que a aprendizagem se tornaria mecânica e seria rapidamente esquecida.

A aprendizagem por recepção significativa é, por inerência, um processo ativo, pois exige, no mínimo: (1) o tipo de análise cognitiva necessária para se averiguarem quais são os aspectos da estrutura cognitiva existente mais relevante para o novo material potencialmente significativo; (2) algum grau de reconciliação com as ideias existentes na estrutura cognitiva - ou seja, apreensão de semelhanças e de diferenças e resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições novos e já enraizados; e (3) reformulação do material de aprendizagem em termos dos antecedentes intelectuais idiossincráticos e do vocabulário do aprendiz em particular (Ausubel, 2000, p. 06).

O conhecimento e as habilidades seriam então constantemente acrescidos de novas informações que, associadas aos conceitos previamente armazenados, produziriam novos significados e novas estruturas de conhecimento. Este novo conhecimento poderia, assim como toda nova informação produzida, ser armazenado na memória de curto prazo, na memória de longo prazo, ou até mesmo ser esquecido caso não venha a ser utilizado ou não tenha sido formado com base em pré-conhecimentos muito bem estabelecidos, gerando uma aprendizagem realmente significativa para o indivíduo.

Associando esta teoria à aprendizagem não apenas de forma conceitual, mas também prática, e somado às *Inteligências Múltiplas* propostas por Gardner, este trabalho também levanta a reflexão sobre o aprendizado das habilidades do ator-cantor-bailarino que estão associadas às respectivas etapas de aprendizado de cada habilidade, seja na área do canto, da dança ou da interpretação. Para o cantor, existem conhecimentos e habilidades prévias que são necessárias serem cumpridas, entendidas e dominadas pelo cantor que se fazem completamente indispensáveis para o aperfeiçoamento de suas habilidades e do desenvolvimento de sua *Inteligência Musical*. Antes de o cantor atingir determinadas virtuosas técnicas, ele precisa ter um amplo conhecimento e controle de todo o seu aparelho fonatório, da sua respiração, do fluxo de ar, da produção de determinadas notas, dentre outras habilidades que precisam estar bem coordenadas antes de se passar ao desenvolvimento de habilidades mais complexas.

Todo esse conhecimento e entendimento vêm seguidos de muito treino, prática e de um intenso trabalho muscular, com o intuito de fortalecer sua musculatura e ensinar o performer a ter o controle dos músculos voluntários envolvidos no processo, para então conseguir produzir determinada habilidade técnica e expandir suas possibilidades técnicas e expressivas.

Vale ressaltar que grande parte do desenvolvimento e aprendizagem dessas aptidões técnicas são cumulativas e interdependentes, as quais os atores-cantores-bailarinos necessariamente precisam compreender e dominar um estágio anterior para que a próxima etapa do treinamento possa fazer sentido ou sequer possa ser executada. Por exemplo: como exigir que um cantor que não consegue afinar uma nota tenha o controle para reproduzir uma escala⁴ com a voz? Ou esperar que um cantor que não consiga mudar facilmente de um semitom a outro possa

⁴ “Escala é uma sucessão ascendente e descendente de notas diferentes consecutivas” (Med, 1996, p. 86).

ter um vibrato⁵ controlado? São fundamentos que dependem de um conhecimento prévio para fazerem sentido e que precisam de um trabalho muscular realizado em etapas para se conseguir produzir novos sons e novas técnicas. Mesmo em casos nos quais o performer não tenha tido um treinamento consciente de suas habilidades, as etapas de controle muscular foram realizadas na prática, mesmo que de forma intuitiva. Como exemplo, cantores populares que nunca fizeram uma aula de canto ou de anatomia para entenderem o funcionamento do aparelho fonador, mas que conseguem dominar muscularmente seus aparatos vocais, cantando com afinação e ritmo bem desenvolvidos.

O mesmo vale para as outras áreas de conhecimento do treinamento do ator-cantor-bailarino. Na dança, existem diversas questões que precisam ser apreendidas gradativamente: de noções básicas de coordenação motora até questões técnicas de determinado estilo de dança que necessitam de um domínio corporal e de um desenvolvimento específico da *Inteligência Cinestésico-Corporal*. Se o bailarino não possui ainda um domínio rítmico do seu corpo, como esperar que ele viesse a conseguir reproduzir uma coreografia que exija uma sincronia com uma música ou com um ritmo específico? Ou mesmo se ele ainda não consegue ficar no equilíbrio em uma perna só, não fará sentido esperar que ele domine a técnica de um duplo giro sem o conhecimento e domínio prévio dessa habilidade.

A aprendizagem significativa não ficaria apenas no campo das inteligências *Cinestésico-Corporal* e *Musical*, mas englobaria todas as *Inteligências Múltiplas* e, conseqüentemente, abarcaria todas as habilidades do ator-cantor-bailarino de Teatro Musical. Ausubel destaca o processo de aprendizagem significativa como o mais importante na aprendizagem escolar. A ideia principal da teoria de Ausubel e suas implicações para o ensino e a aprendizagem podem ser resumidas na seguinte proposição: “se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” (Ostermann; Cavalcanti, 2010, pp. 22 - 23).

Ampliando a investigação dos conceitos específicos da corrente humanista que podem ser aplicados ao treinamento do ator-cantor-bailarino contemporâneo, encontramos em Carl Rogers um dos principais expoentes, no qual o foco primordial da análise e do entendimento dos processos de ensino e aprendizagem se encontram no crescimento pessoal do indivíduo. A

⁵ “O vibrato pode ser definido como uma oscilação ou modulação regular na frequência de fonação, em um padrão aproximadamente senoidal. Essa modulação será mais regular quanto mais treinado for o cantor” (Sundberg, 2015, p. 225).

abordagem humanista considera o aprendiz enquanto pessoa, no qual o processo de ensino deveria vir como um facilitador da sua autorrealização, visando à aprendizagem “pela pessoa inteira”, transcendendo e englobando as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora, propiciando o desenvolvimento de pessoas “plenamente atuantes”. O objetivo educacional primordial segundo essa abordagem deveria ser a facilitação da aprendizagem. Sob esse ponto de vista, o homem “educado” seria aquele que “aprendeu a aprender” e que “aprendeu a adaptar-se e realizou mudanças”, percebendo que nenhum conhecimento por si só é seguro e que somente o processo de se colocar em constante busca do conhecimento dará alguma base para a sua segurança (Ostermann; Cavalcanti, 2010). A filosofia de aprendizagem de base humanista propõe um movimento que é conhecido atualmente como *Abordagem Centrada na Pessoa*, no qual a concepção de “ser humano” está alicerçada em seus princípios, privilegiando a experiência subjetiva da pessoa e entendendo que o conhecimento que se tem do outro surge a partir da compreensão do seu próprio quadro de referências e de seu encontro com outras pessoas (Capelo, 2000).

Dentro desta perspectiva humanista, Rogers define a aprendizagem como sendo uma “insaciável curiosidade” inerente ao ser humano, na qual seu foco estaria no processo e não no conteúdo da aprendizagem, em que o professor deveria levar em conta que os alunos aprendem o que é significativo para eles. Segundo o autor, o aprendizado somente acontece quando o aprendiz se desfaz do papel passivo no processo de treinamento e assume o controle ativo da produção de conhecimento, sendo de fundamental importância que o professor busque encontrar o fio condutor que orienta o aluno, indo ao encontro do que o aluno tenta compreender e, se necessário, que reformule os conhecimentos e seus métodos de ensino a fim de atingir este objetivo.

O objetivo primordial da *Abordagem Centrada na Pessoa* seria o de que a aprendizagem deixasse de estar centrada no professor e passasse a estar centrada no aluno, entendendo-se que o ato de aprender é um ato individual, adquirindo em cada pessoa um sentido e um significado próprios, devendo ser levado em consideração pela pessoa do professor ao elaborar suas aulas e suas atividades de ensino (Capelo, 2000). E isso vai ao encontro do que trago com relação à adaptabilidade do treinamento do ator-cantor-bailarino contemporâneo, que precisa atender às necessidades individuais de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de cada performer

em específico, entendendo que cada um tem um histórico de desenvolvimento de suas aptidões e necessita de um enfoque diferente ao longo de suas carreiras.

Esta adaptabilidade do treinamento a partir do empenho pessoal de cada ator-cantor-bailarino nos remete também ao que Jean Piaget defende na corrente de aprendizagem cognitivista, em que a aprendizagem é vista como “o processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes por parte do aprendiz” (Piaget; Greco, 1974). Através de processos de assimilação e acomodação, o indivíduo estaria apto a moldar o desenvolvimento de suas próprias habilidades a partir de um processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. A assimilação seria realizada a partir de uma incorporação de um esquema de ação em sua mente. E quando a mente não conseguisse assimilar uma determinada situação, ela desistiria de aprender ou se modificaria para se acomodar à nova informação, possibilitando a construção de novos esquemas de assimilação e promovendo, com isso, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Ostermann; Cavalcanti, 2010).

Ao buscar uma compreensão do processo de aquisição de novas habilidades de interpretação, canto e dança do performer contemporâneo e de como podemos aprimorar o sistema educacional para prover uma potencialização desse processo de ensino e aprendizagem, trago ainda um diálogo com a neurociência a respeito de como acontece esse processo de desenvolvimento de uma nova habilidade em nosso sistema nervoso, em nossos músculos e em nosso corpo como um todo. De acordo com o neurocientista Roberto Lent (2010), são vários os processos da memória que têm sido estudados na busca de um melhor entendimento do funcionamento do corpo humano, sendo o primeiro deles o processo de aquisição (aprendizagem), seguindo-se pela retenção (memória) durante tempos variáveis, para serem futuramente recuperadas e utilizadas a curto ou a longo prazo. Segundo o autor, as memórias podem ser divididas em memórias implícitas (como a memória dos hábitos, procedimentos e regras, de representação perceptual, da aprendizagem associativa e da não associativa, e de todas as formas de memória que não precisam ser descritas com palavras para serem evocadas), memórias explícitas (que costumam ser descritas com palavras ou outros símbolos, e consiste na memória dos fatos que ocorrem ao longo do tempo e na memória dos conceitos atemporais) e memórias operacionais (que nos serve para a utilização rápida no raciocínio e no planejamento do comportamento).

A nossa memória muscular estaria diretamente ligada à memória de procedimentos, que é armazenada pela repetição e fica registrada de tal modo em nossos corpos que conseguimos executar os movimentos sem precisar pensar muito nas ações que precisamos executar a cada momento das novas reproduções. Como a ação de amarrar os cadarços no sapato, por exemplo, que aprendemos por repetição quando somos crianças e que depois executamos a ação automaticamente sem pensarmos em cada etapa do processo. Essa memória, uma vez consolidada, torna-se muito difícil de ser esquecida e é conhecida como a memória dos hábitos, habilidades e regras (Lent, 2010).

Habilidades que podem ser automatizadas pelo processo da repetição, como algumas das habilidades do ator-cantor-bailarino, ativam inúmeras áreas do cérebro, do sistema nervoso central e do sistema nervoso periférico no processo de aprendizagem. Mas, depois de aprendidas, essas habilidades são consolidadas pela memória de procedimentos e podem ser automatizadas, deixando a execução das ações a cargo da medula espinhal e dos membros utilizados ao longo dos movimentos - que armazenam essa “memória corporal” -, liberando o cérebro para se concentrar em outras atividades.

Ao automatizar algumas de suas habilidades pelo processo de repetição, o ator-cantor-bailarino pode focar sua atenção em outros elementos das suas atividades que exigem um foco maior de sua atenção. Por isso, faz-se necessário um treinamento intenso para o ator-cantor-bailarino em uma prática diária para a automatização da sua técnica, a ponto de conseguir manter o seu foco em características e habilidades que exijam um pouco mais de atenção para manter a cena “viva”, mesmo quando muitas habilidades técnicas são exigidas ao mesmo tempo do performer.

Independentemente da atividade ou da habilidade que estiver sendo trabalhada, por mais simples que possa parecer, ela exige uma complexa sincronia de vários componentes do sistema nervoso e “a coordenação de uma estonteante variedade de componentes neurais e musculares de uma maneira altamente diferenciada e integrada” (Gardner apud Mendes, 2011, p. 30). E a repetição da execução dessas habilidades motoras resulta em certo nível de automatismo a partir da assimilação de padrões nessas repetições, que ficam armazenadas na memória muscular e podem ser acessadas em distintos momentos.

Ou seja, ao treinar uma técnica, o performer não condiciona seu músculo somente naquela situação específica do treinamento, mas o prepara para diversas outras situações em que

aquela técnica pode ser utilizada. Como, por exemplo, o ator-cantor-bailarino que treina a técnica vocal de *belting*⁶ em suas aulas de canto: ele automatiza aquela técnica e poderá aplicá-la não somente na canção que estudou a técnica com seu professor de canto, mas em qualquer outra música ou até mesmo na palavra falada. Da mesma forma ao estudar técnicas de interpretação que envolvam a criação de personagens e as ações físicas, inicialmente trabalhadas por Constantin Stanislavski, passando por técnicas da Biomecânica de Meyerhold ou de mímica de Jacques Lecoq: em todos os casos, os treinamentos das técnicas específicas de interpretação podem ser aplicados em diversos espetáculos que esses atores forem apresentar, uma vez que os elementos técnicos estarão em certo nível automatizados e o performer pode aplicá-los em todos os seus trabalhos - tendo a consciência da necessidade da utilização não-robotizada das técnicas, mas de uma maneira fluida e que colabore com a proposta de cada espetáculo.

