

Rascunhos

Uberlândia v.10 n.1 jan./jun. 2023
ISSN: 2358-3703

[Dossiê]:

EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA | IARTE | PPGAC

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)

Curadoria / Organização Dossiê Educação Estética
Christine Arndt de Santana, Universidade Federal de Sergipe

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)
Patrícia 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)

Diagramadora – Bianca Helena Santos de Oliveira,
Universidade Federal de Uberlândia

Ilustração e Design Capa
Fernando Marinho e Marjorie Garrido

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. 10, n.1 (2023) - Uberlândia: Portal de Periódicos, 2023
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

Prof^a. D^a. Christine Arndt de Santana

Dossiê Educação Estética

Qual o Papel do Teatro hoje?

Walter Lima Torres Neto5

Educação, Cena e Teatralidade como fundamentos para a aula

João Paulo Ferreira Silva17

As artes cênicas na sala de aula do Ensino Médio

Eduardo Fernandes Batista; Rafael Litvin Villas Bôas.....28

Do conto à cena: a encenação de contos como Pedagogia do Teatro

Andréa Stelzer47

Contaçãõ de histórias e Teatro de Bonecos

Jailson Araújo Carvalho; Júnio César Batista de Souza62

Autonomia e criticidade no ensino-aprendizagem da Dança em contexto escolar

Verônica Teodora Pimenta80

Texto e intermedialidade dos palcos à tela de TV: diálogos entre as artes em "As aventuras de Palita".

Joanderson Sousa Ferreira ; Michelle Nascimento Cabral Fonseca.....97

Contadores de Histórias na Educação Escolar: perspectivas docentes e discentes

Ângela Barcellos Café.....123

Processos Dramatúrgicos e Cênicos na Intermedialidade

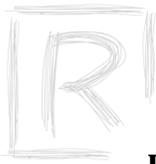
Giovanna Sassi.....141

TRÂNSITOS: Corpos em interação Transfronteira

José Ramón Castillo Fernández156

Affections, Exercises, Theater Protopedagogies

André Luiz Lopes Magela174



Dossiê Educação estética

As Artes Cênicas possuem uma estreita relação com a Educação, conseqüentemente, com a Pedagogia. Desta relação, é importante destacar a importância da Educação Estética possibilitada pela Artes Cênicas: via esta formação, a realidade estética não é apartada e muito menos entendida como mais importante do que nossa experiência cotidiana; esta experiência do dia a dia é, necessariamente, marcada pela experiência estética, uma vez que, somente assim, a vida se torna completa e satisfatória. Nesse sentido, este Dossiê, agora publicado pela *Revista Rascunhos*, pretende criar possibilidades de diálogos sobre a necessária união entre a Educação Estética e as Artes Cênicas, com a finalidade de abrir espaços diversos (salas de aula, palcos, praças...) a este debate necessariamente doce e útil. Os artigos, aqui reunidos, serão contribuidores às pesquisas que se debruçarem sobre estes objetos de estudo e, dessa maneira, as artes da cena e a formação de nossa sensibilidade, ao caminharem em *pari passu* com a nossa racionalidade, possibilitarão uma fruição da vida não mais estranhada porque viver, sentir e fruir experiências artísticas é o que nos possibilita o sanativo eficaz para combater os efeitos do sistema que insiste em nos fazer estranhados de nós mesmos e dos outros.

Neste Dossiê sobre Educação Estética, os artigos serão apresentados na ordem em que estão elencados no sumário. O artigo intitulado *Qual o papel do Teatro hoje?* discute o papel formativo que a ficção teatral emprega à vida das pessoas e, nesse sentido, apresenta uma questão: “Qual seria a influência do ser ficcional e da narrativa teatral associada que estão a valores ideológicos condicionado por um historicismo?”. Em *Educação, Cena e Teatralidade como fundamentos para uma aula* são expostos conceitos articulados entre a prática educacional em escolas públicas da educação básica, a partir da experiência de sala de aula nas disciplinas Arte e Teatro, tendo como referências Jacques Rancière, via as concepções de Cena e Teatralidade em sua relação com as noções de Educação (*educare* e *educere*) do antropólogo Tim Ingold. *As Artes Cênicas na sala de aula do Ensino Médio* é um artigo que faz parte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da universidade de Brasília-UnB. O objetivo deste estudo é “apresentar algumas reflexões e propostas metodológicas acerca da relação entre estudante-atuante-espectador/a e professor/a-mediador/a, no contexto do ensino regular, em escolas particulares”. O texto intitulado *Do Conto à Cena: a encenação de contos como pedagogia teatral* tem como objetivo “[...] desenvolver um estudo da

teatralidade dos contos, de sua transposição corporal para a cena e a criação de uma dramaturgia cênica coletiva, visando investigar novas metodologias de ensino do teatro nas escolas”. *Contação de Histórias e Teatro de Bonecos* traz um estudo de caso que utilizou a abordagem qualitativa e foi desenvolvido em uma escola pública, no Distrito Federal, com alunos do quinto ano. Neste estudo “[...] foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: uma oficina de Teatro de Bonecos, registro audiovisual e experimentações com a contação de histórias”. O artigo *Autonomia e criticidade no ensino-aprendizagem da dança em contexto escolar* destaca a relação entre “[...] o exercício da autonomia ao cultivo de gestos de criticidade, como fazer indagações e exercitar a indignação contra práticas conformistas e estruturas disciplinares”. O texto apresenta, também, elementos da Pedagogia da Autonomia e da Pedagogia da Indignação, relacionando-os ao ensino-aprendizagem da Dança com o intuito de se alcançar uma Pedagogia da Expressão. *Texto e Intermidialidade dos palcos à tela de TV: diálogos entre as Artes em “As aventuras de Palita”* debate a forma como “[...] as linguagens da dramaturgia e do roteiro se concebem como mídias potencializando suas narrativas em um processo intermidial, ou seja, uma relação entre as artes teatro e televisão a partir da série infanto-juvenil ‘As Aventuras de Palita’ criada e produzida no grupo de pesquisa Teatro e Intermidialidade no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão”. O artigo *Contadores de Histórias na Educação Escolar* apresenta a contação de história em duas perspectivas: a dos docentes e a dos discentes, considerando a mediação via as experiências do ensino de Arte na escola. O problema que dá norte à discussão pode ser resumido da seguinte maneira: “[...] a necessidade de metodologias abertas ao diálogo com estudantes e por outro lado, a necessidade de valorizar a arte na escola, inclusive na vivência de outros professores”. Finalizando este dossiê, o texto *Processos Dramatúrgicos e Cênicos da Intermidialidade* traz a análise “[...] dos recursos e modos de expansão dessa teatralidade em que, pela intermedialidade, a cena envolve o espectador com uma sobrecarga sensorial”.

Ao reunir o *corpus* que aqui se apresenta, a *Rascunhos* possibilita a seus leitores um espaço para a criação de novas possibilidades artísticas que nos mostrarão possibilidades de mundos possíveis e, quiçá... melhores.

Prof^{ta}. D^a. Christine Arndt de Santana (DTE/PPGCULT/UFS)

Organizadora do Dossiê



QUAL O PAPEL DO TEATRO, HOJE?

¿CUÁL ES EL PAPEL DEL TEATRO HOY?

WHAT IS THE ROLE OF THEATRE TODAY?

Walter Lima Torres Neto¹

Resumo

Este artigo questiona a marca indelével do teatro na formação da consciência do sujeito ocidental. Procura refletir sobre o papel formativo para vida do sujeito induzido pela ficção teatral. Qual seria a influência do ser ficcional e da narrativa teatral associada que estão a valores ideológicos condicionado por um historicismo? Proponho introduzir uma breve discussão sobre a influencia que o teatro desempenha por meio de seus seres ficcionais, e o declínio que esse mesmo teatro experimenta hoje, diante dos desafios da vida digital no ciberespaço.

Palavras-chave: teatro, cultura teatral, ciberespaço

Resumen

Este artículo cuestiona la huella indeleble del teatro en la formación de la conciencia del sujeto occidental. Busca reflexionar sobre el papel formativo para la vida del sujeto inducido por la ficción teatral. ¿Cuál sería la influencia del ser ficcional y la narrativa teatral asociada a valores ideológicos condicionados por el historicismo? Propongo introducir una breve discusión sobre la influencia que ejerce el teatro a través de sus seres ficcionales, y el declive que este mismo teatro experimenta hoy, frente a los desafíos de la vida digital en el ciberespacio.

Palabras clave: teatro, cultura teatral, ciberespacio

Abstract

This article questions the indelible mark of theater in the formation of Western subject consciousness. It seeks to reflect on the formative role for the subject's life induced by theatrical fiction. What would be the influence of the fictional being and the theatrical narrative associated with ideological values conditioned by historicism? I propose to introduce a brief discussion about the influence that theater plays through its fictional beings, and the decline that this same theater is experiencing today, in the face of the challenges of digital life in cyberspace.

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor titular de estudos teatrais nos cursos de graduação e pós-graduação em letras.