Desta forma, o treinamento constante e a automatização de algumas técnicas são importantes para o ator-cantor-bailarino, especialmente devido ao número de ações e técnicas de interpretação, canto e dança que precisa executar ao mesmo tempo, fazendo-se necessário essa automatização de algumas dessas aptidões para que possa se focar principalmente na performance como um todo e na presença viva em cena, mesmo com tantos elementos técnicos correlacionados à sua performance. E entender que cada performer tem um percurso de aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, canto e dança se faz necessário ao se planejar um treinamento para o ator-cantor-bailarino contemporâneo, levando em conta a individualidade do processo de cada performer e as habilidades que têm mais facilidade de automatizar e aquelas que precisam de mais foco de atenção de todo o seu sistema nervoso.

Considerações Finais

Algumas ferramentas que têm sido muito utilizadas no século XXI no suporte ao desenvolvimento das habilidades de interpretação, canto e dança do performer de Teatro Musical

⁶ *Belting* “se refere ao gênero de canto presente nos musicais da Broadway. O *belting* é descrito como tenso e intenso, e apresenta uma articulação clara do texto, com prolongamento frequente da consoantes. [...] as altas pressões subglóticas empregadas se refletiriam no abdome e nas paredes abdominais, [...] o que causa uma sensação às vezes comparada à de um cinto (*belt*) firmemente ajustado. [...] O *belting* constitui, assim, uma maneira peculiar de cantar, na qual uma voz de peito em grande intensidade é produzida em uma área de fonação que poderia ser emitida no registro médio, assim como ocorre na ópera” (Sundberg, 2015, pp. 275 - 277).

são os aparatos tecnológicos. Em busca do desenvolvimento do maior número de *expertises* para estarem aptos a trabalhar nos mais diversos musicais, os atores-cantores-bailarinos têm se utilizado da tecnologia disponível em seus *smartphones* e da rápida conectividade da internet para ampliarem e complementarem o desenvolvimento de suas habilidades artísticas. Esses aparatos tecnológicos são utilizados tanto em salas de aula presenciais, através da utilização da filmagem das cenas, coreografias e/ou técnicas vocais que estudam presencialmente com seus professores - para revisitarem futuramente a partir das gravações -, quanto pelo uso remoto destes dispositivos eletrônicos através da conexão com a internet, fazendo aulas *online* para complementarem seus estudos ou até mesmo aprenderem técnicas novas que não podem ter acesso em suas respectivas cidades onde estudam (Mundim, 2021b). Essas aulas têm acontecido tanto de forma síncrona, com o aluno assistindo ao vivo às diretrizes do professor, quanto de forma assíncrona, ao assistirem os vídeos pré-gravados contendo aulas e técnicas específicas que ficam disponibilizadas aos alunos. E com a pandemia da COVID-19, a utilização desses aparatos eletrônicos no ensino e aprendizagem das habilidades de interpretação, canto e dança foi potencializada no mundo inteiro, em decorrência do distanciamento social necessário para conter a disseminação da pandemia (Mundim, 2020).

Um exemplo de utilização síncrona desses aparatos tecnológicos no desenvolvimento das habilidades do performer contemporâneo é a do aplicativo *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 Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro já o utilizam com frequência para fazer aulas de canto via *Skype* e até mesmo aulas de dança e atuação utilizando esse aplicativo, se conectando e tendo aulas até mesmo com professores que moram em Nova Iorque, por exemplo. E isso já era uma realidade mesmo antes da pandemia de 2020, que acabou potencializando este recurso de aulas síncronas e disponibilizou novas ferramentas que permitem aulas com até 100 pessoas *online* ao mesmo tempo, como os aplicativos *Zoom*, *Microsoft Teams* e o *Google Meets* (Mundim, 2020).

Com relação à utilização assíncrona para a realização de aulas e cursos de uma técnica específica, a plataforma *YouTube* também já era utilizada antes mesmo da pandemia da COVID-19, permitindo que os professores pudessem gravar suas aulas e as disponibilizar em seus canais

para serem acessadas a qualquer momento por seus alunos. Podem ser encontradas nessa plataforma desde aulas de sapateado, balé clássico, técnicas vocais e até mesmo *workshops* de atuação, que podem ser acessadas gratuitamente ou através de pagamento específico para ter acesso a alguns conteúdos pagos. Esta possibilidade de acesso *online* por qualquer pessoa no mundo que tenha acesso à internet permite tanto o acesso a aulas que o performer não teria a possibilidade de realizar em suas cidades (seja pela ausência desse tipo de curso em sua região ou por dificuldades financeiras, de locomoção ou por horários incompatíveis com a agenda do professor) quanto um estudo autodidata dirigido a partir do material pesquisado na internet.

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).

De acordo com Camilleri (2015), este material também está disponível para os estudos das artes cênicas, como por exemplo, o *MOOC* que apresenta a técnica da Biomecânica de Meyerhold, com a pretensão de disponibilizar *online* ferramentas 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).

Uma prática que tem sido comumente utilizada nos treinamentos do ator-cantor-bailarino no Brasil 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. Esse tipo de prática permite uma economia de tempo de ensaio, uma vez que os performers já chegam com as suas linhas aprendidas, 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 melódicas das sopranos, das contraltos, dos tenores e dos barítonos, além do instrumental da música, permitindo que os performers já cheguem ao ensaio com as músicas estudadas, o que economiza o tempo de toda a direção, uma vez que não precisamos utilizar o momento presencial para um aprendizado que pode ser realizado em casa, deixando para os ensaios apenas os ajustes e/ou correções que precisarem ser feitas quando se reúnem todas as vozes do coro e quando existe a necessidade de sincronizar a música cantada com uma coreografia ou com uma cena mais complexa.

Por fim, compreender novas formas de ensino, aprendizagem e treinamento das habilidades do ator-cantor-bailarino contemporâneo através do diálogo com teorias de aprendizagem, com a psicologia educacional, com a neurociência e com os aparatos tecnológicos podem proporcionar diversos outros caminhos de desenvolvimento de técnicas nos campos da interpretação, do canto e da dança. Especialmente em se tratando de habilidades psicomotoras que exigem a coordenação simultânea de inúmeras habilidades deste performer a fim de executar as demandas que lhe são exigidas nos espetáculos da atualidade.

Ao entender melhor este percurso do ensino e aprendizagem das habilidades do performer contemporâneo, ampliamos os caminhos que o ator-cantor-bailarino pode percorrer na busca por professores, ferramentas e instituições de treinamento que possam atender às suas demandas individuais na aquisição e desenvolvimento de suas aptidões. E que possam ser cada vez mais entendidas as particularidades de cada indivíduo no processo de aprendizado das habilidades de interpretação, canto, dança e da mescla dessas habilidades em simultaneidade de execução, propiciando uma efetiva conexão entre professores e alunos, potencializando as possibilidades de desenvolvimento das práticas de ensino no campo das artes cênicas, tanto de forma presencial quanto se valendo dos avanços tecnológicos disponibilizados na contemporaneidade.

Referências

AUSUBEL, David. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos** - Uma Perspectiva Cognitiva.

Lisboa: Paralelo Editora, 2000.

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 Dezembro de 2020.

CAMPBELL, Lee. Technoparticipation: Intermeshing performative pedagogy and interruption. **Body, Space & Technology**, Volume15/Number 01, 2016. Disponível em: <http://people.brunel.ac.uk/bst/vol15/leecampbell/>. Acesso em Dezembro de 2020.

CAPELO, Fernanda de Mendonça. Aprendizagem Centrada na Pessoa: Contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. **Revista de Estudos Rogerianos - A Pessoa como Centro**, n.º 05, Primavera-Verão, 2000.

GAGNON, Richard. Jogar com estilo para ter sentido IN SANTOS, Gilberto Lacerda; LÉTTI, Mariana Marlière. **Gamificação como estratégia educativa**. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 2011.

GARDNER, Howard. **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century**. New York: Basic Books, 1999.

GARDNER, Howard. **Multiple Intelligences - New Horizons**. New York: Basic Books, 2006.

GARDNER, Howard. **Multiple Intelligences - The Theory in Practice**. New York: Basic Books, 1993.

HARVARD, Paul. **Acting Through Song - Techniques and Exercises for Musical-Theatre Actors**. London: Nick Hern Books, 2013.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de Neurônios? Conceitos Fundamentais de Neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2ª edição, 2010.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. Brasília: MusiMed, 1996.

MENDES, Ana Carolina de Souza Silva Dantas. **Dança contemporânea e o movimento tecnologicamente contaminado**. Brasília: Editora IFB, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1999.

MUNDIM, Tiago Elias. Broadway ou West End: influências dos musicais anglófonos na produção dos musicais no (e do) Brasil. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Dossiê Temático: O Teatro Popular Musical e suas multiplicidades. Florianópolis, v.2, n. 41, p. 1-31, setembro de 2021a. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20441> .

MUNDIM, Tiago Elias. Investigação de um processo de ensino e aprendizagem de Atuação Através da Canção no ensino superior brasileiro. **Voz e Cena**, v. 2, n. 02, pp. 166-193, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/article/view/40317> .

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: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34744> .

MUNDIM, Tiago Elias. **Contextualização do Teatro Musical na contemporaneidade: conceitos, treinamento do ator e Inteligências Múltiplas**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16165> .

MUNDIM, Tiago Elias. A utilização da tecnologia no desenvolvimento das habilidades artísticas inerentes ao ator-cantor-bailarino no Teatro Musical em tempos de isolamento social. **ouvirOUver**, Uberlândia, v. 16, n. 2, pp. 624-636 jul.|dez. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/53742> .

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem - Texto introdutório**. UFRGS, 2010.

PIAGET, Jean; GRECO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

TENENBLAT, Nitza. **Portas Poéticas: espaço para a imprevisibilidade poética em cena**.

Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1-30, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.5965/14145731023820200037> . Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18144> .

SUNDBERG, Johan. **Ciência da Voz - Fatos sobre a voz na fala e no canto**. Tradução e revisão: Gláucia Laís Salomão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.



INTERMEZZO LATINO
Uma dramaturgia sobre violência, silêncios e colonialismo

INTERMEZZO LATINO
**Una dramaturgia sobre la violencia, los silencios y el
colonialismo**

INTERMEZZO LATINO
A dramaturgy about violence, silences and colonialism

Tiago Silva¹

Resumo

Inspirado em obras historiográficas e literárias acerca dos processos de colonização na América Latina, o presente texto dramático aborda as violências, os silêncios e o autoritarismo político presentes no encontro entre colonizadores e nativos. Através da figura de Malinche, indígena que teve um papel fundamental na mediação cultural entre os europeus e o mundo autóctone durante o período colonial, a dramaturgia transita por personagens, situações, alegorias e rubricas carregadas de proposições sensoriais que dialogam com cicatrizes históricas que se fazem presentes na sociedade latino-americana até os dias atuais.

Palavras-chave: Dramaturgia. Colonialismo. Malinche. Criação Literária. Teatro Contemporâneo.

Resumen

Inspirado en trabajos historiográficos y literarios sobre los procesos de colonización en América Latina, este texto dramático aborda la violencia, los silencios y el autoritarismo político presente en el encuentro entre colonizadores y nativos. A través de la figura de Malinche, una persona indígena que desempeñó un papel fundamental en la mediación cultural entre los europeos y el mundo indígena durante el período colonial, la dramaturgia se mueve a través de personajes, situaciones, alegorías y rúbricas cargadas de proposiciones sensoriales que dialogan con cicatrices históricas que se hacen presente en la sociedad latinoamericana hasta hoy.

¹ Dramaturgo e Diretor Teatral. Doutorando em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, onde pesquisa encenação, atuação e escrita dramática. Bacharel em Direção Teatral pelo Departamento de Arte Dramática da UFRGS. Licenciado em História e Mestre em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Professor de Teatro.

Palabras clave: Dramaturgia. Colonialismo. Malinche Creación literaria. Teatro Contemporáneo.

Abstract

Inspired by historiographical and literary works about the colonization processes in Latin America, the present dramaturgical text addresses violence, silences and political authoritarianism present in the encounter between colonizers and natives. Through the figure of Malinche, an indigenous person who played a fundamental role in cultural mediation between Europeans and the indigenous world during the colonial period, dramaturgy moves through characters, situations, allegories and rubrics loaded with sensory propositions that dialogue with historical scars that are made present in Latin American society until today.

Keywords: Dramaturgy. Colonialism. Malinche. Literary creation. Contemporary Theater.

Malinche:

Indígena da Costa do Golfo do México, acompanhante de Hernán Cortéz no processo de colonização da América Central, servindo como intermediária entre o mundo europeu e o universo autóctone. Falava três línguas distintas, estabelecendo pontes entre diferentes grupos culturais e linguísticos na América Pré-Colonial. Foi vista como traidora por muitas tribos pré-colombianas desse período histórico, tendo em vista que foi amante de Cortéz, teve um filho com o conquistador espanhol e permaneceu, durante muito tempo, vivendo com os espanhóis em território de domínio europeu. Para muitos historiadores e historiadoras, contudo, Malinche foi um forte símbolo feminino incurso na cultura patriarcal Latino Americana durante o período colonial, representando, ao mesmo tempo, a força nativa e a inteligência intermediária no contato com os europeus e seu domínio societário predominantemente masculino.