Keywords: theater, theatrical culture, cyberspace

Certa vez, ouvindo uma conferência durante meu estágio pós-doutoral na CUNY (2012-2013), o palestrante relatou sobre uma pesquisa realizada nos anos 1990, nos Estados Unidos com jovens universitários. Esses estudantes ingressavam nos primeiros anos dos ciclos acadêmicos relacionados às artes liberais. Dizia o pesquisador nesta ocasião, que a pesquisa inquiria os ingressantes acerca dos seus personagens ficcionais favoritos ou mais marcantes. Mais especificamente, quais os personagens da literatura americana ou ocidental seriam os mais significativos, influentes e inspiradores, que eles retinham e consideravam mais relevantes como influentes na vida cotidiana. A enquete não fazia distinção entre gênero literário e abrangia até mesmo narrativas cinematográficas. O questionário se fixava na opinião individual mencionando que, os estudantes poderiam informar os nomes dos personagens que de fato eram seus conhecidos por conta de uma leitura integral das obras ou também podiam informar sobre os personagens que mesmo não tinham sido conhecidos na íntegra, e eram conhecidos de “ouvir dizer” sobre suas histórias. A única restrição era menção aos *comics*, revistas em quadrinhos, que deveriam ser evitadas.

Para surpresa geral, em meio ao ambiente dos estudos literários junto às artes liberais, os primeiros personagens lembrados pelos jovens estudantes como mais influentes foram de natureza teatral — Hamlet e Édipo, não necessariamente nesta ordem, seguidos de Don Quixote e Sherlock Holmes. Ao se cruzarem todas as respostas, a pesquisa revelava ainda que, os estudantes muitas das vezes lembravam desse ou daquele personagem sem de fato conhecerem na íntegra a totalidade de suas trajetórias ficcionais, esse era o caso também para personagens influentes como Elizabeth Bennet de Jane Austin (1775-1817) e Emma Bovary de Gustave Flaubert (1821-1880). Os estudantes, de fato baseavam-se muitas vezes, afirmava a pesquisa, na trajetória de consagração adquirida por cada um desses comportamentos ficcionais de modo independente em relação à obra. Detendo menor conhecimento sobre a trama ou a intriga propriamente dos textos, os nomes desses seres ficcionais estavam associados às propriedades da condição humana da qual eram portadores (ou “problematizadores”).

Chamava atenção, portanto, a independência da influência do personagem sobre o leitor em relação à totalidade da obra. E a ocorrência, em primeiro lugar, de personagens de teatro havia chamado nossa atenção. Certamente, era um sintoma da prestigiosa função do próprio teatro na sociedade ao longo de décadas. A pesquisa revelava o sintoma da assimilação e penetração das

substâncias sociais em nossas memórias (individual e coletiva) de leitores e espectadores de que esses personagens são o concentrado ficcional.

Ao ouvir a palestra, eu me permitia desconfiar da pureza do resultado “Édipo e Hamlet”. Perguntava-me se essa influência ou presença ou ainda preferência se daria unicamente por conta dessas vidas ficcionais? Ou se não era esse o resultado da extensíssima fortuna crítica, que esses mesmos personagens ensinaram ao longo dos séculos? Lembrava-me, por exemplo, do crucial estudo realizado por Sigmund Freud (1856-1939), primeiro em relação a Édipo e depois em relação a Hamlet. Imaginava se o título de um comentário filosófico, como por exemplo de Gilles Deleuze e Félix Guattari com o seu inquietante *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* (1972) não teria servido para popularizar o velho Édipo. Diretamente do teatro, eu associava essa longevidade às inúmeras apropriações para Hamlet como as realizadas em *Hamlet-Máquina* por Heiner Müller ou *Rozencrant e Guildenstern estão mortos* de Tom Stoppard; ou ainda para Édipo, *A Máquina infernal* de Jean Cocteau ou a versão de *Greek* de Steven Berkoff. Era evidente que a fortuna crítica sobre esses dois personagens era das mais extensas, sobretudo quando ainda associadas às recriações por diversos gêneros narrativos dentro das mais variadas fórmulas de intertextualidade e de intermedialidade.

Pode-se constatar, que ambos personagens (que necessitavam da mediação de um ator, pois muitas vezes os estudantes afirmavam no questionário “terem visto encenado” e não lido a peça) haviam pulado da ficção para definitivamente se instalarem no coração do nosso imaginário ocidental, quem sabe até mesmo planetário.

Partindo do sugestivo resultado dessa pesquisa onde se destaca a marca indelével do teatro, gostaria de refletir sobre o papel formativo para vida induzido pela ficção teatral. Ou melhor, pensando a influência do ser ficcional de maneira geral, desejaria refletir sobre o papel da narrativa teatral associada que está a personagens, não necessariamente tão emblemáticos como Édipo e Hamlet. Proponho introduzir uma breve discussão sobre a influência que o teatro desempenha por meio de seus seres ficcionais, como demonstrou a pesquisa norte-americana, oriunda de uma determinada cultura teatral.

Antes de avançar, lembremos que uma cultura teatral são os seus modos de ser e estar a serviço criativo do universo simbólico de uma determinada sociedade. Na fabricação da teatralidade, essa cultura teatral faz a mediação entre imaginário e realidade, palco e plateia. Porém a materialidade que constitui a obra cênica, em termos identitários e ideológicos, não ganha vida

espontaneamente. São necessárias uma arte e uma técnica específicas, neste caso à serviço da elaboração de narrativas que despertem o interesse da sociedade e contribuam no agenciamento de um alcance sobre a vida do sujeito.

Sem desejar ser exaustivo, gostaria, num primeiro instante de relembrar de alguns períodos da vida teatral ocidental, onde a ficção teatral desempenhou um protagonismo efetivamente formativo. A função social da representação teatral preconizava o condicionamento da conduta de vida de diferentes grupos sociais. Evidentemente esse processo não foi um privilégio do teatro, mas sim das artes ditas representacionais, com destaque para o aspecto inerente às artes cênicas, com particular foco na ficção teatral.

Num primeiro instante, lembraria o papel regulador do comportamento do cidadão na *pólis* grega. Neste caso, estamos diante do desempenho e do alcance dos personagens da mitologia greco-romana no imaginário do teatro antigo. Num lance de olhos ligeiro, destacam-se o papel dos deuses olímpicos nos mais diferentes episódios que protagonizam, para em seguida se destacarem as trágicas histórias de heróis e heroínas que dispõem de infinitas versões sobre suas façanhas. Como é sabido, tanto a *Ilíada* quanto a *Odisseia*, mas também as tragédias e as comédias greco-romanas formam um verdadeiro viveiro de onde um conjunto de valores foram sendo ressignificados pela dramaturgia ocidental. Esse repertório seria modelador de um perfil de sujeito.

Na sua *Poética*, Aristóteles já enfatiza um detalhe decisivo entre o historiador e o poeta no tocante ao tratamento do *mythos*. Ele afirma que “o historiador e o poeta diferem entre si não por descreverem os eventos em verso ou em prosa, mas porque um se refere aos eventos que de fato ocorreram, enquanto, o outro aos que poderiam ter ocorrido” (Aristóteles, 2019, p. 97). Aristóteles ainda reforça a diferença entre a poesia e a história, pois na sua opinião, “a poesia é mais filosófica e mais nobre do que a história: a poesia se refere, de preferência, ao universal; a história, ao particular”. (Aristóteles, 2019, p. 97). Essa visão da “poesia”, segundo Aristóteles a torna mais influente do que a história dos fatos particulares. E, é por conta desses fatos que “poderiam ter ocorrido” e desse “universal” que temos as mais variadas versões a propósito desses heróis, deuses e semideuses extraordinários. Heróis que encontram deuses e criaturas fantásticas como antagonistas nos conflitos impostos aos seus desejos e às suas vontades, despertadas pelos próprios deuses.

Os seres olímpicos foram projetados no imaginário à imagem da natureza humana. Zeus é o senhor dos céus, Poseidon domina os mares, Hades é responsável pelo reino infernal e Deméter

se encarrega da terra e seu cultivo. Por um lado, ao ler sobre esses seres imaginários somos introduzidos a um conjunto de valores binários que trabalham em oposição e complementariedade como: ordem e desordem, vida e morte, mortal e imortal, justiça e injustiça, coragem e medo, belo e feio, amor e ódio, união e desunião, guerra e paz, felicidade e infelicidade... Por outro lado, nesse contexto que integra religião e ficção, somos nós, os humanos que de nosso lugar, aqui da terra, invejamos aos seres olímpicos sua extraordinária beleza, sua invencível força, sua permanente eternidade e tantas outras propriedades divinas.

Mais próximo de nós, encontram-se as influentes narrativas, de heróis como Ulisses, por exemplo, que na extensão da região mediterrânea, vive suas peripécias para suplantar os obstáculos que lhe são interpostos. Esses personagens são concebidos segundo um duplo motor. Eles agem por si e são agidos pelos próprios deuses, segundo a lógica arcaica que orientaria os seus desígnios. Jocasta, Antígona, Clitemnestra, Medéia e Penélope; Aquiles, Menelau, Agamenon, Filocteto e Jasão são perfis ficcionais, dentre outros, que efetivamente inspiraram padrões de comportamentos agora humanizados em relação à eternidade dos deuses. Esses heróis e heroínas transitam entre a fortuna e a desgraça, conhecem a abundância e as perdas inerentes à essa doença mortal chamada de vida, que não permitirá que escapemos da morte.

Seres mitológicos e personagens heroicos nos oferecem suas experiências enquanto comportamentos imaginários como os nutrientes para uma assimilação ou uma rejeição desses mesmos parâmetros comportamentais modelares no plano do cotidiano. São eles, acreditavam os antigos gregos, quem lhes propiciariam as condições, para viverem com “a justa medida”, sem irromperem no deslimite, para que pudessem assim, se tornarem quem deveriam ser, cumprindo cada qual a sua jornada neste mundo, sabendo sempre separar “o joio do trigo” para o bem viver.

Independente das críticas de Platão na sua *República* às más influências da poesia e das artes representativas e mais tarde as não menos severas censuras de um Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ao teatro, quando escreve sua *Carta a D'Alembert*, o fato é que os grandes sistemas ideológicos forneceram e continuarão a fornecer sempre modelos de comportamentos por meio de narrativas de vidas ficcionais, sejam elas em ação como no teatro tradicional ou não. Na maioria das vezes, esses comportamentos são projetados na sociedade desde numa operação ficcional cujo referente se encontra no plano da realidade. Em parte, esta também é a lógica da narrativa cinematográfica. Evidentemente, que o tratamento das formas narrativas e dos conteúdos que são portadoras vão se modificando ao longo dos tempos. Mas o fundamental, é que em linhas gerais,

todos hoje em dia reconhecem o papel de uma dramatúrgica ou de uma realização cinematográfica influenciando no âmbito da sociedade, veja-se por exemplo, a quantidade de eventos públicos ou privados, acadêmicos ou não que convidam o cidadão para o debate sobre filmes ou encenações teatrais.

Evoco agora o papel desempenhado pelo imaginário judaico-cristão. Aqui a ênfase recai sobre o trabalho de persuasão e conversão desenvolvido pela ideologia católica. Todos que possuem alguma familiaridade com o teatro da idade média hão de se lembrar do conjunto de formas teatrais ditas sérias, as quais inspiram narrativas moralizadoras. Essas narrativas procuram incutir no sujeito a necessidade da sua absolvição do pecado original, a piedade em relação à vida, o temor a Deus, a necessidade da busca do perdão e sobretudo o arrependimento de suas culpas para salvação da alma. As formas desse catecismo são as mais variadas — dramas litúrgicos (em latim) ou semi-litúrgicos (em língua vulgar), milagres, auto sacramental, moralidade, mistério, com destaque maior para o mistério da paixão do Cristo. Aqui, apesar de granjear a presença de personagens alegóricos, o protagonismo das narrativas passa dos heróis e semideuses do teatro antigo para se encarnarem na vida dos mártires, santos e santas, com forte influência da personagem da Virgem Maria com suas intercessões. Todavia, o maior de todos os personagens cuja trajetória nos é contada desde seu nascimento, passando por aspectos da sua vida, os detalhes da sua morte e o mistério da sua ressurreição, é o personagem do Nazareno. Tudo é projetado na direção da persuasão do sujeito para a salvação da alma no além-túmulo, redenção e salvação da alma sobre o corpo pecador.

O leitor há de se lembrar igualmente que em complemento a essa expressão, numa espécie de dupla face da mesma moeda, a essas narrativas-doutrinadoras circunspectas e judiciosas, encontram-se também no mesmo período, em formato de jogos, outras modalidades representacionais e performativas — carnaval, *sotties*, farsas, *fête des fous*, — cujo espírito licencioso e paródico está associado ao calendário das festas religiosas. Essas manifestações permitiam uma distensão do sujeito na dinâmica do tecido social, isto é, são a expressão menos grave e muito mais expansiva e extrovertida, eivada de comicidade e licenciosa alegria de viver, da sociedade medieval europeia. Assim entre teatro sério e teatro cômico essa dramaturgia e essas formas teatrais são instauradas para incutir na população valores edificantes associados às quatro virtudes capitais — prudência (razão), justiça, fortaleza (força interior), temperança (moderação) — censurando os sete pecados também capitais — preguiça, soberba, inveja, gula, avareza, luxúria

e ira. Capitais aqui quer designar que esses pecados ou virtudes estão na cabeça, são aqueles de onde derivam outros pecados ou virtudes de menor monta, porém não menos desprezíveis aos olhos legislativos da ideologia católica.

Em meio ao imorredouro debate entre “antigos e modernos”, com o advento do Renascimento, pode-se perceber o papel exercido por personagens de uma determinada linhagem ascendente, uma certa nobreza de atitudes em relação com sua origem aristocrática, cujos valores passam a ser o alvo da dramaturgia que se laiciza. Preocupando-se com um novo posicionamento do homem que passa a ocupar o centro das relações civis e políticas, científicas e filosóficas, o teatro procura se afastar da ideologia do dogma. A releitura do repertório antigo pelos autores renascentistas incrementa o papel social a ser desempenhado por personagens que desconfiam da dualidade céu/inferno, pecado/arrependimento, vício/virtude. Instaura-se uma dúvida existencial entre o plano divino e o plano da vida cotidiana. Essa dúvida promove um certo relativismo. Um processo de discussão sobre o papel da ética individual e de uma moral coletiva se estabelece no interior do processo civilizador presente nas diversas cortes e nas cidades-estados. A longo termo, este processo se cristaliza nas correntes estéticas associadas ao classicismo e ao barroco durante o antigo regime.

Alcançando-se o século das luzes, coroado pela Revolução Francesa, a narrativa teatral funda uma nova forma teatral, o drama burguês. Delineado por Denis Diderot (1713-1784) e exercitado, por exemplo, por um Beaumarchais (1732-1799), o drama burguês, a seu turno, se transforma no viveiro de onde germina a ideologia burguesa. Centrada nos valores da família, do trabalho, do amor à pátria, da ciência positiva sem esquecer a supremacia racial europeia sobre as demais etnias presentes no planeta, o drama burguês procura fazer o exame das relações no interior da família como célula social ao mesmo tempo que problematiza a inserção dessa célula familiar na sociedade como uma pedra fundamental, portadora de valores inalienáveis e imorredouros. Nesse quadro se encontra a insuperável condição do protagonismo do personagem do “pai de família, esteio do individualismo burguês que posteriormente seria inclusive um dos fundamentos do capitalismo.

Nessa direção, destacam-se o movimento naturalista e o dito teatro de *boulevard*, formas delineadas por duas disciplinas nascentes, a psicologia e a sociologia. Com a emergência da sociedade capitalista burguesa protagonista do progresso associado à ideologia positivista, um novo conjunto de personagens emerge. Por um lado, o grupo social que realiza o esforço, que deve

ser feito para o acúmulo de capital por parte dos financistas e banqueiros associados ao grande capital. Seja no campo (mineração e plantações), seja na cidade (fábricas e usinas) é a classe trabalhadora rural ou o operariado suburbano das grandes metrópoles quem é projetado sobre a cena. O retrato desse grupo social está condicionado pelo meio lúgubre, pela hereditariedade malsã, pelo espectro da miséria, da fome e da desigualdade econômica. Henrik Ibsen (1828-1906) e Emile Zola (1840-1902), Gerhart Haptmann (1862-1946) e Bertolt Brecht (1898-1956) são autores que nos fazem a pintura desses personagens.

Além do naturalismo, o dito teatro de *boulevard*, à sua maneira, por meio da comédia de situação e de intriga dedicada às atualidades sociais faz o retrato da burguesia capitalista triunfante, difundindo sua ideologia e seu modo de vida. Afresco da moral burguesa, um dos temas mais recorrentes nas peças é o amor. Amor nas suas diversas aparências: libertino, erótico, sensual, carnal, depravado, virtuoso, aventureiro, existencial, físico. Amor, adultério, divórcio, o célebre triângulo amoroso onde se encontram marido, mulher e amante herdado de Georges Feydeau (1862-1921). Mas também, tratando de temas como a luta pela igualdade dos direitos entre homens e mulheres, batalhando contra a plutocracia masculina, combatendo a favor da união livre... Feminismo, maternidade, aborto, casamento, dote, herança... Hipocrisia, ciúme, cobiça... são esses alguns dos motivos recorrentes discutidos por essa dramaturgia que busca moralizar, participando do debate público sobre as principais questões da atualidade.

Em meio ao fenômeno da indústria cultural, com a invenção do cinema, constata-se uma intensificação do processo de identificação do espectador com os protagonistas da narrativa. O personagem tipo de um vagabundo, por exemplo, criado por Charles Chaplin (1889-1977), afirmam os historiadores do cinema foi o primeiro personagem criado exclusivamente pela narrativa cinematográfica. Apesar de certas familiaridades com tipos populares, *the Tramp* não foi extraído do romance, nem pulou dos palcos para as telas é uma criação ficcional do cinema. Nesse sentido, o ilusionismo da narrativa cinematográfica com suas propriedades imersivas passa a ser mais eficaz do que o teatro no seu “efeito de realidade”. O “efeito de real”, como preconiza Roland Barthes (BARTHES, 1982, p. 89) é um fundamento que está na base das obras narrativas da modernidade. Esse detalhe que normalmente pode passar despercebido dá uma coerência, uma espécie de plausibilidade às ações e aos fluxos de consciência dos personagens ou às caracterizações dos ambientes. Esses detalhes podem não ser percebidos imediatamente, porém a força dessa presença “disfarçada” reforça a coerência e a lógica da narrativa. E neste caso, o cinema

como forma narrativa e discursiva ilusionista é capaz de potencializar esse efeito de reconhecimento do espectador em relação ao personagem de ficção.