I

MALINCHE

América Latina.

Uma casa antiga, em algum lugar inóspito da longínqua cidade colonial. Silêncio. Em um primeiro momento, nada se manifesta no interior da construção envelhecida pelo tempo, muito embora se possa sentir a presença opressiva da ambientação caótica de outrora. De um colapso de almas que se faz iminente. Gritos. O choque, à surdina, é esperado pelos presentes. Após alguns minutos, ouvem-se brados de prazer, orgasmos múltiplos que se projetam no interior da casa. Gozo, euforia e satisfação predominantemente masculina. O colonizador está presente. Risadas entrecortadas, estrondos, barulhos tórridos. Sordidez tacanha. Nenhuma porta ou janela se abre, apenas os sons incômodos e incessantes que chegam por todos os lados. O ranger de portas mescla-se aos passos arrastados e ao barulho de objetos quebrados. Gritos e gemidos continuam, com cada vez mais intensidade, enquanto sons de sufocamento e dor, introspectivos, adentram a sinfonia orquestrada nas profundezas de um não lugar ancestral. Gemidos de prazer, solidão e angústia.

Silêncios.

A porta de entrada da casa se abre, vagorosamente. Penumbra densa. Passado mítico, Existência profana. Visualiza-se um grande corredor, escuro, com várias portas contíguas. Ao fundo, uma parede enorme, onde se vê a sombra de Malinche, que se projeta na muralha avelhantada, bem como o início de uma escada de madeira que leva para os outros andares e cômodos da casa. O amplo corredor ilumina-se, aos poucos: é rubro e de caráter opressor. Malinche, ao fundo, grita de maneira agônica para, posteriormente, estabelecer-se um breve silêncio no espaço, que é quebrado apenas pelo barulho feito pelas portas laterais, que se abrem, gradativamente. Várias mulheres saem por de trás das portas, manchadas de sangue e lágrimas que se perdem em seus corpos violados pelo tempo. Transitam pelo corredor dizendo mensagens incompreensíveis, vocalizando sussurros agônicos, realizando ações físicas torpes e

inconscientes- fragmentos de um pesadelo pessoal em um claro (ou variavelmente claro) manifesto de dano coletivo e exílio pessoal. Caminham, arrastam-se pelo chão e pelas paredes. Chafurdam em suas perdas. Bebem o próprio sangue retirado do útero perfurado por aqueles que vieram do mar. Sujam umas às outras, apoiam-se umas nas outras, comem umas às outras na esperança de reavivar sua própria força vital. Por um breve momento, o alento chega; mas logo acaba dando lugar a séculos de servidão, sigilo e subalternidade naturalizada. Os sussurros transformam-se em gritos breves que tentam encontrar uma voz que conceda poder e libertação. Vociferam. Lutam. Outorgam-se títulos de nobreza efêmeros que se desintegram no ar. Pouco a pouco, instaura-se o caos colonial. Desordem. Conflito mundano. Barulhos de tiros ecoam do segundo andar da casa, fazendo as mulheres mergulharem em um estado de receio e terror coletivo. Todas são Malinche. Todas são seres sem face. Feras reclusas. Objetos híbridos que expelem dor e desespero. Dirigem-se para o fundo do corredor, perturbadas, enquanto Malinche dirige-se para a porta de entrada, recepcionando os presentes, convidando-os a entrar na casa a fim de desvelar suas memórias perdidas no tempo e no espaço.

MALINCHE: Engravidei repetidas vezes, em momentos de gozo pleno dos quais nunca participei. Momentos fálicos, tortos, nos quais minha rede neural protelava explicações sobre as mulheres sem face que a habitam. Sobre o nomadismo compulsório dos meus pés quebrados. Eu sou a corça correndo contra o vento. A corça assustada fugindo do caçador. A corça vulnerável dos pés quebrados. No emaranhado do caos que se instalou nesse lugar, meus filhos bastardos-órfãos de decência e pudor, crianças sem fé e sem lei - jogavam restos de minha identidade em meu peito, indicando que uma nova ferida havia brotado e que mais um rebento seria gerado. Um rebento mestiço. Um rebento indesejado. Engravidei repetidas vezes, doando meu corpo para a continuação da desgraça que brota na terra. Engravidei repetidas vezes, profanando cada gota de luto em mim depositada. Engravidei repetidas vezes, comendo as línguas que me violaram. Engravidei repetidas vezes, sujando a floresta com meu sangue amargo. Engravidei repetidas vezes, sepultando para sempre o paraíso intocado. Engravidei repetidas vezes e renasci em cada filho.

Ao fundo, o barulho seco de tiro e a iminência do ataque já estão dissipados, mas sua presença ainda reverbera no corredor enevoado pelo perigo. Arrebatadas, as mulheres

banhadas em sangue tentam proferir, tentam alertar, tentam gritar- mas não obtém sucesso imediato. Suas bocas estão temporariamente secas, costuradas. O Patriarca onipresente as sufoca, as persegue, as tortura. Repetem sons: vários e incontáveis vocábulos autóctones que se perdem na ausência do sentido imediato corrompido pela alteridade compulsória. Querem sentir o alívio da brisa ancestral. Querem limpar suas vestes manchadas de sangue. Querem a terra que lhes foi prometida. Querem, novamente, o mar. Levantam-se, como se rompessem uma possibilidade. Como se uma marcha denunciativa tivesse o seu início anunciado. Colocam-se em posição de luto ignorando sua fome atemporal. Repetem as palavras de Malinche, com força, suor e erosão corrosiva.

CORO DE MULHERES: Engravidei repetidas vezes, doando meu corpo para a continuação da desgraça que brota na terra. Engravidei repetidas vezes, profanando cada gota de luto em mim depositada. Engravidei repetidas vezes, comendo as línguas que me violaram. Engravidei repetidas vezes, sujando a floresta com meu sangue amargo. Engravidei repetidas vezes, sepultando para sempre o paraíso intocado. Engravidei repetidas vezes e renasci em cada filho.

Barulhos de tiro, novamente. Já não se assustam. Ativa, a Matriarca entra na casa pela porta de entrada, abrindo caminho entre os presentes e se posta próxima a Malinche. Do andar superior, ouve-se a voz do Patriarca.

O PATRIARCA: Nesta casa, mãezinha, o respeito ao meu desejo será inviolável.

Risadas de crianças surgem do andar superior da casa.

A MATRIARCA: Fica quieta, cadela imunda! Arrasta teus bastardos de volta para teu ventre! Arrasta-te daqui e deixe-me em paz, deixe-me em paz! Rasteja para longe, volte para as sombras do mato. Seca esse útero cítrico, afoga teus bastardos na lama de onde vieram, afoga logo todos eles! Pois o sofrimento que tu plantas nessa casa só se compara com o sofrimento que me causam a podridão da tua presença, do teu cheiro que infesta todos os cômodos dessa prisão. Do teu corpo que conecta passado, presente e futuro em um enredo de pobreza e desolação. És a

pior de todas as raças. A mais baixa de todas as espécies. Em teu corpo pairam as marcas da tragédia e da desonra. Maldita! Faz silêncio, ao menos desta vez. Vai embora cadela imunda! Vai embora e faz silêncio. Ao menos desta vez.

O silêncio não se estabelece. Ele paira no interdito, no que é escondido, nas estratégias de silenciamento. Mas persegue as consciências dos personagens nascidos em berço esplêndido. Não se encontram lugares em si próprio, mesmo com a suposta rigidez das relações sociais travadas. As mulheres batem as portas com violência, produzindo um barulho seco, forte e incômodo. Batem com muita potência todas as portas da casa, enquanto a Matriarca aproxima-se de Malinche e a beija na boca, suavemente, encontrando no ato o seu bálsamo particular. Posteriormente, beija-a com grande fervor, paixão e devoção. Toca seu corpo em uma absorvente referência sexual entre iguais. Iguais? Malinche deixa-se tocar, absorta no toque real; mas, em seguida, recua, desconfiada. Olham-se, entregam-se para a leitura de seus espíritos presos ao mesmo dogma. Mas não ao mesmo mundo.

Portas param de produzir o barulho incômodo, bruscamente.

Silêncio.

A Matriarca levanta-se. Bate e cospe no rosto de Malinche, que, sem reação, permanece caída no chão, sem forças vitais evidentes. A Matriarca sobe a escada, desconcertada, gritando e legitimando sua fé católica apostólica romana até desaparecer completamente na escuridão da casa- espectro feminino que vaga pelos degraus obtusos da construção colonial. Fantasma onipresente que vocifera sua suposta superioridade diante dos mortais que caminham perdidos pela casa.

A MATRIARCA: Puta! Imunda! Você é imunda! Como se atreve a martirizar a mim e a minha família dessa forma?

Uma das portas no corredor abre-se. Uma mulher arrasta uma criança pequena pela mão, brincando e sorrindo com uma naturalidade cativante, adentrando outro espaço da casa através

de uma nova porta que é aberta, enquanto Malinche levanta-se, ao fundo, visivelmente debilitada. Vozes de crianças indígenas cantando, rindo e brincando reverberam por todo o casarão. Fragmentos de uma felicidade antiga perdida no espaço. Risos. Ossos nativos que se quebram. Malinche, recuperando-se e buscando forças ancestrais, canta uma antiga canção nativa, como meio de fazer parte. De encontrar-se novamente consigo mesma.

O vento balança o mar
 O mar balança a areia
 E é no ventre de Malinche
 Que as índias balançam a aldeia...
 Malinche vaguretê, Malinche vaguretê...
 Malinche vaguretê, Malinche vaguretê...

Malinche sobe a escada, cantando e sussurrando a canção, e desaparece na escuridão embriagante da antiga construção colonial, enquanto ouve-se, ao longe, um coro de mulheres cantarolando a mesma cantiga indígena de outrora. Nas paredes da casa, projetam-se imagens de um paraíso perdido em si mesmo: incas, maias, astecas, santas, loucos, bispos, padres, cruzados, inquisidores, autoridades em decomposição, marginais esotéricos, excluídos periféricos, leis em putrefação, finas hipocrisias que atravessam os séculos. Homens e deuses nos trópicos medievais da modernidade. A falha na comunicação que desvela a posse da alma. O mito da civilização. O lixo vomitado nas portas do colonizado. O culto ao erro na cerimônia de posse do colonizador. A necessidade de salvação. Imagens de uma proteção compulsiva. Conquistas e perdas projetadas nas paredes. Sangue humano que se vai e não volta mais.

II

MESTIÇAGEM

Um cômodo grande, no segundo andar da casa. No alto, em uma gaiola, está uma velha cega que sussurra coisas aparentemente incompreensíveis. Em um canto do espaço, em uma espécie de ritual aborígine, um escravo toca tambor, sinalizando sonoramente o cortejo fúnebre que passa pela sala, enquanto um segundo escravo dança, ao fundo: uma dança mítica, sensual

e hipnótica. À frente do cortejo encontra-se a Matriarca, carregando o corpo de uma criança morta em seu colo, seguida por um padre que reza em latim e por várias mulheres com roupas e corpos manchados de sangue, em uma procissão orquestrada por recortes da fé ibérica. Atravessam a sala, lentamente, e desaparecem. O escravo que dança também atravessa a sala ao som do tambor, cada vez mais tomado pelo contato com a potência da melodia lúgubre, até descer a escada e sair de cena, ao passo que a velha cega se põe a sussurrar cada vez mais alto, podendo-se compreender, a partir de então, o que ela diz.

A VELHA: O objeto mestiço é uma criação nefasta, sabe filhinha? Sua existência obriga a pensarmos o nosso mundo em termos de circulações e de conexões que são necessárias para a nossa sobrevivência no plano material. Nossos deuses ancestrais já não podem nos proteger do contato que foi estabelecido. Não mais. Nunca mais o paraíso de outrora, filhinha. Nunca mais o paraíso. Por isso, eu não me vendo para os fantasmas do mar que nos perseguem com suas estátuas e seus deuses mortos. Com a sua cobiça e o seu suplício. Não, eu não me vendo. Mas antes eu era apenas uma pedra no meio do rio, uma folha enguiçada no vento, uma fonte primária da mata nativa. Hoje sou uma mistura de muitas coisas. Hoje eu me pego transitando por palavras que até ontem eu desconhecia completamente. Hoje eu choro em cima dos cadáveres empilhados de meus filhos. Mas o que eu poderia fazer diante da ameaça? Que culpa nós temos? Diz-me filhinha, diz-me: o quê eu poderia fazer diante do desastre iminente?

Malinche é arrastada por dois homens até o centro da sala, abaixo da gaiola. Resiste, luta, corre pela sala tentando encontrar uma saída, mas é imobilizada. Os homens a seguram firmemente e a amarram. O Patriarca sobe as escadas e aproxima-se, devagar. Faz menção para ela ficar quieta. Não irá machucá-la, diz lentamente.

O PATRIARCA: Calma, fica quietinha. Eu não vou te machucar. Quieta, quietinha... Você fala a minha língua, não fala?

Finge ser carinhoso. Ele, o Patriarca. Tenta acalmá-la. Os homens estendem um pano em frente à Malinche e ao Patriarca, enquanto uma luz projeta suas sombras e ordena seus movimentos na cena. Em seguida, o Patriarca rasga a roupa

de Malinche, tapa sua boca e a toma para si, enquanto ela vocifera a sua dor. Os dois homens observam o ato segurando o pano enquanto a velha retoma o seu discurso.

A VELHA: Temos que satisfazer as vontades de nosso senhor e protetor, filhinha. Não seja ingrata. Essa casa nos foi concedida pelo calor de suas mãos benevolentes. Essas paredes, essas grades, essas algemas, essa comida... Nada disso seria possível sem a chegada do nosso algoz. Muito embora a propriedade e a terra já não nos pertençam mais, isso é verdade, a entrega do corpo ao sacrifício alimenta o nosso fetiche e salva os nossos pés da escravidão. Portanto, temos o dever sagrado de satisfazê-lo, filhinha. Sagrado. Não precisa chorar tanto, logo isso passa, não seja tão desobediente. Logo tudo passa. Logo você se deita no chão com seus fetos, seus sonhos e seus brinquedos e esquece por completo tudo o que aconteceu por aqui. É fácil esquecer, filhinha. É fácil apagar aquilo que não se quer ver.

O barulho de tambor cessa. O Patriarca afasta-se, sob o choro de vergonha e desesperança da sua vítima. O pano cai. Os dois homens dirigem-se até o escravo e o arrastam para o fundo da sala, o despindo, deixando-o nu e amordaçando a sua boca, suas mãos e seus pés, enquanto Malinche tenta, em vão, se recompor. A velha cega sussurra uma língua nativa em uma espécie de transe profundo que se torna cada vez mais potente e ininteligível. O Patriarca dirige-se até o escravo nu amordaçado, enquanto os homens saem de cena, rindo da situação. O Patriarca acende um cigarro, fuma e observa o escravo em seu martírio. Ri. Beija levemente seus lábios e o sufoca até a morte. Ele, o demônio benevolente que veio do mar.

A VELHA: Corvos, corvos malditos que sobrevoam o deserto em busca da carcaça! Abutres famintos! Insetos! Fantasmas que vieram do mar para roubar e destruir nossa fortuna! Corvos, corvos assassinos! Invadiram minha aldeia e prenderam-me em minhas memórias do que o futuro poderia ter sido. Do que o futuro jamais será!

III

DESONRA

Uma sala escura, de caráter medieval, com velas acesas. Luz branda que sufoca. A Matriarca chora debruçada sobre o caixão da criança morta. Vez ou outra, volta o olhar para o marido, com uma raiva que transborda o seu orgulho ferido. O Patriarca permanece distante do corpo do filho morto, permanecendo soturno e impaciente diante da perda recente. Despreza a cerimônia. O padre os observa, rígido, com a Bíblia e o terço em mãos, como se pertencesse a outra dimensão moral, espacial e afetiva. Resguarda a ética apostólica dos lobos famintos que o perseguem. Distribuídas no espaço, várias mulheres manchadas de sangue permanecem paradas e indiferentes à situação- elas também sofrem suas próprias perdas. Movimentam a cabeça como fantoches que orientam a si mesmos.

PADRE: *“Vós, servos, obedeci em tudo a vossos senhores”.*

MATRIARCA (sussurrando): *A culpa é sua. A culpa é sua, sua, sua...*

PADRE: *“Não se voltem para a idolatria pagã. Eu sou o único Senhor, Deus de vocês. Contenham-se; ora, as obras da carne também são manifestações de idolatria: imoralidade sexual, feitiçaria, ciúmes, egoísmo, embriaguez, orgias e coisas semelhantes. Eu os advirto como já antes os adverti: aqueles que praticam essas coisas não herdarão o Reino dos Céus”.*

A MATRIARCA: *É culpa sua.*

O PATRIARCA: *Não comece outra vez. O homem está morto. Não há mais nada a fazer em relação ao assunto. Já basta!*

A MATRIARCA: *A culpa é unicamente sua... Sua, dos seus homens nojentos e daquela puta nativa!*

O PATRIARCA: *E o que você sabe? Hein?*

A MATRIARCA: *Eu sei tudo sobre o silêncio que transita nessa casa, paizinho. Tudo!*

O PATRIARCA: *Que silêncio? Você só sabe definhar em cima do seu piano dia e noite.*

A MATRIARCA: *Se você não tivesse chegado perto da selvagem, se você não o tivesse humilhado... Se você...*

O PATRIARCA (rindo): *Humilhado? E como exatamente se humilha um animal?*

A MATRIARCA: *Da mesma forma que se profana um nome sagrado.*

O PATRIARCA: *Por favor, você está dizendo despautérios.*

A MATRIARCA: E você está cego.

O PATRIARCA: Não era de hoje que o animal nojento se rebelava. Era preciso dar o exemplo aos outros!

A MATRIARCA: E você não se preocupou em agravar a situação, claro!

O PATRIARCA (perdendo a paciência): Lembre-se de quem eu sou! Não questione os meus direitos!

A MATRIARCA: Não suje sua honra protegendo a assassina do seu filho! Honre o seu nome, honre o nome de sua família!

O PATRIARCA (visivelmente atormentado): Não questione os meus direitos, não os questione!

A MATRIARCA: Então reclame os seus privilégios, paizinho.

PADRE: *“Toda a malícia é leve em comparação à malícia da mulher, sobre ela caia a sorte dos pecadores; da mulher nasceu o princípio do pecado, e por ela é que todos nós morremos”.*

Silêncio. Barulho do temporal que se aproxima.

O PATRIARCA: Ele agora está com Deus. Nosso menino está com Deus.

A MATRIARCA: Eu queria abortar todos.

O PATRIARCA: A vida na terra segue e o lixo precisa ser recolhido. Nosso menino está com Deus.

A MATRIARCA: Essa casa é insuportavelmente silenciosa.

O PATRIARCA: As execuções serão ordenadas o mais rápido possível. Tudo se dissipará.

A MATRIARCA: Insuportavelmente silenciosa...

O PATRIARCA: O fogo nunca se apaga.

A MATRIARCA (grita): Aquela puta, aquela imunda maldita!

O PATRIARCA: O teto nunca desaba.

A MATRIARCA (grita): Aquela puta, aquela cadela imunda!

O PATRIARCA: Ela não é ninguém! Ela é só uma negra da terra, controle-se!

A MATRIARCA: Ela é um demônio, um demônio que se apossou de nossa casa e tomou conta de nossos filhos. Onde você estava enquanto isso acontecia, paizinho?

Silêncio. Barulho de chuva.

A MATRIARCA: Essa casa é insuportavelmente silenciosa... Eu não aguento mais.

PADRE: *“Assim, façam morrer tudo o que pertence à natureza terrena de vocês: imoralidade sexual, impureza, paixão, desejos maus e ganância, pois isso se constitui como idolatria e para isso não há perdão. Construam um mundo baseado na igualdade”.*

A MATRIARCA: Eu só vou ter paz novamente quando toda a família dela for dizimada; a mãe, o pai, os irmãos e cada bastardo que ela carregou naquele ventre corrompido.

CORO DE MULHERES: *“Bendito é o fruto de vosso ventre”.*

O PATRIARCA: Ela já se foi.

A MATRIARCA: O que é proibido nunca se vai de verdade. Eu a sinto. Eu a vejo desenhando nas paredes dessa casa.

O PATRIARCA: Ela está desaparecida.

A MATRIARCA: Em algum canto dessa casa ela deve estar. Nenhuma lápide fica sem corpo nesse lugar.

CORO DE MULHERES: *“Bendito é o fruto de vosso ventre, Malinche”.*

O PATRIARCA: E quem se importa?

A MATRIARCA: Comecem matando a velha e depois matem o pai, o cego que acredita em premonições. Depois matem os filhos, um por um, até não sobrar nenhum resquício do demônio nessa casa. Nenhum resquício!

O PATRIARCA: Ela está muito bem escondida e sequer saberá das mortes. É inútil promover uma guerra nesse momento. Não o farei.

A MATRIARCA: Pois que a façam ficar sabendo de tudo e a queimem em seguida. Queimem a bruxa em seguida! O fogo nunca se apaga, não é isso eu você diz?

O PATRIARCA: Os responsáveis serão severamente punidos, eu te garanto. Os responsáveis serão punidos e ninguém se importará.

PADRE: *“Pois a rebeldia é como o pecado da feitiçaria; a arrogância como o mal da idolatria. E assim como você rejeitou a palavra do Senhor, ele também o rejeitará”.*

CORO DE MULHERES: *“Santa Malinche, cheia de graça...”*

O PATRIARCA: E ninguém nesse mundo poderá me condenar pelo extermínio. Pelo massacre. Pelo genocídio.

A MATRIARCA: Ordene a execução.

O PATRIARCA: Não fui eu o primeiro a atirar.

A MATRIARCA: Deus está do nosso lado.

O PATRIARCA: Ele sempre estará.

PADRE: *“Vocês sofrerão o castigo de sua cobiça e as consequências de seus pecados de idolatria. E vocês saberão que eu sou o soberano, o Senhor”*.

CORO DE MULHERES: *“Bendito é o fruto de vosso ventre, amém”*.

Silêncio.

O Patriarca e a Matriarca saem de cena, em lados opostos. Aos poucos, muita água vai inundando a sala. Apagam-se as velas e acende-se uma luz fraca que se reflete na água que toma, gradualmente, o espaço. Vento. Barulho de objetos se quebrando em outros cômodos da casa, como se o temporal tivesse adentrado violentamente o espaço. Ventania nos trópicos. As mulheres limpam o sangue de suas roupas e de seus corpos na água que chega até os seus joelhos, com avidez: água e a possibilidade de redenção. Água e o renascimento interno bruto. Água e o batismo de sangue invalidado. Água e a expiação do pecado original. Água, muita água suja de sangue, por todos os lados da sala. As luzes vão se apagando, permanece apenas uma penumbra em cena projetando as ações físicas das mulheres que limpam o sangue de seus corpos com mais e mais vontade, libertando-se das marcas de seus agressores. A água, tomada pelo vermelho, é jogada em todos os lugares da sala pelas mãos femininas. As mulheres eufóricas rasgam-se em liberdade e satisfação. Estão famintas. Lutam contra o sangue sujo que adentra suas pálpebras molhadas. Empolgam-se com a presença da pureza. Da verdade. Da eternidade. Seu riso, no entanto, é cortado pela benção fálica do padre que grita, enraivecido com a premente liberação de suas presas.

PADRE: “Mesmo quando melífluas, as palavras das mulheres são enganadoras e estão cheias de malícia. Toda malícia e toda a perversidade do mundo vem delas; muitas vezes,

tomadas pelo delírio, elas matam seus filhos e cospem no seu semelhante. Algumas são verdadeiramente incorrigíveis, verdadeiramente incorrigíveis!”.

O colonizador entra na sala alagada. Enfia sua bota ibero-americana na água. Cerimônia de posse no Novo Mundo já conquistado. Confronto. Vários homens entram em cena, tapando a boca das mulheres, que tentam fugir, que resistem ao contato entre o novo e o velho mundo. Caos colonial. Deleite masculino em uma terra sem rei, sem lei e sem Igreja. Onde os bravos homens covardes constroem suas próprias leis. Gritos de Malinche, piadas e risinhos do aguerrido colonizador. Aos poucos, os homens arrastam as mulheres para fora de cena, até que todas tenham sido retiradas completamente do espaço, uma por uma. Vazio, perda, silêncio. A velha cega entra em cena, atravessa a sala arrastando-se pela água. Chega até o caixão, o pega, o embala como a um bebê e o joga no chão. O caixão boia em cena, enquanto a velha conversa com a criança morta que a circunda pela sala.

A VELHA: Você já imaginou uma casa que fosse incapaz de cultivar alimentos para todos os seus moradores, filhinho? Já imaginou essa tragédia? Não, você não é capaz de imaginar tamanha calamidade, não é mesmo? E nem poderia. Não é de sua natureza pensar sobre essas coisas tão vis e pequenas. Ainda mais agora que já não respira mais e nunca pensará a respeito disso, de qualquer maneira. Mas não é sua culpa querido, não se preocupe, viu? Descanse em paz e não dê demasiada importância a isso. Não se pode dar mais importância para as coisas do que elas merecem. Não mesmo. Isso é inútil. Mas fique sabendo que essa casa onde morou em sua breve trajetória pela terra padece, e, quando menos se espera, ela ruirá. Ah sim, as paredes dessa casa logo cairão, não há cimento que as segure. É uma questão de tempo. Coitadas destas paredes, tão vulneráveis, pobrezinhas. E coitados daqueles que sentem-se protegidos sob o seu teto frágil e ainda acreditam que podem proteger os seus filhinhos sobre o chão cheio de cobras, ratos e lacraias. Pobres fantasmas do mar, tão ingênuos e medíocres. Não há proteção, não há mantimentos suficientes por aqui. Nunca houve. Como nos caixões de ferro e fogo que os trouxeram... (Pausa) Já imaginou filhinho, essa casa apostólica no fim do mundo, incapaz de cultivar alimentos para todos os seus moradores? Eu sei, eu sei filhinho defunto. Dorme teu sono. Eu disse que isso não importava. E de fato não importa. Não é de todo mal, eles só querem a

nossa sobrevivência e a paz entre todos nós, não é isso? Eles nos cuidam, nos velam e nos protegem. É assim mesmo. Hoje eles nos oferecem o pão. Amanhã nos oferecem a fome.