Agora, se pensamos no momento imediato ao segundo pós-guerra, tem lugar uma reviravolta das mais intensas na dramaturgia e no teatro. Verifica-se nesse período, a emergência de um conjunto de novas narrativas fortemente associadas às novidades a serem implementadas à linguagem teatral. Genericamente, esse período com seu conjunto de autores e obras pode ser denominados como um teatro europeu do pós-guerra. Majoritariamente reconhecido pelo epíteto atribuído por Martin Esslin de um “teatro do absurdo”, essa produção dramaturgica (apesar de extensa e heterogênea) operou uma verdadeira revolução por meio de uma desconstrução de formas narrativas convencionais, instaurando novos parâmetros narrativos que questionassem os fundamentos da lógica dramaturgica tradicional. Essa mudança de ponto de vista no tratamento da forma e dos conteúdos das narrativas teatrais do final dos anos 1970 até a virada para o século XXI, não excluiu, mas ao contrário valorizou o advento de novas fórmulas de tratamento da condição humana pós-holocausto. Desse modo, Samuel Beckett (1906-1989) e Eugène Ionesco (1909-1994), mas também Tadeusz Kantor (1915-1990) e Peter Weiss (1916-1982) são autores alçados à condição de clássicos do teatro no tratamento do comportamento humano em chave divergente em relação ao que se lia e se assistia até então.

Os teatros (é importante enfatizar o plural) realizados desde o final do século XX e início do XXI pra cá conhecem o advento de formas de expressões cênicas híbridas como o *happening* e a *performance*. Manifestações, majoritariamente, centradas na atuação e intervenção em lugares públicos, galerias de artes e espaços não convencionais. Fecundadas pelas vanguardas histórias do período do entre guerras, essas manifestações performativas colocaram em questão o papel político do corpo, acenderam as luzes sobre a construção e desconstrução do gênero biológico, projetou as identidades autóctones e nativas bem como minorias raciais. Enfim, esses teatro(s) contribuíram inclusive para dar maior visibilidade às propostas já consolidadas do teatro do oprimido conforme idealizado por Augusto Boal.

Entretanto, não deixando de colaborar na fetichização da mercadoria cultural, na esteira dessas manifestações, observa-se a emergência de realizações teatrais como as denominadas, tanto pela denominação de um teatro pós-dramático, quanto pela designação de uma dramaturgia performativa. Nessas obras cênicas, onde o caráter experimental é uma questão em si, estão centradas majoritariamente num plano também mais atuacional e performativo do que

representativo ficcional. Isso acarreta que muitas vezes o ente ficcional (comportamento imaginário) passe para um segundo plano, quando não é totalmente subtraído em nome de uma manifestação cada vez mais individualizada e conceitual, expressão dos desejos individuais ou coletivos de artistas-autores-performadores. Esse procedimento dissolve aquele outro “efeito de denegação” associado ao processo de identificação entre espectador e comportamento imaginário. O efeito de identificação se estabelece neste caso entre indivíduos e grupos sociais que comungam de uma mesma ideologia veiculada pela obra cênica.

A impossibilidade de o espectador desfrutar do processo de identificação e distanciamento calibrado pelo jogo da representação de um papel, que se torna personagem graças ao esforço criativo de um interprete, pode intensificar o seu desinteresse pela narrativa teatral. A ausência de um comportamento imaginário que seja mediado pela ficção e pela realidade teatral, graças ao ato interpretativo frustra a expectativa da audiência, ao contrário do que continua a oferecer a narrativa cinematográfica.

A narrativa cinematográfica reforçou a emancipação do teatro da literatura muitas vezes esvaziando completamente suas propriedades representacionais para oferecer suas potencialidades conceituais e imagéticas. E neste caso, atribuir majoritariamente o processo de construção de sentido e percepção da narrativa ao espectador diminuindo, quando não esgota, o espaço de influência, seja de um personagem imaginário, seja da própria cena teatral.

Em crise a operação de representação, ao invés do teatro atrair o possível cidadão-espectador, ele favorece que este potencial espectador empreste os olhos e ouvidos aos mais diferentes atores sociais, que são capazes de seduzi-lo desde o ambiente do ciberespaço. Isto é, pela Internet, é possível ter acesso à narrativas e opiniões das mais diversas sobre uma infinidade de assuntos. O modo ficcional ou não parece pouco importar nessas expressões. Mas o que se observa é o efeito de identificação e de adesão à esses novos formatos discursivos. A identificação é gerada de indivíduo com indivíduo-narrador e entre grupos sociais. Ela é reforçada por interesses convergentes e confortáveis. Esse tipo de expressão sem contraditório difundida por esses novos meios de comunicação oriundos das redes digitais alimentam a agregação de projetos cada vez mais isolacionistas quando não solipsistas.

Constatam-se novas configurações dramáticas ou dialógicas associadas ao jornalismo com suas narrativas sobre diferentes fatos da atualidade fragmentada. É por meio de processos comunicacionais interplanetários (sempre fragmentários), onde jornalismo, opinião,

reconstituição de “fatos reais”, e debates em diversas modalidades captam a atenção do navegador. Este com sua audiência abre espaço para o protagonismo e a emergência do personagem do influenciador digital.

Esses novos personagens cujo limite entre o ficcional e o real é difícil de demarcar se expressam dentro dos mais diferentes formatos em variados idiomas. Esses narradores-anônimos-comentaristas da vida cotidiana, oriundos da trama social do ciberespaço, por conta (ou não necessariamente) de algum um reconhecimento inicial em suas atividades profissionais, (esportivas, artísticas, culturais, acadêmicas, médicas, políticas, econômicas...) passam a ocupar um lugar de ator social no debate público. Ele se torna esse personagem-celebridade. Isto é, essas figuras cuja o perfil entre o público e o privado é indefinido foram criadas desde a Internet e vão se tornando perfis de orientação formativa.

Seria o declínio do papel formativo do teatro? A opinião expressa por esses influenciadores, cidadãos-personagens acaba por se infiltrar em parte significativa da população, sobretudo adolescente e jovem em formação. Eles passam a induzir o comportamento de parte do corpo social influenciando com suas opiniões tomadas de decisão. Não estou querendo demonizar o espaço da Internet e seus influenciadores, mas destacando um sintoma que pode contribuir para ser perceber certo declínio do interesse pelo teatro, onde já foi a arena do debate público.

Se uma pesquisa semelhante à americana tivesse lugar hoje, os personagens mais influenciadores, talvez, emergissem do ciberespaço mais do que, das páginas de uma ficção, romance ou uma peça. O teatro pressupõe mediação. Ele estimula um conflito de ideias; ele é uma usina para o imaginário; ele revela identidades e abraça o exercício da alteridade; ele está fundado numa narratividade, porém é expresso desde um certo espaço físico de onde emana forte teatralidade. Seu futuro como espaço de influencia no âmbito da sociedade digital pode ser incerto do ponto de vista do seu alcance, porém permanentemente atual na sua eficácia, quando do ponto de vista das suas propriedades éticas, estéticas e políticas. Novos modos de narrar e atuar a problemática de existência humana continuarão a surgir de acordo com as predisposições do quanto de fato queremos investigar sobre o humano no plano da sua história.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad; intr. e notas Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34 Letras, 2017.

BARTHES, Roland. “L’effet de réel”, in: Gérard Genette; Tzvetan Todorov (org.). **Littérature**

et réalité. Paris: Editions du Seuil, 1982.

DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática.** Trad; org. e notas Franklin Mattos. São Paulo: Cosacnaify, 2005.

GRIMAL, Pierre. **La Mythologie grecque.** Paris: PUF, 1995.

GRIMAL, Pierre. **Le Théâtre antique.** Paris: PUF, 1978.

PLATÃO. **República.** Trad; org. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a D'Alembert.** Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

STEPHANIDES, Menelaos. **Os deuses do Olimpo.** Trad. Luiz Alberto Machado Cabral. São Paulo: Odisseus, 2017.



**EDUCAÇÃO, CENA E TEATRALIDADE COMO FUNDAMENTOS
PARA UMA AULA.**

**EDUCATION, SCENE AND THEATRICALITY AS
FUNDAMENTALS FOR A CLASSROOM.**

**EDUCACIÓN, ESCENA Y TEATRALIDAD COMO
PRINCIPIO DE LA CLASSE**

João Paulo Ferreira Silva¹

Resumo

Neste ensaio exponho conceitos que tenho articulado em minha prática educacional em escolas públicas de educação básica como professor de arte/teatro. As concepções de **cena** e **teatralidade** a partir do filósofo Jacques Rancière estão tecidas perto de noções de educação (*educare* e *educere*) a partir do antropólogo Tim Ingold. Experimento aproximações entre a aula e a cena em oposição ao dispositivo explicativo que determina o acontecimento aula e a partilha de razões que o constitui, como também aponto pistas para a reinvenção de cenas educativas.

Palavras-chave: educação, cena, teatralidade.

Abstract

In this essay I bring concepts that I have articulated in my educational practice in Brazilian public schools as an art/theatre teacher. Conceptions of **scene** and **theatricality** from the philosopher Jacques Rancière are woven close to notions of education (*educare* and *educere*) from the anthropologist Tim Ingold. I try approximations between the class and the scene as opposed to what determines the class event and the reasons that constitute it, as well as pointing out clues for the reinvention of educational scenes.

Keywords: education; scene; theatricality.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisa em andamento. Vinculado à linha de pesquisa Pedagogias das Artes Cênicas, orientado pela Professora Doutora Heloise Baurich Vidor. Professor substituto de teatro pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

RECOMEÇO DE UM PENSAMENTO

Apresento neste artigo algumas ideias sobre **cena e teatralidade** como fundamentos de uma aula em um desejo de dar a ver outros modos de entender e praticar a aula de teatro em matéria escolar.