IV EXTERMÍNIO

Sótão da velha casa. Um espaço intimista e de essência solitária. Sentada ao piano, a Matriarca toca “Libertango” de Astor Piazzolla, enquanto o filho carrega o castiçal com a vela para perto da mãe, entorpecido pela canção. Observa-a tocar, com vívida curiosidade infantil. Acende-se uma luz suave no cenário minimalista, enquanto Malinche é carregada por um escravo, que atravessa a sala com ela em seu colo. O escravo a deita no chão, cuidadosamente, e, sem seguida é tomado pela música que vem do piano. Dança, absorto na melodia, hipnotizado pelo som que ressoa na casa grande. Sai de cena, envaidecido. Deixa a porta do sótão aberta, de onde chegam risos, sussurros e grunhidos. Passos errantes que marcham por toda a casa. A Matriarca intensifica o ritmo da música que toca. Libertango, liberdade. O garoto observa Malinche deitada no canto da sala e dirige-se até ela, vagarosamente. Afaga seu rosto e seu corpo. Passa as mãos em seu cabelo negro. Malinche treme, como se estivesse com febre alta. O menino fica de costas para a Matriarca, que durante toda a cena não sairá do piano, como se estivesse completamente presa a ele; portanto, não observará, diretamente, as ações do filho com a indígena: é como se ambos ocupassem um espaço distinto no status quo estabelecido neste cômodo da casa. O menino coloca Malinche em seu colo, carinhosamente- sintomas efêmeros de uma liberdade nunca alcançada. Piano, política envelhecida, cheiro de ruínas. Anúncio do fim. Música cessa, aos poucos. Ouve-se o bater de portas, no andar de baixo da casa, como se todos agora estivessem trancados, confinados para sempre em seus personagens, no encontro indesejado entre dois polos sociais antagônicos. Ouve-se o arrastar de correntes no corredor, passos pesados, tentativa de libertação. Risos, grunhidos, deboche.

Silêncio.

A MATRIARCA: Hoje seu pai acordou com febre e só por isso deixei você acordar mais tarde e vir até aqui. Todos estão com febre, aliás. O padre da aldeia disse que é uma epidemia

grave. Um vírus desconhecido. Muitos lá fora estão adoecendo, enlouquecendo, morrendo aos montes. Todos os dias morrem dezenas de selvagens, sabia filhinho? Só não entendo como essa epidemia veio parar nessa casa assim, tão rapidamente... Não era para isso acontecer. Você gostou da música, querido?

MALINCHE: Eu adorei a música, mãezinha. É linda.

A MATRIARCA: Que bom, meu bem. Eu a toquei pra você.

MALINCHE: Eu queria ter dançado... Dançado até morrer. Ela é tão... Tão linda.

A MATRIARCA: Não meu bem, isso é um insulto, não diga uma coisa dessas. Dançar sozinho, como um selvagem, imagine só. Você viu o seu pai hoje?

MALINCHE: Não posso vê-lo. Ele está deitado, tremendo, com febre alta. É contagioso.

A MATRIARCA: Ah, é verdade, a maldita epidemia.

MALINCHE: Eu posso brincar com os outros lá fora, mais tarde?

A MATRIARCA: De forma alguma. Aqui dentro é mais seguro.

Silêncio.

MALINCHE: Mãezinha?

A MATRIARCA: Sim?

MALINCHE: Essa epidemia vai matar a todos nós, não é verdade?

A MATRIARCA (rindo): Não, meu amor. Só morrerão os selvagens. Aqui dentro dessa casa ninguém morrerá.

MALINCHE: E o papai, vai morrer?

A MATRIARCA: Deus não permitiria uma catástrofe dessas. Não dessa forma tão estúpida, não é mesmo?

MALINCHE: Claro. Além do mais, o papai não é um selvagem.

A MATRIARCA: Não, ele não é.

MALINCHE: Já imaginou o papai morrendo igual às bestas que ele persegue?

A MATRIARCA: Melhor não imaginar.

MALINCHE: Seria engraçado.

A MATRIARCA: Seria trágico.

MALINCHE: Você toca piano lindamente, mãezinha.

A MATRIARCA: Obrigado querido. Quer que eu toque outra?

MALINCHE: Quero.

A Matriarca prepara-se. Toca “Waltz from Masquerade” de Aram Khachaturian no piano. Malinche levanta-se do colo do menino, lentamente. O observa, com curiosidade e ternura. Afaga o seu rosto, enquanto o menino deita em seu colo, tomando o lugar que antes fora dela. Embala o garoto, consciente de sua própria impossibilidade. Mas estabelece-se a balada no não lugar. Desfazem-se os ritos, as finas hipocrisias dos lugares fixados. Exterminam-se o vírus dos privilegiados. O Patriarca entra correndo na pequena sala com uma das mulheres que, novamente, está banhada em sangue. Correm, despem-se, gargalham, dizem bobagens, beijam-se apaixonadamente. Mulher sai de cena rindo e correndo, chamando o Patriarca que a segue pelos corredores da casa. Malinche levanta com o menino no colo e atravessa a sala com ele em seus ombros. Carrega-o como fruto de seu próprio ventre. Várias crianças entram na sala, correndo. Tomam o espaço, arrancam do pequeno sótão todas as fagulhas de alegria nele escondidas. A menina mais nova senta-se ao lado da Matriarca que a recebe com benevolência. Vários meninos também festejam à sua volta. O mais ousado deita-se sobre o piano. Outros deitam-se pelos cantos do sótão tomados pela euforia. Brincam pelo espaço, correm, dançam, sorriem. Coreografam suas projeções libertas da censura católica. Nada de catequese por hoje. Malinche agarra o menino em seu colo, com cada vez mais fervor e devoção. O garoto tenta soltar-se para ir brincar com as outras crianças, mas Malinche o prende violentamente ao seu corpo e não o solta. A Matriarca toca, toca, toca cada vez mais. As crianças são surpreendidas pelo Patriarca que entra em cena e bate no piano, com força, encerrando a canção, abruptamente.

Silêncio.

A MATRIARCA: Nem mesmo a doença que você nos trouxe é capaz de nos igualar, paizinho.

O Patriarca exerce sua autoridade com truculência. As crianças caem no chão, sobressaltadas em uma espécie de ataque epilético, enquanto o Patriarca arrasta a Matriarca para fora da cena violentamente, sob os gritos, protestos e acusações infantis dos corpos caídos no chão. Malinche atravessa a sala até o centro colocando, cuidadosamente, o corpo do menino

junto aos demais. Vai até uma das paredes, onde encontra-se um mural de papel, com o mapa da América Latina riscado de vermelho. Rasga-o, destrói, coloca fogo nele e o come em pedaços. Labaredas. O escravo que toca tambor entra na sala. Olham-se, em uma expressão de cumplicidade. Ele pega o garoto no colo, observa Malinche pela última vez e carrega a criança para fora da cena. Malinche apaga os últimos resquícios do fogo e deita-se junto aos demais, ocupando o lugar do menino. Um lugar que nunca mais será o mesmo.

V

SACRIFÍCIO

Sala de sacrifícios e cerimoniais- o maior cômodo da antiga casa colonial que se divide em dois andares. No fundo, uma enorme tela projeta imagens em movimento de uma América Latina envolta em multiculturalidades, tensões sexuais, sacrifícios, desigualdades e fragmentações políticas. Imagens cruzam-se, comem umas as outras em um movimento frenético. No centro da sala, um trono real extraordinário, alto, onde se encontra a Matriarca com um vestido enorme que desce trono abaixo e delimita o seu resíduo social. Senta-se orgulhosa, com o filho no colo. Atrás dela, um exército de mulheres em transe, balançando-se de um lado para o outro da sala, hipnotizadas. De um lado da cena, a velha cega atravessa a sala, tocando um sino estridente, anunciando o ritual de posse das almas. Do lado diametralmente oposto, o escravo dançarino também a atravessa, de saia e adornos indígenas femininos, na cadência lenta anunciada pelo oráculo do Novo Mundo. Cruzam todo o espaço, até chegar ao fundo, próximos ao telão, onde suas figuras destituídas de humanidade são refletidas nas sombras e mesclam-se com as imagens audiovisuais que são projetadas no telão. O barulho do sino cessa, dando lugar ao som do tambor que vem do segundo andar da sala. No alto, encontra-se o colonizador, observando o que se passa abaixo da linha do Equador e acima dela também. Pecados latinos. Criaturas vis que tencionam fugir de seu cativeiro secular, da religiosidade de seu cárcere. Ao seu lado, o padre, o Patriarca e mais uma legião de colonizadores canibais.

Cerimônia de posse no Novo Mundo. Barulho de tambor. Gozo cristão.

O COLONIZADOR CANIBAL: Chamo-vos agora, cidadãos de bem, homens honrados de nossa sólida nação cristã, por fé e testemunho, diante de todos, para a tomada de posse desta terra e dos seres que nela habitam. Todos sob a nossa sagrada proteção, sob a tutela onipresente do nosso Estado onisciente. Velaremos pelos seus direitos, dentro das possibilidades que por ora são apresentadas. Fazamos desta terra sem lei o porto seguro dos desafortunados, o ponto de equilíbrio dos infieis, dos marginais e dos não civilizados. Portanto, sacrifique-se, pois o Estado somos todos nós; sacrifiquem-se e não haverá mais guerra; sacrifiquem-se e a cruz não será erguida; sacrifiquem-se e a epidemia se dissipará; sacrifiquem-se para que todos nesta casa possam prosperar. Sacrifiquem-se, bestas. Curvem-se diante da maioria.

Barulho de tambor cessa. Telão apaga-se. Luz vermelha toma o espaço. A velha cega toca o sino, absorta na ação realizada. A porta, ao fundo, abre-se. Uma das mulheres é arrastada violentamente para a escuridão. Grita. As outras permanecem hipnotizadas, padecendo sob o olhar do Patriarca, do padre e dos colonizadores canibais. A porta se fecha bruscamente, rompendo o barulho sínico. Ao fundo, uma mulher que se distingue das demais arrasta uma cadeira de um lado ao outro da cena. A Mulher Bufa, o corpo despedaçado, o povo imemorial que perdeu suas esperanças. Imagens pandêmicas da destruição.

PADRE: Que fique claro: aqui, nesta casa, uns rezam, uns combatem e outros ainda trabalham. Esta é a vontade de nosso Senhor.

A MULHER BUFA: Fica quieta, filhinha! Quantas vezes eu já disse pra você ficar bem quietinha, hein? Fica quieta! Eu prometo que ninguém mais vai nos incomodar, tá? Quieta, menina!

A velha cega e o escravo dançarino adentram a porta do fundo e também desaparecem na escuridão, ressoando sons de moléstia. O barulho do sino ainda reverbera pelo espaço. Malinche entra em cena e se põe de joelhos, em frente ao exército de mulheres em transe que se balançam.

CORO DE MULHERES: Temos que satisfazer as vontades de nosso senhor e protetor, filhinha. Não seja ingrata. Essa casa nos foi concedida pelo calor de suas mãos benevolentes. Essas paredes, essas grades, essas algemas, essa comida... Nada disso seria possível sem a chegada do nosso algoz. É por isso que temos o dever sagrado de matá-lo, filhinha. Matá-lo até o fim.

Mulheres são tomadas pela presença envolvente do sagrado, contaminadas por sua própria ancestralidade pagã, pela compleição de si mesmas. Dançam, são sorvidas pelos movimentos libertários umas das outras. Intenso jogo teatral. Nas costas umas das outras, movimentos poéticos, vivos, alforriados do caos da ética masculina. Constroem-se imagens de ruptura, utopia e independência. Correm, correm, correm. Ocupam o espaço, subvertem os lugares, libertam-se das amarras. Envolvem-se umas com as outras. Correm mais e mais. Imensidão. Malinche, nua, lava-se em seu próprio gozo. Braços, mãos e pernas em uma envergadura errante, na efusão de uma peste incurável. A mulher na cadeira sufoca-se com um saco plástico no rosto enquanto as demais dançam. Padece, agoniza e morre.

Sacrificou-se. Curvou-se diante da maioria.

Confusão de vozes no espaço: padre, colonizadores, velhos, mulheres. Gozo feminino. Barulho de sino ressoa da catedral católica. Todas as mulheres vão para as paredes, de costas, culpadas pela devassidão de seus atos recentes. Malinche permanece no centro, nua, em frente ao trono. A porta dos fundos abre-se. Duas meninas entram em cena e dirigem-se até Malinche, afagando seu rosto e seu cabelo com ternura e compaixão. Malinche retribui o carinho infantil. O padre grita do alto de sua autoridade eclesiástica.

PADRE: Afastem-se desse animal repulsivo! Afastem-se deste depósito de luxúria, mentira e pecado! Deste ser narcísico e egoísta, que não é capaz de sacrificar-se nem por si mesma! Nem mesmo por si mesma! Não és digna de ter a nossa língua em tua boca!