Neste texto há inúmeras coisas que não estarão em evidência na mirada, mas que citarei brevemente, coisas que deixarei como pista das sombras que me sustentam em escritura: (1) o texto que se realiza vive um contexto de pandemia do novo coronavírus, que aos poucos têm abandonado os holofotes depois de três anos de intensas notícias (2020-2023), mas ainda atinge a população mundial seja pela doença, seja por seus efeitos econômicos e sociais; (2) guerras culturais que emergem no Brasil pelo movimento conhecido como *bolsonarismo*, figurado em ódio à minorias sociais, notícias falsas que fomentam teorias conspiratórias que creem em uma realidade encoberta às aparências, um movimento que culminou na tentativa de golpe de estado do dia 08/01/2023 em que grupos invadiram os prédios dos três poderes do Estado Democrático de Direito (Supremo Tribunal Federal, Congresso Federal e Palácio do Planalto), tentativa de golpe que foi rapidamente combatido pelo governo democraticamente eleito para se sustentar o Estado Democrático de Direito no Brasil.

Pretendo evidenciar aproximações entre a aula e a cena, pensamentos que teço a partir de minha própria prática profissional como professor do componente curricular Arte e da linguagem teatral, mas, novamente, escolherei deixar minhas proposições pedagógicas às sombras por um momento. Sobre o espaço entre a aula e a cena no campo da pedagogia do teatro há outras visões possíveis, visíveis em Juliana Jardim (2016; 2020) e Heloíse B. Vidor (2016; 2020a; 2020b) em diferentes produções literárias. Talvez eu não as cite diretamente, mas desejo evidenciar essas pessoas que de alguma maneira se fazem presente, porque componho com tais autoras, ponho-me perto, junto-me e separo-me para pensar algo; aproximo-me e diferencio-me, sem jamais negar o bando do qual tenho voado perto e que me enche de vitalidade pensar separadamente junto.

Não há fora da cena do texto, mas há aquilo que estará às sombras, talvez sem integrar completamente ao teatro que a linguagem escrita faz agir, gesticula e evidencia, mas há forças motrizes relacionadas a tais acontecimentos que mobilizam linguagens, palavras e acontecimentos em tessitura.

Para abrir espaço ao caminho que vem, evoco uma citação a Maria Gabriela Llansol, escritora e professora portuguesa.

Uma educação nacional planificada é superstição. Uma educação nacional planificada com programas obrigatórios em breve se torna para todos (poderes públicos, pais, educadores) superstição. [...]

Investigamos, escrevemos a par, ensinamos aos mais jovens o que, suspensos, aprendemos ontem. Eles também falam para nós um grande e doce rumor de energia ecoa.

Isto não é uma paisagem bucólica, é o desejo de implantar no nosso quotidiano uma economia de onde esteja ausente a vontade de poder; é também uma lucidez que não quererá alimentar-se de detritos, de produtos e acontecimentos mortos, que conduzem à morte. (LLANSOL, 2019, p. 20-21)

A AULA E A CENA.

A aula, de alguma maneira, está vinculada à noção de educação a qual se anima em curso. Sabe-se realmente o que é uma aula? Sabe-se realmente o que é educação? Sinto a necessidade *excursão* em vez de *curso*, ou seja, não apenas viver um *curso*, do latim *cursus*, traduzível como uma corrida/carreira, mas *excursão*, do latim *ex* (fora) e *cursus* (corrida/carreira), correr ou caminhar para fora.

Uma aula não apenas ensina o seu enunciado, mas também a forma que se enuncia a aula constitui o sentido que adquire. Expandir o olhar do que se ensina para os modos de se ensinar é um suspiro que sustento no tempo. Expresso minhas angústias ao colar-me junto de um trecho da aula inaugural no Colégio de França de Roland Barthes:

Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto. Já que este ensino tem por objeto, como tentei sugerir, o discurso preso à fatalidade de seu poder, o método não pode realmente ter por objeto senão os meios próprios para baldar; desprender, ou pelo menos aligeirar esse poder. E eu me persuado cada vez mais, quer ao escrever, quer ao ensinar, que a operação fundamental desse método de desprendimento é, ao escrever, a fragmentação, e ao expor, a digressão ou, para dizê-lo por uma palavra preciosamente ambígua: a *excursão*. (BARTHES, 2013, p.45)

Anseio uma *excursão* do próprio sentido de educação e nesse caminho, restituir algum vínculo que valha a pena sustentar com essa palavra. Tim Ingold discute duas terminologias da palavra educação: *educare* e *educere*:

Sugiro que essas alternativas correspondem a dois sentidos bem diferentes de educação (sobre essa distinção, cf. Craft, 1984). O primeiro é bastante familiar para nós, que nos sentamos em salas de aula no papel de alunos, ou que nos colocamos à frente da classe para ensinar. Este é o sentido do verbo latim *educare*: criar, cultivar, inculcar um padrão de conduta aprovado juntamente com o conhecimento que o sustenta. Há contudo uma variante etimológica que relaciona o termo a *educere*, ou seja *ex* (fora) + *ducere* (levar). Nesse sentido, educar é levar os novíços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes. Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora. (INGOLD, p.23, 2015)

Ingold tece de modo diferencial dois modos de ocupar o tempo com a palavra educação. Interessa-me menos o *educare* ao *educere*, não apenas pela semântica apresentada, mas porque a segunda me sugere uma indeterminação e um ato de *excursão*, como sugere Barthes. Contudo, o que é o fora? O fora é um lugar ou um modo de ocupar a existência? Os termos são ambíguos e promovem mais uma abertura de pensamento que o seu fechamento. Neste texto darei atenção à colocação em um sentido existencial.

Na instituição escola as pessoas não estão apenas fora de casa, mas tornam presente um personagem institucional chamado **aluno**, um sujeito que não sabe e que será conduzido ao saber. A educação do *educare* me parece próxima do sujeito **alunizado**, enquanto que a educação do *educere*, liga-se ao desejo de caminhada para *fora*, e se há desejo de *excursão*, há um desejo de deslocamento dos sujeitos para que eles não coincidam consigo mesmo (um aluno como figura institucional, ao final da prática, volta a coincidir com a sua posição de aluno, aprovado ou reprovado, com saber adquirido ou que terá que adquirir). Diferente do *educare*, o *educere* abre para que os alunos caminhem para fora de sua posição **alunizada**, para que seus olhos desviem das metas institucionais, do anseio de alto desempenho de aprendizagem (supostamente) expresso em notas e aprovações em final de ano letivo. As identidades não são vividas em autoafirmação, mas em processo de formação e desidentificação.

O personagem institucional **aluno** tem um corpo que economiza sua própria força vital e faz apenas o necessário para ser aprovado, como também luta para sustentar sua posição fixa e sem grandes impactos. A regra está no máximo de eficácia (em aprendizagem, em desempenho, em notas, em qualificação) com o mínimo de custo (de esforço, de gastos), o que reproduz um modelo econômico de existir e também imobiliza fecha possibilidades para os próprios alunos. Além Considero esse personagem como um sujeito tomado pelo dispositivo explicativo

O filósofo Jacques Rancière é um dos críticos ao dispositivo explicativo em diferentes produções teóricas (2010; 2017; 2021a; 2021b; 2022) e ele diz que “ explicar algo ao ignorante

significa, antes de tudo, explicar-lhe algo que ele não compreenderia se não lhe fosse de antemão explicado; é, antes de tudo, demonstrar a sua incapacidade” (RANCIÈRE, 2022, p.55). Mais do que simplesmente conversar, o dispositivo explicativo condiciona as inteligências a uma incapacidade a ser conduzida à capacidade, o que implica: (1) em uma modulação da linguagem que identifica o outro em um sujeito específico de linguagem que tem a necessidade de adaptação discursiva; (2) em um encobrimento das formas aparentes que a explicação exerce ao conduzir uma compreensão mental para o receptor, simultaneamente se revela algo que estaria obscurecido e obscurece-se a própria forma aparente das coisas; (3) em uma temporalidade progressiva que sustenta o ato de ser conduzido da ignorância ao saber através de uma metodologia, de um condicionamento do caminho educacional (RANCIÈRE, 2022).

Retirando da aula o dispositivo explicativo, o que resta? A quais palavras dar-se-á autoridade ou intensidade para falarem junto da aula de teatro na escola? Há coisas, discursos e práticas que se coloca às sombras, que se desautoriza, que se retira a intensidade de dizer para que outras coisas, discursos e práticas entrem em evidência. Uma aula está mais próxima da clareira que da explicação. Se a explicação pretende o esclarecimento, a clareira sustenta a sombra como algo que integra a aula, como um bicho um animal à espreita, que observa, gesticula e movimentando pensamentos tanto quanto àquilo que está às claras. A clareira também sustenta algo em evidência, e se mensura para não se tornar claridade demasiada, que captura a tudo e a todos em uma unívoca compreensão e em um condicionamento dos devires pedagógicos. Penso que constituir alguma clareira na cena pedagógica seja parte de minha tarefa educacional.

Sou um professor de artes cênicas e especificamente da linguagem teatral. A **cena** não se resume ao que ensino (se é que pode se dizer que ensino isso), mas é o fundamento de minhas aulas. Trato da **cena** como um modo de conhecer o mundo, olhar e pensar o que acontece, observar os textos e contextos que emergem em práticas sociais, institucionais, existenciais que atravessam o percurso escolar; um modo de tecer relações entre pensamento, práticas, imagens, formas e palavras sem hierarquias entre si, mas em constante afecção. Estar sensível a cena escolar é observar o que se põe no holofote em aula e o que se sustenta às sombras, que não deixará de acontecer ou se transformar em pensamento por não estar evidenciado.