Mulheres viram-se bruscamente com a advertência clériga. Caem lentamente até ficarem de joelhos no chão, sofrendo, queimando. Meninas assustam-se e correm até a porta, ao fundo, enquanto a Matriarca desce do trono com o filho, soberana, e dirige-se até Malinche.

MATRIARCA: Vaca profana! Eu quero que você e seus descendentes apodreçam no inferno!

Malinche padece. A Matriarca retira-se da sala, com o filho e as meninas que seguram o excesso de seu vestido, pela porta ao fundo. Olha para Malinche uma última vez e desaparece na escuridão. Malinche levanta-se, sobe até o trono, nua. Lava-se com sangue na boca, no rosto, nos peitos. As mulheres tomam a sala e cantam, santificadas.

CORO DE MULHERES:

Respeito muito minhas lágrimas, mas mais ainda minha risada.

Inscrevo, assim, minhas palavras

Na voz de uma mulher sagrada.

Vaca profana põe teus cornos,

Pra fora e acima da manada.

Vaca profana põe teus cornos,

Pra fora e acima da manada.

Dona das divinas tetas,

Derrama o leite bom na minha cara

E o leite mau na cara dos caretas...

Respeito muito minhas lágrimas, mas mais ainda minha risada.

Inscrevo, assim, minhas palavras

Na voz de uma mulher sagrada.

**VI
EXÍLIO**

Porão. Todos os objetos estão pendurados nas paredes e no teto, em uma disposição que desafia o arbítrio que impera na velha casa. O porão, recanto dos excluídos. Lugar de confrontos entre a permanência e a mudança histórica. Claustrofobia do terceiro mundo. Uma cama está suspensa na parede, de pé, como se fosse um quadro de Frida Kahlo. Malinche está “deitada” nela- em pé, como uma pintura, devido à disposição do móvel. Suas vestes estão banhadas em sangue e outras cores, transformando-a em uma exótica aquisição do Novo Mundo. Dorme um sono profundo e entrecortado, instalada no colchão com cheiro de mofo. Várias crianças mestiças também estão suspensas nas paredes e no teto, penduradas, empoeiradas e espectrais, como se fossem objetos de decoração ou como se estivessem esquecidas no porão da antiga construção colonial há muito tempo. De olhos fechados, vez ou outra, as crianças objeto sentem espasmos, refluxos e calafrios. Almas desaparecidas em uma conquista territorial. Do sótão, ouve-se uma música que ecoa pela casa. Concerto No. 2 in G minor, RV 315 “Summer” I: Allegro nom molto de Vivaldi. A Matriarca entra no porão, visivelmente desconcertada, em luto, portando o seu desespero particular. A Matriarca perdida. A Matriarca turva. A Matriarca Viúva. A Matriarca que agora sabe nunca ter sido. Abraça Malinche, sente intensamente o corpo da outra. Afasta-se, sem saber exatamente o porquê da ação. Sofre pelas duas. Sofre pela ausência. Sofre por ser mulher. Renunciaria seu trono por um breve momento de paz. A música intensifica-se. Em um relapso da sinfonia, a Matriarca arranca Malinche de seu sono, sem acordá-la, contudo. A coloca em seu colo, tapando-a com o lençol amarelado pelo tempo. A embala, como se esta fosse a sua nova filhinha. Observa-a com carinho. Adentra a geografia torta de sua própria expatriação. Chora, pois sabe que no exílio compulsório não existem vantagens. Apenas o desejo do retorno.

A MATRIARCA: Hoje acordei e descobri que meus pés se exilaram. Foram para longe de todas as contradições, de todas as máculas, perdas e oscilações. Hoje minha alma foi buscar abrigo nas estradas interditas, na aresta trancada do sótão, no beijo gelado do filho morto. Hoje acordei e resolvi não pensar, e descobri, suspensa em mim mesma, que não se pode fugir daquilo que já se foi. Não se pode apagar memórias, se desfazer delas como quem queima cartas que não quer mais ler. As feridas das lembranças são mais profundas. As cinzas da memória nunca cicatrizam completamente: ficam lá, aplicadas na sua dissimulação diária de nos lembrar o

inevitável. O que se pode fazer é enganá-las por um instante, fazer com que se distraiam momentaneamente deste exercício cotidiano de nos torturar. De nos sufocar dia e noite. De nos dizer o que não queremos escutar. Por isso, deixei meus pés quebrados fugirem por um momento. Deixei que se conduzissem ao exílio voluntário, ao seu antigo desejo de sumir por alguns instantes. Deixei que fossem embora, mesmo sabendo de seu retorno imediato ao exato lugar no qual estou presa. Mas hoje me descobri mulher, assim como você. E, apenas hoje, tenciono viver sozinha com o resto de meu corpo, enquanto meus pés caminham sem mim pelos escombros velados de uma existência torta. Decidi sofrer sozinha e deixá-los livres, intactos para experimentar a imensidão de um futuro próspero do qual não partilharei. Hoje estou presa apenas à minha carne, filhinha. Meu espírito já não existe mais.

As crianças penduradas nas paredes e no teto acordam, calmas, como se já fizessem parte da paisagem, como se estivessem acostumadas a ser meros objetos decorativos de uma sociedade doente. Fantasmagóricas, as crianças objeto cantam.

CORO DE CRIANÇAS:

Escravos de Jó, jogavam caxangá

Tira, bota, deixa a gente ficar

Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá

Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá

Escravos de Jó, escravos de Jó...

No colo da Matriarca, Malinche sobressalta como se acordasse de um pesadelo. A Matriarca a conforta.

A MATRIARCA: Calma, filhinha. Ninguém vai te fazer mal.

As crianças tosse muito, como se estivessem afogadas. Gritam, pedem ajuda. Black Out. Ouvem-se barulhos que vem dos outros cômodos da casa. Muitas pessoas transitam por todos os espaços da antiga construção colonial, produzindo um barulho intenso em meio à escuridão. As mulheres correm, abrindo todas as janelas da casa envelhecida. Respiram, finalmente. Projetam

suas vozes para a rua. Euforia. A Matriarca Viúva carrega Malinche no colo, subindo as escadas até chegar ao cômodo grande, no segundo andar. Na gaiola suspensa, a velha cega embala o corpo do Patriarca morto, cantando-lhe uma canção ancestral, enquanto o padre arrasta-se pelo chão, definhando no meio do sangue. Ao fundo, uma luz que vem do chão reflete a silhueta do escravo que dança.

Silêncio.

Ouvem-se as risadas das mulheres, no andar inferior. Pouco a pouco, elas vão subindo as escadas, lotando a sala.

ESCRAVO: Danço para as meretrizes que saltam como freiras na última sarjeta bíblica. Para os bandidos que me conduzem até Deus e seus orgasmos sádicos. Para os ladrões que interceptam as ruas com suas demonstrações utópicas de amor. Para os desvalidos que afundam suas cabeças em luminárias opressoras que se propagam pelas avenidas. Para as crianças feitas de enfeites em um mundo ao qual não pertencem. Danço para todas vocês... Dedico esta dança aos mendigos que me beijam com suas bocas sem dentes nas ruas de Havana. Aos vagabundos que me abraçam cheios de cólera e fervor. Aos tomados pela abstinência clériga preenchida com ossos, esperma e fluidos corporais. Aos doentes que me impelem com seu suor ardente e o seu silêncio constrangedor. Danço para todas vocês... Dedico esta infâmia sociológica aos tortos, aos poetas, aos mortos. Aos corrompidos, aos viciados, aos bastardos. Dedico meus movimentos aos sujos, aos traidores, aos exilados. Danço para todas vocês...

Silêncio.

ESCRAVO: A neblina que cobre o céu que nunca vimos não se dissipará com a chegada da noite, paizinho. Eu sei. Nós dois sabemos. Ano após ano, tudo recomeçará. Nossas roupas manchadas, nossos cabelos raspados e nossos nomes apagados algum dia voltarão? É claro que não. Eu não cultivo ilusões. Eu sei que o passado não pode ser alterado. Não sou cego a este ponto. Mas eu precisava dizer-lhe o que ocultei de mim mesmo por tanto tempo: que eu tinha medo de restaurar meus ossos quebrados e minha pele queimada no sol. Achei que não possuía

esse direito. Tinha medo de sorrir ou mesmo respirar. Tinha medo de atravessar a sala. Tinha um medo doentio de dançar sozinho. Era como se cada passo dado rasgasse uma parte de meu corpo à qual eu nunca mais teria acesso. Mas eis aqui uma dramaturgia dos perdedores, dos bastardos, dos marginais que você calou.

CORO DE MULHERES: E nela, é você quem morre, paizinho.

Inicia-se “Eletric Funeral” de Black Sabbath. Matriarca carrega Malinche, ao centro, logo abaixo da gaiola. Mulheres riem, riem muito, gargalham. A gargalhada das mulheres torna-se cada vez mais intensa e permeia todo o espaço, envolvida na música metálica. A Matriarca larga o corpo de Malinche no chão e se posta à frente das demais. Também confessa o seu riso. A velha construção agora está em ruínas e os seus moradores famintos já podem saciar a sua fome. Já podem respirar.

Luzes da casa apagam-se.

A História não os absolverá.

Referências

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente (1300-1800)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ESQUIVEL, Laura. **Malinche**. México: Suma de letras, 2006.

FERNANDES, Silvia. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. São

Paulo: LP&M, 2010.

GREENBALTT, Stephen. **Possessões Maravilhosas: O Deslumbramento do Novo Mundo.** São Paulo: Edusp, 1996.

KARTTUNEN, Frances. **Rethinking Malinche.** In: SCHROEDER, Susan; WOOD, Stephanie; HASKETT, Robert (editors). *Indian women of early Mexico*: University of Oklahoma Press, 1997. pp. 291-314.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RESTALL, Matthew. **Sete mitos da conquista espanhola.** Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

REWALD, Rubens. **Caos-dramaturgia.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o Teatro Contemporâneo.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ROOSE-EVANS, James. **Experimental Theatre.** London, Routledge, 1989.

SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo.** Tradução de André Telles. São Paulo, Cosac Naify, 2012.

SEED, Patrícia. **Cerimônias de Posse na Conquista Europeia do Novo Mundo (1492-**

1640). São Paulo: Editora da Unesp/Cambridge University Press, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.



TEATRO DE FRONTEIRA: BALANÇO DA PRIMEIRA DÉCADA

“O nosso teatro é um teatro que provoca a plateia politicamente a repensar os seus modelos, os seus padrões sociais”.

TEATRO DE FRONTEIRA: BALANCE DE LA PRIMERA DÉCADA

“Nuestro teatro es un teatro que incita políticamente al público a repensar sus modelos, sus estándares sociales”

TEATRO DE FRONTEIRA: FIRST DECADE EXAM

“Our theater is a theater that provokes the audience politically to rethink its models, its social Standards”

Rodrigo Carvalho Marques Dourado¹

Resumo

O Teatro de Fronteira é um grupo cênico pernambucano que trabalha com as noções de Biodrama e Teatro Documentário. Nesta entrevista, o fundador da companhia, Rodrigo Dourado, recupera a origem e a trajetória artística do grupo, reflete sobre seus modos de produção, suas escolhas poético-estéticas. Faz considerações sobre a criação em tempos pandêmicos e elucida as motivações políticas do trabalho do Fronteira.

Palavras-chave: Biodrama, Teatro Brasileiro, Teatro Digital, Teatro Documentário, Pandemia.

Resumen

El Teatro Fronteira es un grupo escénico de Pernambuco que trabaja con las nociones de Biodrama y Teatro Documental. En esta entrevista, el fundador de la compañía, Rodrigo Dourado, recupera el origen y la trayectoria artística del grupo,

¹ Professor do Curso de Teatro do Departamento de Artes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Venceu os prêmios Ariano Suassuna (Fundarpe/PE) e Funarte de Dramaturgia, em 2018, com o texto "Terminal". Autor do livro "Bonecas falando para o mundo: identidades 'desviantes' de gênero e sexualidade no teatro" (Sesc/2017). Tem artigos e traduções publicados em Próximo Ato: Teatro de Grupo (Itaú Cultural/2011), Repertório (PPGAC/UFBA), Urdimento (PPGAC/Udesc), Conjunto (Casa de las Americas/Cuba), Ensaio Geral (UFGA), Revista da SBAT, Trema, Revista Continente Multicultural (CEPE/PE), Portal 4 Parede, entre outros. Foi professor dos Cursos de Formação do Ator do Sesc/Piedade e Sesc/Santo Amaro, Pernambuco, de 2004 a 2014. E-mail: rodrigo.dourado@ufpe.br

* O diálogo, realizado de maneira remota em 10 de Abril de 2021, foi provocado por Deborah Barboza, Bárbara Estefanski e Aline Domingos de Freitas, - estando apenas a primeira presente -, como atividade da disciplina Jogos Teatrais e Improvisação, ministrada pela Profa. Mestra Natali Assunção (UFRN) junto ao Curso Superior em Desenvolvimento Cênico do Centro Universitário Brasileiro (Unibra/PE). Alguns adendos foram feitos nesta edição.

reflexiona sobre sus modos de producción, sus elecciones poético-estéticas. Hace consideraciones sobre la creación en tiempos de pandemia y aclara las motivaciones políticas del trabajo de Fronteira.

Palabras clave: Biodrama, Teatro Brasileiro, Teatro Digital, Teatro Documental, Pandemia.

Abstract

Teatro de Fronteira is a scenic group from Pernambuco that works with the notions of Biodrama and Documentary Theater. In this interview, the company's founder, Rodrigo Dourado, recovers the origin and artistic trajectory of the group, reflects on its modes of production, its poetic-aesthetic choices. It makes considerations about creation in pandemic times and elucidates the political motivations of Fronteira's work.

Keywords: Biodrama, Brazilian Theater, Digital Theater, Documentary Theater, Pandemic.

Deborah Barboza: Rodrigo, muito obrigada pela disponibilidade, por estar podendo participar, é muito importante para nós. A gente queria fazer algumas perguntas sobre o Teatro de Fronteira. A primeira é: como o grupo foi criado?

Rodrigo Dourado: Boa noite, obrigado a vocês pelo convite, uma alegria poder colaborar. O Fronteira surgiu em 2009, a partir da junção de ex-alunos meus que manifestavam o desejo de participar de um grupo, de montar algum trabalho. Eles eram Arthur Canavarro, Danilo Tácito, Patrícia Fernandes, e Kiko Gouveia. Esse último não chegou a ser meu aluno, mas era alguém que estava estagiando no Sesc, como estudante de Artes Cênicas da UFPE, e eu era funcionário do Sesc Pernambuco à época e assim nos conectamos. A tradução de textos teatrais, ou teóricos, sempre foi uma coisa que me interessou. Já tinha traduzido, entre outros, um texto de Eugene O'Neill, que se chamava *Sedentous*². Fiz um experimento com esse texto em 2001. Eu lia muita dramaturgia estrangeira, e tinha desejo de traduzir mais. Nessa época, particularmente, em 2009, estava interessado em encenar alguma dramaturgia latino-americana. Porque há muita produção de dramaturgia nos países em volta do Brasil e que a gente conhece pouco essa dramaturgia. Descobri, por meio da Internet, um texto chamado *Chat*, de autor venezuelano, Gustavo Ott. Achei a dramaturgia dele, como um todo, muito interessante. Ele tinha sido pouco montado no Brasil. *Chat*, particularmente, nunca tinha sido montado no país. Decidi traduzir e encenar esse

² *Thirst*, no original. Peça de 1913.

texto. A tradução foi feita junto a Wellington Jr. Não havia apoio financeiro de nenhuma fonte, a montagem foi custeada pelo próprio grupo. Ensaíamos em vários espaços, encontrando apoios diversos, e, por fim, fizemos uma pré-estreia na Mostra Capiba de Teatro³, no final de 2009, entre outubro e dezembro, não lembro exatamente o mês. Apresentamos um ensaio aberto para a plateia. A peça ainda estava muito verde, muito em processo, e essa apresentação não foi muito feliz. Mas, a gente teve vários retornos do público, que nos ajudaram bastante e continuamos trabalhando. Em 2010, mais ou menos em julho ou agosto, fizemos a estreia oficial de *Chat* e, neste momento, surgiu o nome Teatro de Fronteira⁴. Até então, esse nome não existia. Eu tinha feito um espetáculo em 2006, uma cena curta na verdade, chamada *Pizza Coca e Crime: o dia em que Pai Ubu Marcola cagou no Brasil*, uma brincadeira, uma paródia feita a partir de um depoimento de Marcola⁵, líder do Primeiro Comando da Capital (PCC) paulista. Li esse depoimento e decidi levá-lo para a cena. Apresentamos num Festival daqui do Recife, que se chamava Curta Cena. Essa adaptação era atuada por Greyce Braga e Marconi Bispo. Considero que em 2006, o Fronteira estava começando, porque eu estava com muito desejo de ter um grupo, mas só veio de fato a se estabelecer como grupo em 2010. E como grupo de pesquisa sobre Teatros do Real⁶, a partir de 2012, embora lá em 2006 já houvesse esse germe.

³ Realizada pelo Sesc-Casa Amarela (Recife/PE).

⁴ O nome do grupo advém, primordialmente, da noção de fronteira presente nos estudos culturais e nos estudos *queer*, como lugar de atravessamentos, instabilidade identitária e provocação à norma. Como aponta LOURO (2001, p.542), “O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira”. In: LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, Número 2, Ano 9, p. 541-553, 2º Semestre 2001.

⁵ Publicado na Revista Caros Amigos. Maio de 2006.

⁶ “Considerados por teóricos como Hans-Thies Lehmann ‘irrupções do real’ no tecido simbólico da representação, lidos por outros como incursões radicais de performatividade na moldura simbólica da teatralidade, como é o caso de Josette Féral, os ‘teatros do real’ foram assim nomeados por Maryvonne Saison no final da década de 1990. Em seu livro *Les théâtres du réel*, publicado em 1998, a professora de filosofia da Universidade Paris X [...] observava que determinados artistas e pesquisadores problematizavam as práticas de representação ao pretender que o espectador fosse colocado em confronto direto com as questões tratadas em cena, na reivindicação de acesso imediato ao real. [...] Segundo a autora, em determinadas experiências do teatro contemporâneo priorizava-se a concretização material da presença do ator, do espaço, do objeto e da situação, em oposição à relação mimética, abstrata, da representação com aquilo que representa”. (FERNANDES, p. 3, 4). In: FERNANDES, Sílvia. Experiências do real no teatro. **Sala Preta**. São Paulo, v.13/2, p. 3-13, 2013.

DB: Como funcionava o escoamento da produção para o público?

RD: Houve vários formatos, já que estamos em nosso décimo primeiro ano de existência. Fizemos muitas temporadas, circulações. A gente fez temporada com *Chat* no Teatro Joaquim Cardozo da UFPE; apresentações no Seminário Internacional de Crítica Teatral (Renascer Produções Culturais), na Mostra Capiba de Teatro, no Janeiro de Grandes Espetáculos. Em 2011, fizemos uma leitura dramatizada no Espaço Muda, espaço alternativo na Rua do Lima/Recife, de um texto chamado *Strip Tease*, da argentina Lola Arias. Em 2012, *Olivier e Lili: uma história de amor em 900 frases* estreou e fez temporada no Teatro Hermilo Borba Filho/Recife. Tínhamos incentivo do Funcultura⁷. A peça se apresentou também no Sesc Arcoverde/PE (Mostra Geraldo Barros), no Sesc Casa Amarela/Recife (Mostra Capiba), fez o Festival Recife do Teatro Nacional, o Janeiro de Grandes Espetáculos (Recife/PE); mas, é um espetáculo que fez poucas apresentações, acho que ele chegou a fazer apenas vinte no total. Em 2014, começamos um movimento de Teatro em Casa aqui no Recife⁸. Fomos o primeiro grupo a realizar um experimento de teatro em casa naquela época. Obviamente, isso já havia acontecido antes, nos anos 1980, 1990, em outros espaços da cidade. Mas naquele ano, 2014, nós fomos o primeiro grupo a realizar um experimento de teatro em casa, no meu apartamento, no bairro Boa Vista. Fizemos várias apresentações no meu apartamento de três espetáculos: *Solo Diva*, *Complexo de Cumbuca* e o *Caso Laramie*. Chamamos essa ação de A(P)TO 205; 205 era o número do meu apartamento. Foi muito gostosa essa experiência. Em 2014, também fizemos a estreia e as primeiras temporadas do espetáculo *Na Beira*, realizado na casa do intérprete, Plínio Maciel. Depois, esse espetáculo saiu por aí circulando, por outras casas, quintais, pátios, e também por espaços alternativos, como a sala de ensaios do Teatro de Santa Isabel/Recife, auditórios; até chegar em alguns teatros, como o Teatro Arraial Ariano Suassuna/Recife. Também nos apresentamos duas vezes na cidade de Surubim/PE, cidade natal do ator. *Na Beira* deve ter realizado, ao todo, mais de 70 apresentações ao longo de cinco anos. Em 2016, lançamos *Luzir é Negro!*, outro espetáculo, no espaço O Poste⁹, na Rua da Aurora/Recife. *Luzir* também é um

⁷ Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura/Secretaria de Cultural/Governo de Pernambuco.

⁸ Ver DOURADO, Rodrigo. Pedagogias do espectador: uma experiência com biodrama e teatro em casa. **Repertório**, Salvador, no. 26, p.197-213, 2016.1. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/17470>>. Acesso em: 07. Mai. 2021.

⁹ Espaço Teatral do Grupo O Poste Soluções Luminosas (Recife/PE).

espetáculo que circulou bastante: fez temporadas no Teatro Marco Camarotti (Sesc Santo Amaro/Recife), apresentação no Museu da Abolição; no Teatro José de Alencar, de Fortaleza. Fez apresentação dentro de uma escola em Guaramiranga, no Ceará¹⁰; em Petrolina/PE, também em espaço alternativo do Sesc local; no salão de festas do Sesc Santa Rita/Recife. A gente vai mambembando por aí. Em 2018, estreamos *Ligações Perigosas*, com o qual nos apresentamos no Teatro Apolo, no Teatro Hermilo Borba Filho e no Teatro Arraial, todos no Recife. Enfim, passamos com nossas peças por inúmeros lugares: Teatro Milton Bacarelli (UFPE), Casa Rio (RJ), Casa Contemporânea (SP), Teatro do Sesc Caruaru/PE, Sesc Piedade/Recife, Teatro Luís Mendonça (Parque Dona Lindu/Recife), Sesc Garanhuns/PE, Mostra de Teatro Alternativo do Festival de Inverno de Garanhuns/PE, e vários outros espaços e configurações que me escapam à memória. Desde 2020, estamos fazendo tudo online por conta da pandemia.

DB: Como se dão as escolhas e motivações do grupo para a criação?

RD: O *Chat* foi uma dramaturgia que propus ao elenco. O *Pizza, Coca e Crime...*, que eu chamo de pré-história do *Fronteira*, também foi uma proposição minha de adaptar o depoimento para a cena. Em 2012, Wellington Jr. e eu traduzimos um texto chamado *Les Drôles*, de Elizabeth Mazev, um texto francês, e ele se tornou *Olivier e Lili: uma história de amor em 900 frases*. Misturamos a história de vida dos atores Fátima Pontes e Leidson Ferraz com a história da dramaturgia original, e é aí que surge o biodrama¹¹ em nossa jornada, essa coisa autobiográfica. A partir de 2014, iniciamos uma série de solos biodramáticos, já citados: *Solo Diva*, *Complexo de Cumbuca*, *Na Beira* e *Luzir...*. Essas peças todas surgem a partir da história de vida dos performers. A pessoa que está em cena conta a história de vida dela de maneira teatralizada, performativa. Às vezes chega como um convite, como no caso de Plínio, do *Na Beira*, que me convidou a dirigi-lo; assim como Marconi Bispo, de *Luzir é Negro!* Eles me convidam e eu chego para organizar o roteiro, criar um processo. O *Ligações Perigosas* também foi uma

¹⁰ Festival Nordeste de Teatro de Guaramiranga.

¹¹ Criado pela encenadora argentina Vivi Tellas. Ver DOURADO, Rodrigo. Biodrama, Teatro Documentário e Performatividade nos espetáculos “Carnes Tolendas” e “Luís Antonio-Gabriela”, Anais do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero, ABEH, Salvador, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/25897209/BIODRAMA_TEATRO_DOCUMENT%C3%81RIO_E_PERFORMATIVIDADE_NOS_ESPET%C3%81CULOS_CARNES_TOLENDAS_E_LUIS_ANT%C3%94NIO_GABRIELA>. Acesso em: 07. Mai. 2021.

pesquisa de Rafael Almeida e minha, estávamos em busca de um texto e chegamos ao *Quartett*, de Heiner Müller, que é inspirado no romance *As Ligações Perigosas*, de Chardelo de Laclos. Por fim, os três últimos trabalhos online que realizamos, *Puro Teatro*, *Ciclope* e *O Evangelho segundo Vera Cruz*, erguidos na pandemia, também são dramaturgias minhas.

DB: Existe algum tipo de hierarquia no grupo, funções específicas ou todo mundo faz tudo?

RD: Isso ainda é uma coisa que está em processo, não é muito fechado, não é muito fixo. Ao longo dos anos, foi-se desenhando um certo organograma, como uma empresa, embora não sejamos empresa oficialmente. Hoje em dia, Rodrigo Cavalcanti é o produtor geral, é a pessoa que elabora e envia os projetos, faz a gestão financeira, a gestão de produção e é ator do grupo também. Ricardo Maciel é uma espécie de assessor do audiovisual, é a pessoa do audiovisual no grupo. Faz os registros fotográficos, os vídeos, cria peças gráficas. Nesse período da pandemia, ele dirigiu artisticamente os trabalhos em vídeo que realizamos. Eu sou uma espécie de, digamos assim, autor, diretor e talvez uma coordenação geral do grupo. Jailton Júnior, atualmente, é elenco, e, por enquanto, os outros atores que estão trabalhando conosco são convidados. A gente não sabe ainda se vão se tornar do grupo, mas são convidados. Nosso núcleo central está bastante reduzido e isso não é um problema.

DB: Você mencionou algumas criações feitas durante a pandemia, como foi produzir algo durante a pandemia?