Retomo a **excursão**, uma permissão para vagar, para ir e voltar, estar e não estar, em se atentar e viver uma digressão. Sugiro que a digressão não é sintoma da desatenção, senão o seu

contrário, o foco extrema é sintoma de desatenção que os corpos que estão presentes dão sentido diferente às coisas que se apresentam. Quando se permite a *excursão*, evidencia-se que a aula pode ir para fora do aprendizado esperado, que se pode correr pela imaginação e participar da composição de um pensamento que se constitui em curso.

No livro *O método da cena*, Ranciére opõe cena e explicação:

Trabalhar com a cena é recusar toda uma lógica da evolução, do longo prazo, da explicação por um conjunto de condições históricas ou do reenvio a uma realidade escondida atrás das superfícies. Assim, a escolha de cena é a escolha de uma singularidade, com a ideia de que um processo se compreende sempre a partir do aprofundamento do que está em jogo nessa singularidade, mais do que a partir de um enunciado infinito de condições. No conceito de cena há certa ideia de temporalidade descontínua, a escolha de certo modo de racionalidade: pensamos que na espessura de um acontecimento singular podemos ler o conjunto dos vínculos que definem uma singularidade política, artística ou teórica (RANCIÈRE, 2021b, p. 78)

Mais à frente desse texto ele também afirma:

Penso que a questão da cena é também ligada muito fortemente à questão da aparência, ao fato de que a aparência não é o contrário da realidade, a caverna, mas propriamente a cena da manifestação. Não há uma cena e um bastidor, uma caverna e um lugar da verdade. Há um espaço de aparência onde nós jogamos sempre uma aparência contra outra. Assim, fazemos aparecer o mundo no qual os plebeus falam, lá onde eles estavam proibidos de falar. A teatralidade é a construção de outro universo de aparências: o fato de fazer aparecer o que não aparecia, ou de fazer aparecer diferente o que aparecia sob certo modo de visibilidade e inteligibilidade (RANCIÈRE, 2021b, p. 82).

Interessa-me tais ideias para pôr a pensar a cena escolar e a cena artística. Caminho perto do autor quando ele afirma: não há fora da cena, há coisas que evidenciamos e coisas que ficam às sombras, como também sobre a teatralidade como um fazer das aparências, que faz aparecer algo que não aparecia ou que fazer aparecer de maneira diferente o que antes parecia configurado sob um regime específico de visibilidade e inteligibilidade.

Se anteriormente citei três características descritas pelo autor sobre o dispositivo explicativo e esboço algumas pistas para se pensar a aula-cena:

1 – se a explicação expressa-se como uma modulação do discurso que não trata o outro como um qualquer, mas como um outro capturado por uma identidade (o outro criança, o outro de classe popular, o outro que não compreenderá aquilo que digo) e que para estar em igualdade será conduzido da ignorância ao saber, pensar a **cena** da aula fora desse dispositivo também

implica em olhar para o **outro** como Outro da alteridade, uma voz que se destina a todos e qualquer um. Sobre a alteridade, cito a professora-poeta Ângela Castelo Branco:

Porque há um rosto olhando para fora da janela, paralisado, à busca de uma palavra. A essa sensação de ter um rosto olhando pela janela (o nosso próprio), podemos chamar demanda, alteridade ou, simplesmente, incompletude. O encontro inevitável com o outro que sempre vai nos desestabilizar. Pois a alteridade não possui atributos (“a criança isso”, “a minoria aquilo”, “o outro que eu respeito”, “o jovem tal”), a incompletude é imperativa, não se preenche com uma visita ao mercado de identidades possíveis. (TEIXEIRA, 2018, p.46).

A autora está a pensar sobre a escrita, uma proposta para se escrever que aceita o seu destinatário como um desconhecido, um *outro* que não desconhecemos tanto que pode desestabilizar os acontecimentos e mensagens previstas. A aula, como também a escrita, é um ato de intensificar algumas palavras e algumas forças de coesão em detrimento de outras palavras e outras forças de coesão. Na aula-cena, sustenta-se um desejo de que alguém presente estará em busca de uma palavra que não lhe foi destinada em situação social pelo mercado de identidades possíveis. Uma aula que permite que as pessoas de desidentifiquem consigo mesmas, o que nem sempre é confortável ou desejável, nem sempre é positivo ou negativo, mas é um acontecimento e um risco.

2- Se a explicação encobre as aparências, como pensar uma aula que sustente um vínculo com o que acontece e aparece em uma escola ou com o que está latente para aparecer? Retomo Tim Ingold com a frase “se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si” (INGOLD, 2015, p.21). Reescrevo-a: se você é educado para explicar demais as coisas, há o perigo de ver a sua própria explicação ao invés das coisas em si. Uma educação que procura intensificar a percepção (estética) das coisas em vez de explicações infinitas, explicações que impedem que o conhecimento esteja entranhado na vida e em sua forma de manifestação no mundo.

Se a aula explicativa insiste na sua finalidade de garantir aprendizado, alicerço-me em oposição a essa proposta com a **teatralidade** como caminho de pensamento para uma aula. A **teatralidade** que me refiro é esse processo estético que Ranciére descreve como fazer aparecer o que não está em evidência ou fazer aparecer diferente aquilo que está determinado por um tipo específico de visibilidade e inteligibilidade. A **teatralidade** que me refiro pode estar em um texto escrito, pode estar em uma aula expositiva, pode estar no jogo de palavras que conduz um

processo, pode fazer a escola aparecer de uma outra maneira, pode fazer as palavras adquirirem outro sentido do esperado, pode provocar o desconhecimento daquilo que já se conhece para se experimentar um outro espaço de relação e estudo.

A **teatralidade** da aula exige que a aula migre da instituição e os sujeitos institucionais para um espaço vivo e em estado de formação. Um estado de percepção estética que desapropria o que supostamente se é sabido para se confrontar novamente com outras possibilidades de saber. A aula com **teatralidade** também se refere ao próprio modo de lidar com as formas aparentes na escola, pode se estar a olhar para os aspectos físicos dessa, o seu entorno social e das próprias palavras. O conhecimento não revelado aos que nada sabem, mas se joga com aparências diferentes e modos de aparecer; exercita-se o fazer aparecer o que ali está latente, e o ver as coisas de uma outra maneira.

Se explicação está destinada ao sucesso da aprendizagem, a **teatralidade** está orientada para a multiplicação de um conhecimento, para um envolvimento afetivo e estético que reconduz a percepção sobre as coisas. Esse tipo de aula não funciona para esclarecer as mentes místicas, mas talvez recupere um pouco de sombra às mentes demasiada esclarecidas, talvez restitua um desejo de rever o próprio mundo, talvez o mundo possa ser uma questão novamente a ser olhada, sempre incompleta. Se uma aula só ganha sentido em seu espaço público por diferentes estudantes, uma aula não oferece o aprendizado que unifica, mas intensifica afetos, desejos, mobilizações, textos, ideias, práticas e palavras para que cada um dê sentido próprio ao acontecimento relacional e o ponha em público. A educação não se torna inculcadora de aprendizados fixos, mas como uma performance de caminhar para o mundo mais uma vez.

3 – Se a explicação determina uma temporalidade progressiva de ser conduzido da ignorância ao saber, pensar uma aula-cena implica também em se perguntar como se encadeia os acontecimentos das aulas, o porquê de tais encadeamentos, perguntar-se se conseguimos pôr formas, textos, obras, ações e práticas de estudo em relação de modo abrir espaço ao porvir, ao inesperado, àquilo que escapa nossas próprias elucubrações e possa ganhar algum sentido público.

Se a aula explicativa entende o desvio como algo a ser corrigido para se chegar ao caminho correto, na aula-teatral abre-se espaço para que os desvios ganhem passagem, em que se caminha para fora do esperado. E a matéria que antes seria privada (somente existe de uma determinada maneira e que priva os outros de darem sentido e uso diferente do esperado) pode

ganhar algum sentido comum, em que diferentes corpos dão sentido ao acontecido a partir de suas próprias diferenças.

Há também de se aceitar que nem tudo se finda na aula e às vezes se irá aprender ou entender alguma coisa anos depois de seu acontecimento; ou os efeitos da prática terá desdobramentos incapturáveis aos processos avaliativos. Não se trata assim de garantir a aprendizagem, mas de tentar pôr em relação coisas que aparentemente se apresentam como sem relação e de tentar pôr em público alguma matéria do mundo, em um ato comunizador em vez de comunicador.

RETOMADA DA PALAVRA

Retorno: pensar uma educação mais próxima do *educere* que do *educare*. *Educere* que para Ingold (2015) está para levar os mais novos para o mundo lá fora, conduzi-los para fora. Comecei este texto falando sobre a cena como uma estrutura para o meu pensamento e ação como professor. A ênfase de meu olhar: a **cena** e a **teatralidade** não se reduzem aos saberes ou fazeres a serem passados, mas são modalidades de compreensão e percepção da realidade escolar que pode abrir espaço para alguns modos de narrar e praticar a pedagogia do teatro. A **cena** como uma abertura de clareira que pretende evidenciar algo e deixar algo às sombras. A **teatralidade** como um gesto de fazer aparecer as coisas ou de fazer aparecer de maneira diferente do regime de visibilidade de inteligibilidade instaurado no campo.

O acontecimento da aula abriga em seu interior as tensões e afetos que envolvem cada turma. Se está aberto o suficiente para permitir que os alunos abandonem sua posição **alunizada** e para que estejam presentes de corpo inteiro em nossas aulas? O quanto o corpo docente está em sua inteireza em uma prática pedagógica e disposto a pensar artesanalmente o ofício? Os espaços educacionais atuais conseguem abrigar corpos que vivem intensamente a aula? Há sempre um risco e às vezes não se está saudável o suficiente para arriscar. Às vezes a aula é burocrática e repete formas de *educare* e *alunizar* os sujeitos. Principalmente em um contexto contemporâneo que hostiliza professores, seja hostilizações de clientes inconformados (a Família ou o aluno), hostilizações de hierarquias da instituição (supervisão e direção) que nem sempre colaboram para o trabalho docente, hostilizações politicamente organizadas como o movimento **Escola sem Partido**. Às vezes, estar de corpo inteiro em uma aula é impossível por questão de saúde, porque o delírio que determina a realidade promove a mortificação do corpo próprio.

A aula não ensina apenas um conteúdo, mas também ensina a como se constituir uma aula e quais relações estabelecer com o que se apresenta. A aula não começa quando o sinal toca e o professor começa a falar. A aula é um encontro de inúmeras linhas, que formam o mundo a partir de posições diferentes, nem inferiores e nem superiores, e o que se deve fazer é caminhar em vez de reduzir todas as linhas em uma única expressão: a da explicação, a da aprendizagem e a do comportamento correto a ser reproduzido. A aula me soa próxima de uma vibrante teia. É teia, porque também é tela e texto, expressa uma *textura*, um entrelaçamento de fios intersemióticos e vitais que constitui um acontecimento e um delírio de realidade em sala de aula.

Referências

INGOLD, Tim. Entre o dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, a. 21, n. 44, p. 21-36, 2015.

JARDIM, Juliana. Um corpo que ensaia: a lida com textos entre cena e aula. In: NOGUEIRA, Marcia P. et al., **Pedagogias do Desterro**: práticas de pesquisa em artes cênicas. 1 ° ed. – São Paulo: Hucitec, 2020, p.146-171.

JARDIM, Juliana. Ensaio, ignorância, desobramento: um espaço titubeante entre aula e cena. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.26, p.310 – 329, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ° ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O fio perdido**: ensaios sobre a ficção moderna. Tradução de Marcelo Mori. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **Tempos modernos**: Arte, tempo, política. Tradução: Pedro Tamm. São

Paulo: n-1 Edições, 2021a.

RANCIÈRE, Jacques. **O método da cena**. 1ª edição. Belo Horizonte: Quixote DO, 2021b.

RANCIÈRE, Jacques. **Aiethesis**: cenas do regime estético da arte. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz. 1ª edição. São Paulo: editora 34, 2021c.

TEIXEIRA, Ângela Castelo Branco. **À escrita: um outro se arrisca em ti**. 2018. Tese (Doutorado em Literatura Comparada e Teoria da Literatura)— Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2018

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. São Paulo: HUCITEC editora, 2016.

VIDOR, Heloise Baurich (org.). **A poesia do texto na (po)ética do encontro**: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro. Florianópolis: Editora UDESC, 2020a.

VIDOR, Heloise Baurich. Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios do drama na prática de uma professora-artista. **ouvirOUver**, Uberlândia, v.16, n.2, 2020b p. 375-391.



**AS ARTES CÊNICAS NA SALA DE AULA DO ENSINO
MÉDIO:**

A produção artística como forma de conhecimento

**LAS ARTES ESCÉNICAS EN EL AULA DE LA ESCUELA
SECUNDARIA:**

La producción artística como forma de conocimiento

**THE PERFORMING ARTS IN THE HIGH SCHOOL
CLASSROOM:**

Artistic production as a form of knowledge

**Eduardo Fernandes Batista¹
Rafael Litvin Villas Bôas²**

Resumo

Esse artigo é parte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília-UNB, intitulada “As Artes Cênicas no Ensino Médio: estratégias pedagógicas para o estudo das obras propostas pelo PAS/UnB”. A pesquisa parte da reflexão sobre a experiência de Eduardo Fernandes como professor de Artes Cênicas, em escolas de ensino regular, da rede privada e pública, com o objetivo de desenvolver estratégias que conjuguem o ensino teórico à produção artística, proporcionando à/aos estudantes a experiência estética por meio de manifestações cênicas. A partir de referencial teórico delimitado (VELOSO, 2016; DESGRANGES, 2015, 2017; RANCIÈRE, 2012) o intuito do trabalho é apresentar algumas reflexões e propostas metodológicas acerca da relação entre estudante-atuante-espectador/a e professor/a-mediador/a, no contexto do ensino regular, em escolas particulares.

Palavras-chave: Pedagogia das Artes Cênicas; PAS/UnB; Ensino Médio; Pedagogia do Espectador.

Resumen

Este artículo forma parte de la investigación desarrollada en el Programa de Posgrado en Artes Escénicas de la Universidad de Brasilia-UNB, titulada “Las Artes Escénicas en la Enseñanza Media: estrategias pedagógicas para el estudio de las obras propuestas por el PAS/UnB”. La investigación parte de la reflexión sobre

¹ Mestre em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília-UNB. Pesquisa concluída em junho de 2022, sob a orientação do Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas. Professor da educação básica na rede privada e pública do DF.

² Professor Associado da Universidade de Brasília, na graduação atua no campus de Planaltina e nos programas de pós-graduação do Instituto de Artes: Artes Cênicas e Profissional em Artes. Coordena o grupo de pesquisa e programa de extensão Terra em Cena. Desde fevereiro de 2021 é diretor da UnBTV, o Canal televisivo universitário da Universidade de Brasília.

la experiencia de Eduardo Fernandes como docente de Artes Escénicas, en escuelas regulares, tanto privadas como públicas, con el objetivo de desarrollar estrategias que combinen la enseñanza teórica con la producción artística, brindando a los estudiantes la experiencia estética a través de manifestaciones escénicas. A partir de un marco teórico delimitado (VELOSO, 2016; DESGRANGES, 2015, 2017; RANCIÈRE, 2012), el objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones y propuestas metodológicas acerca de la relación alumno-actuador-espectador y docente-mediador, en el contexto de la educación regular, en escuelas privadas.

Palabras clave: Pedagogía de las Artes Escénicas; Escuela Secundaria; Pedagogía del espectador

Abstract

This article is part of the research developed in the Graduate Program in Performing Arts at the University of Brasília-UNB, entitled “The Performing Arts in High School: pedagogical strategies for the study of works proposed by PAS/UnB”. The research starts from the reflection on Eduardo Fernandes' experience as a teacher of Performing Arts, in regular schools, both private and public, with the aim of developing strategies that combine theoretical teaching with artistic production, providing students with the aesthetic experience through scenic manifestations. Based on a delimited theoretical framework (VELOSO, 2016; DESGRANGES, 2015, 2017; RANCIÈRE, 2012), the aim of this work is to present some reflections and methodological proposals about the relationship between student-acting-spectator and teacher-mediator, in the context of regular education, in private schools.

Keywords: Pedagogy of Performing Arts; PAS/UnB; High School; Spectator Pedagogy.

*Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas!*³

(Roberto Mendes e José Carlos Capinam)

As reflexões desse artigo surgiram do diálogo entre a experiência docente de Eduardo Fernandes, professor de Artes Cênicas da educação básica, e de Rafael Villas Bôas, professor da Universidade de Brasília (UnB). As reflexões e estratégias apresentadas aqui são voltadas para o ensino das Artes Cênicas, em um ambiente escolar que costuma ser dominado pela preocupação com resultados que os/as alunos/as devem obter, tanto nas provas da escola, quanto nos processos seletivos para ingresso no ensino superior. Portanto, esse diálogo entre docentes da

³ Trecho da canção “Massemba”, de autoria de Roberto Mendes e Capinam.

educação básica e do ensino superior representa uma ponte que costuma ser atravessada justamente por aqueles e aquelas que constituem o foco dessas reflexões do presente texto: estudantes do ensino médio.

Essa experiência diversa no cenário educacional brasiliense nos fez perceber que no Distrito Federal existe uma condição diferenciada para professores/as de Artes Cênicas. As formas de ingresso na Universidade de Brasília, com destaque para o PAS (Programa de Avaliação Seriada), exigem das/dos candidatas/os muitos conhecimentos acerca de Artes Visuais, Música e Artes Cênicas.

O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) é uma das formas de ingresso que essa instituição de ensino superior oferece. O PAS foi criado em 1995 como forma de ingresso alternativa ao vestibular tradicional. Ele é uma avaliação processual, composta por prova de conhecimentos, elaborada em perspectiva interdisciplinar, e uma redação. A prova é realizada ao final de cada série e permite que o estudante reflita sobre o seu desempenho no ensino médio e redirecione seus estudos. (Universidade de Brasília, 2021, p. 5).