RD: Em março de 2020, fizemos uma temporada de *Luzir é Negro!*, quando iniciáramos as comemorações dos dez anos do grupo. Haveria exposições, mostra de repertório, várias ações. Infelizmente, não deu para fazer. Mas, participamos, ano passado, de três projetos: Cultura em Rede do Sesc Pernambuco, no qual surgiu o espetáculo *O Evangelho segundo Vera Cruz*, já no formato online. Também realizamos o trabalho do Itaú Cultural, dentro do edital Arte como Respiro: *Puro Teatro*, um texto de minha autoria filmado em casa, estética da quarentena, cada ator no seu canto e Ricardo Maciel editando o vídeo. Fizemos também uma videoarte que se chama *600 réis*, realizada a partir do Sesc Convida, edital do Sesc Nacional. Essa obra é assinada por Marconi Bispo e Ricardo Maciel. Agora, estamos fazendo projetos para a LAB, a Lei Aldir Blanc/Pernambuco. Estamos fazendo um segundo vídeo que se chama *Ciclope*. Ele e o *Puro Teatro* fazem parte de um projeto que nomeamos de *Queerantena*, o nosso olhar para a questão

LGBT, para a questão das diferenças corporais, das dissidências¹². Acabamos de realizar uma temporada online de *O Evangelho* pela LAB. Então, migramos para a Internet, para o digital, nesse ano da pandemia, e acessamos vários editais.¹³

DB: Vocês estão tendo alguma dificuldade para produzir vídeos online? A pandemia tem afetado a criatividade e a produtividade de vocês? De que modo?

RD: Olha, afeta porque a gente tem que aprender a fazer no online, mas abriu muitas possibilidades também. Foram vários editais, recebemos convites para festivais. Fizemos o Festival de Guaramiranga remotamente, fizemos temporada online ano passado de *O Evangelho*; recebemos um prêmio do Janeiro de Grandes Espetáculos por ações afirmativas, por conta de *O Evangelho* ser uma peça que trata da violência contra a população transgênera. Realizamos muitos debates, bate-papos online, isso está sendo ótimo porque tem uma frequência grande de público. E muita gente do Brasil pode ver o trabalho da gente. Gente que não está presencialmente no Recife pode assistir. Temos feito bons debates, lives no *Instagram*. Recentemente, fizemos debates com o Ian Habib e com a Sara Wagner York. São dois militantes da questão transgênera no Brasil. Abriram-se muitas possibilidades para nós neste período da pandemia. Tanto financeiras quanto artísticas e de formação.¹⁴

¹² Os atravessamentos de gênero e sexualidade estão presentes na pesquisa do Teatro de Fronteira desde sua origem. Em *Chat*, a exposição das inúmeras formas de violência contra a mulher no mundo digital e a partir dele davam a tônica; em *Olivier e Lili*, o grupo se debruça sobre uma relação de amizade e amor que rompe com padrões do ser homem e ser mulher no mundo ocidental pós-1960; em *SoloDiva*, *Complexo de Cumbuca* e *O Caso Laramie*, respectivamente, discutem-se fantasias performativo-teatrais que deslocam identidades de gênero fixas, relações afetivo-sexuais de homens *gays* nos aplicativos de namoro e crimes de motivação LGBTfóbica; em *Luzir é Negro!*, 2016, reflete-se sobre os deslocamentos da norma sexual e de gênero a partir de intersecções com a negritude e com os preconceitos raciais; em *Ligações Perigosas*, 2018, retomam-se os cruzamentos classe-religião-gênero-gozo na obra de Chordelo de Laclos/Heiner Müller e nas relações Valmont-Merteuil-Tourvel-Volange; e, em *Puro Teatro*, 2020, a memória é agenciada para falar das dores e delícias da infância viada. Ver: DOURADO, Rodrigo. Kuirformance em *O Evangelho segundo Vera Cruz* do Grupo Teatro de Fronteira. In: DA COSTA, José; FERNANDES, Sílvia. (Orgs.) **Políticas da cena contemporânea: comunidades e contextos** (*No prelo*).

¹³ Em 2022, o grupo leva ao público o processo de criação do biodrama *Essa Menina*, uma palestra-performance-novela, com direção de Rodrigo Dourado e atuação de Roberta Ramos. Apresentado como ensaio aberto no Trema Festival, mês de maio, no Memorial da Medicina e Cultura da UFPE/Recife.

¹⁴ Ver: DOURADO, Rodrigo. Teatros da pandemia: o giro viral. Disponível em: <https://www.academia.edu/42786267/Teatros_da_Pandemia_O_Giro_Viral_Por_Rodrigo_Dourado>. Acesso em: 26. Ag. 22.

DB: Vocês sentem o aumento de pessoas nas ações, que a produção de conteúdo de vocês tem conseguido alcançar mais o público no formato online?

RD: Definitivamente, acho que sim. Tivemos um aumento significativo de seguidores no *Instagram*, um aumento significativo de seguidores de fora do Recife. Acho que a pandemia permitiu que pessoas de outros lugares do Brasil pudessem acessar e conhecer o nosso trabalho. Isso está sendo muito bom, porque quando a gente fica em temporada, nos teatros da cidade, é muito difícil levar público e ficamos restritos ao público da cidade. Agora, estamos alcançando muita gente de outros estados do Brasil.

DB: Além de dirigir, você também escreve, atua? Poderia nos contar um pouco de sua trajetória individual?

RD: Na verdade, eu dirijo mais que atuo. Dirijo desde 1998. Comecei a dirigir quando fazia o Curso Regular de Teatro do Sesc Santo Amaro/Recife (1997-1999), dentro das disciplinas do curso. Mas, eu começo a dirigir de fato, “profissionalmente”, entre aspas, porque nunca vivi exclusivamente da direção do teatro, em 2001, a partir de vários projetos do Sesc: Projetos Dramaturgias, Projeto Poetas da Terra do Sesc de Santo Amaro/Recife. Dirigi leituras dramatizadas de *Sonho de uma noite de verão*, *As aventuras de Sem Forma nos quatro reinos do universo*, *Leonor de Mendonça*. Trabalhei com poesia encenada, como em *Três movimentos diSSonantes*, *Mil flores*, *Oratório da carne* e *As reticências dos sonhos*. Esses dois projetos me deram a oportunidade de experimentar muito, de trabalhar com muitos atores, de conhecer muitos textos. A partir de 2001, comecei a dar aulas, e dirigi vários trabalhos com alunos dentro do Instituto de Cultura Técnica (ICT), como *A comédia do boi*, *Espécie* e *As mulheres de García Lorca*. Depois, passei a dar oficinas e cursos e segui dirigindo trabalhos como *Mistério das figuras de barro*, *Uma festa do barulho*, *Ensaio*, *Os sacos vermelhos* etc. Então, venho dirigindo desde 1998. Também fui dramaturgista das montagens de *Psicoses 4.48* e *De uma noite de festa*, ambas pelo Sesc Piedade/PE, com direção de Wellington Jr. Já minha carreira acadêmica: sou jornalista e fiz o meu Doutorado na área de teatro pela UFBA. Hoje, sou professor de teatro da Universidade Federal de Pernambuco. Também atuei muito como crítico teatral, escrevi críticas ao longo de muitos anos¹⁵. Como ator, o último trabalho que fiz foi o *Ligações Perigosas*, em

¹⁵ Colunista do Portal Tô Na boa (2001); Críticas publicadas no JC OnLine (2001); Colaborador e Crítico da Continente Multicultural (2001 a 2014); Cobertura de Festivais como Cena Contemporânea de Brasília; Fiac/BA;

2018. Fiz alguns trabalhos pontuais ao longo dessas décadas, dirigido por Breno Fittipaldi, Wellington Júnior e Marconi Bispo¹⁶. Mas, o meu ator fica um pouco dormindo, meu diretor é mais ativo.¹⁷

DB: Qual a mensagem que vocês gostam de trazer para o público?

RD: O Teatro de Fronteira trabalha com as questões da memória, o teatro da memória, as narrativas de sujeitos comuns, que não têm as suas histórias contadas dentro da história oficial. Trabalhamos com as questões LGBTs, raciais, de gênero, da população transgênera, do artista periférico, fora dos circuitos comerciais/centrais. Eu diria que a linha de pesquisa do Fronteira, do ponto de vista conceitual, é resgatar, recuperar, dar voz a histórias de vida marginalizadas. Do ponto de vista artístico, a gente trabalha com biodrama, teatro documentário, teatro da memória, mas não exclusivamente, podemos também trabalhar com espetáculos mais convencionais, mas a memória é o grande motor. Nós fazemos um teatro político, um teatro que quer provocar a plateia a sair de suas convicções, de suas certezas, de seus olhares sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre os papéis sociais. O nosso teatro é um teatro que provoca a plateia politicamente a repensar os seus modelos, os seus padrões sociais. Eu diria que a mensagem é essa, a gente sempre quer fazer as pessoas saírem de seus lugares de conforto, de seus lugares estáveis, é esta a nossa provocação.

DB: O que você diz para nós, que somos estudantes de artes cênicas, sobre o futuro na carreira?

RD: Eu diria que não desistam fácil. Vão surgir muitas dificuldades, muitas tentações para vocês desistirem e abraçarem carreiras que dão retornos mais imediatistas. Tem muito esse chamado do mercado para ser produtivo, para ganhar dinheiro, fazer dinheiro. Abraçar uma profissão que

Crítico convidado do Festival Recife do Teatro Nacional (2011); Editor-Chefe e Crítico do Portal Teatro PE (2006/2007); Críticas publicadas no Jornal Diário de Pernambuco; Colaborador do site 4Parede (2014/Atual); Coordenador e facilitador de oficinas do Seminário Internacional de Crítica Teatral (Renascer Produções Culturais/2005 a 2011).

¹⁶ *Faca de dois gumes, O improviso de Ohio e Amêndoa amarga, venenosa e pura*; todos com direção de Breno Fittipaldi; *The Célio Cruz Show*, com direção de Marconi Bispo.

¹⁷ Em 2022, funda a Companhia de Teatro da UFPE, que nasce com o espetáculo *Não vão nos matar agora*, livremente inspirado na obra da artista e pesquisadora Jota Mombaça. *MOMBAÇA*, Jota. **Não vão nos matar agora**. RJ: Cobogó, 2021.

permita ter casa, carro, poder viajar, ter família, filhos, enfim, viver bem de acordo com certos padrões. Acho que todo mundo tem o direito de viver bem, viver bem é um direito. Mas, o teatro não dá isso muito rápido e muito fácil. O teatro demora a dar isso, mas ele pode dar. Então, primeiro, eu diria: calma, não se apressem, porque é lento, é demorado, tem que estudar muito, muito. Costumo dizer aos meus alunos assim: tentem ser os melhores no que vocês fazem, porque isso vai ser assim para qualquer profissão, em qualquer profissão você tem que ser o melhor naquilo que você faz. Porque até um advogado, um engenheiro e um médico podem ficar sem trabalho, tem muita gente dessas profissões super tradicionais que não tem trabalho. E eu não vou dizer que elas não têm porque são incompetentes, de jeito nenhum, mas o mercado é disputado, difícil para qualquer profissão. Estudem muito, sejam os melhores no que vocês fazem, não entrem “numas” de que vocês vão ser somente uma coisa: “ah, eu quero ser somente atriz”. Isso não existe em nenhuma profissão. Ninguém é somente advogado. O advogado, ele vai dar aulas de direito quando ele precisar, vai ser empresário dele mesmo, vai abrir o escritório dele. Quando ele abrir o escritório, ele vai ser o designer do escritório, vai montar a marca dele, vai fazer a comunicação do escritório, vai para a rua prospectar cliente. Em nenhuma profissão, ninguém é só “aquilo”, mas no teatro a gente costuma ouvir muito assim: “ai, não dá para viver só como ator, né?” Mas, não dá mesmo, gente, vocês vão ter que dar aula, ser produtores, iluminadores, cenógrafos, diretores, atrizes, vocês vão ter que “se virar nos trinta” porque é assim em qualquer área. Aprendam o máximo de tudo que vocês tiverem acesso, contato, para vocês poderem ser múltiplos na profissão de vocês. E, sobretudo, se articulem politicamente com o movimento teatral da cidade. Não fiquem isolados. Procurem saber o que existe no movimento. Quem são as pessoas? Quais são os mecanismos de incentivo, de financiamento do poder público? Se apropriem dos editais, das leis para poder acessar os recursos. Ninguém vai ficar rico, realmente, no teatro, só se você for fazer um teatro muito comercial, mas é muito difícil. Sobretudo numa cidade como o Recife, e nas demais fora do eixo RJ-SP, que não têm mercado televisivo para atores e atrizes, algo que os projete, porque isso faz com que o público chegue junto na casa de espetáculos, quando conhece o artista da TV. No Recife, a gente não tem isso. A gente tem que se fortalecer junto com a nossa classe, dominar as leis que existem para poder acessar os recursos públicos. Sabe a imagem da pessoa que entra na mata com o facão abrindo passagem. A gente tem que fazer isso no Recife e em outras praças, tem que abrir com o facão,

passagem, criar espaço, criar oportunidades para o público chegar. Temos que criar o nosso público para podermos viver do nosso teatro.