O PAS é organizado a partir de uma matriz de referência que apresenta um conjunto de competências e habilidades a serem avaliadas pelas provas. Segundo o professor Rogério Basali e a professora Uliana Dias Ferlim, que representaram a UnB na interação entre o PAS e a comunidade escolar do DF por vários anos,

Essa matriz apresenta uma articulação de dois eixos, um eixo composto por doze habilidades reunidas em quatro grupos, a saber: interpretação, planejamento, execução e crítica; e outro eixo composto por cinco competências⁴. A partir dessa articulação de habilidades e de competências, conectadas ao conjunto dos saberes escolares, foram elaborados e apresentados os objetos de conhecimento avaliados pelo PAS. (BASALI; FERLIM, 2013, p. 26)

Os objetos de conhecimentos relacionam obras artísticas e científicas a serem estudadas, junto a temas, questionamentos e discussões que podem surgir a partir da análise dessas obras. Cada etapa possui ao menos dez objetos de conhecimento, que são organizados em textos de caráter interdisciplinar. Por exemplo, o objeto de conhecimento 1, da 1ª etapa do programa atual (2022-2024), é denominado “O ser humano como ser no mundo”. Ele inicia com questionamentos, como, “O que é ser humano? O que torna o ser humano distinto dos seres não

⁴ Ver Matriz de Referência PAS 1, disponível em https://pas.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73:pas-1&catid=2 (acesso 20/7/2022)

humanos? O que aproxima os seres humanos dos demais seres vivos? O que os diferencia? O que somos e o que podemos, nós, seres humanos?” (Universidade de Brasília, 2018) e segue discutindo como esses questionamentos, e vários outros, podem ser relacionados a obras, como, “Apologia de Sócrates”, de Platão; o poema “Oração dos Desesperados”, de Sérgio Vaz; o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988; a pintura “Susana e os Anciãos”, de Artemisia Gentileschi; a canção “Meu Cúpidos é Gari”, de Marília Mendonça; o texto teatral “Ífigônia em Áulis”, de Eurípedes, entre outras pinturas, músicas, esculturas, peças de teatro, filmes e artigos acadêmicos.

Os objetos de conhecimento não criam uma lista rígida de conteúdos. Eles dão diretrizes para que várias áreas do conhecimento possam abordar as obras e temas presentes na matriz de cada etapa. Alguns objetos apresentam discussões que têm mais afinidade com as ciências humanas e linguagens e, outros, com as ciências da natureza, entretanto, eles são pensados para serem explorados por todas as disciplinas, como orientam Basali e Ferlim,

Avalia-se no PAS um conjunto de habilidades e competências, não apenas conteúdos, por isso todas as obras sugeridas podem servir ao trabalho criativo dos professores dos diversos componentes curriculares, ou seja, uma música pode e deve ser trabalhada nas aulas de filosofia, sociologia, história, geografia, entre outras, além das aulas de música, ou em aulas e atividades interdisciplinares, pois o Programa orienta-se para a articulação de objetos de conhecimento interdisciplinares e contextualizados, e não por disciplinas e conteúdos. (BASALI; FERLIM, 2013, p. 30)

O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) tem sido a base para influenciar os conteúdos estudados há mais de vinte anos nas escolas de ensino médio do Distrito Federal. Seu poder sobre as escolas particulares é tão grande que é possível afirmar que enquanto tiverem itens sobre as Artes Cênicas nas provas do PAS e do vestibular da UnB (que é orientado pela matriz de referência do PAS), a matéria será mantida na grade-horária dessas escolas e os empregos de docentes serão mantidos. Se mudar o conteúdo das provas de seleção e assuntos ou obras relacionadas às Artes Cênicas não forem mais cobrados, a disciplina é retirada da grade e os empregos acabam.

Um exemplo foi uma mudança que ocorreu no PAS a partir de 2006. Antes daquele ano, cada candidato/a escolhia responder os itens sobre uma das linguagens artísticas (Visuais, Cênicas e Música) apenas. À época, poucas escolas ofereciam aulas das três linguagens. Geralmente, tinham na grade curricular do Ensino Médio, apenas a aula de Artes Visuais. A

partir de 2006, aumentou muito a presença de professores/as de Artes Cênicas e Música nas escolas, pois as três linguagens passaram a ser obrigatórias para todos/as candidatos/as. Muda a prova, a escola muda também. Portanto, torna-se uma questão política defender a permanência de assuntos relacionados às artes cênicas no PAS até pela própria sobrevivência profissional nas escolas privadas.

Portanto, é possível afirmar que o ensino das Artes Cênicas no Ensino Médio, da forma como acontece em Brasília, é uma excepcionalidade. Apesar de existirem programas de avaliação seriada e vestibulares para ingresso em universidades em outros estados, nenhum outro processo de seleção apresenta a quantidade de itens e a exigência de conhecimentos sobre as Artes Cênicas como o PAS/UnB e o vestibular tradicional dessa instituição de ensino. Compreendo que a ausência dessa realidade em outros estados resulta em uma escassez de pesquisas sobre a pedagogia das artes cênicas voltada à sala de aula do ensino regular, em que todos/as alunos/as são obrigados a frequentar às aulas de artes e a disciplina é estruturada como todas as outras da escola, utilizando avaliações escritas, ministradas em salas cheias de cadeiras e com tempo de aula de 50 minutos semanais, geralmente.

Diante dessa escassez de referencial teórico e das dificuldades encontradas no ambiente escolar tradicional, foi necessário buscar reflexões e propostas metodológicas pensadas para outros propósitos no espectro das artes cênicas e relacioná-las ao trabalho pedagógico e artístico desenvolvido na sala de aula do ensino regular. Assim, o intuito deste artigo é propor alternativas para aqueles e aquelas que precisarão pisar por esse caminho da escola tradicional, do ensino regular, e encontrarão dificuldades semelhantes às descritas e analisadas. Em outras palavras, foi diante destas dificuldades que busquei “aprender a ler para ensinar meus camaradas”!

1– Apropriando-se da linguagem teatral

Aluno/a: todo mundo vai ter que atuar?

Professor: Não. Todo mundo tem que participar de alguma forma, mas não precisa, necessariamente, atuar. A montagem de uma apresentação necessita de muitos outros trabalhos, além da atuação.

Esse diálogo costuma surgir quando a criação de uma apresentação artística é proposta em sala de aula. O medo da exposição acompanha alunas e alunos em todas as fases da vida escolar. Portanto, obrigar uma pessoa a ir à frente da turma para apresentar algum trabalho pode

causar rejeição às atividades, à aula e, principalmente, ao professor ou professora. O ato de se expor é uma habilidade a ser conquistada. Entretanto, é importante lembrar que a participação em uma atividade de produção artístico-pedagógica, no âmbito das artes cênicas, não se resume à atuação.

Ao propor a prática teatral, percebi muitas vezes a empolgação de alunas e alunos com a atividade, porém, desde que não precisassem se expor diante da turma, ou seja, atuando em outras funções da encenação. Assim, aproveitando essa disposição, é importante propiciar que a experiência estética aconteça de forma mais abrangente, ressaltando que as manifestações cênicas são atividades coletivas que dependem da colaboração de diversas habilidades. Penso também que essa é uma forma de fazê-los/las compreenderem a importância dos/das demais profissionais que trabalham para a produção de um espetáculo, inclusive reforçando a presença de mulheres nessas funções, que nem sempre são lembradas. Por exemplo, no começo de 2022, ao falar sobre cenografia para turmas da 1ª série do ensino médio, aponte a importância de Lina Bo Bardi, arquiteta, cenógrafa, designer e figurinista italiana que tanto contribuiu para essas áreas no Brasil, país que ela chamou de “minha pátria de escolha”⁵.

Propor que as/os estudantes criem suas próprias apresentações artísticas proporciona que conheçam as diversas atividades que integram a encenação. Isso é, também, uma forma de compreender a linguagem teatral como conteúdo em si. Não é apenas apresentar e discutir os temas abordados na cena, mas, compreender a cena enquanto construção cognitiva. Como afirma o professor Juliano Nagasawa, “o jogo cênico não é apenas um condutor para se aprender um determinado assunto, mas uma elaboração que se faz por e pela arte. No momento do jogo, somos a matéria do próprio jogo sendo praticada.” (2020, p. 65)

Ao integrar um grupo e criar uma apresentação artística, as/os estudantes passam a perceber outras possibilidades de expressão que estão além do texto e da atuação. Em um trabalho como esse, há espaço para elaborar, produzir e utilizar cenários, figurinos, músicas, maquiagens entre outros elementos. Como afirma Peter Brook,

No teatro há, além das palavras, infinitas linguagens através das quais se estabelece e se mantém a comunicação com o público. Há uma linguagem corporal, uma linguagem do som, a linguagem do ritmo, da cor, da indumentária, do cenário, a

⁵ Retirado de https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1646/lina-bo-bardi?gclid=CjwKCAjwopWSBhB6EiwAixmqDQiBTp-n2nlfYpDnXH2b6wXnO6VdOPiBX_P_xhl7q34IEHCNCUz3OBoCloAQAvD_BwE (acesso em 31/3/2022)

linguagem da luz – e todas podem ser acrescentadas àquelas 25 mil palavras disponíveis. (BROOK *apud* NAGASAWA, 2020, p. 66)

Diante dessa diversidade de recursos, ao construir a cena, a/o aluna/o percebe que cada elemento cênico pode estar carregado de signos e discursos e pode promover sensações e percepções diversas, tanto para as/os artistas, quanto para o público. Assim, a/o estudante pode ampliar sua capacidade de comunicação, usufruindo da polifonia inerente à encenação por meio dos elementos que lhe dão forma.

Para fundamentar essas atividades artístico-pedagógicas, assim como todas as estratégias que utilizo nas aulas, busquei encontrar propostas metodológicas que me dessem amparo epistemológico e apontassem caminhos para que alcançasse objetivos pedagógicos, artísticos e vivenciais no espaço da sala de aula. Em outras palavras, busco, constantemente, metodologias que deem referências para poder construir, repensar e melhorar a prática docente.

Considerando que cada segmento educacional e cada tipo de escola exige que as metodologias sejam adaptadas, encontrei algumas propostas que, mesmo não sendo pensadas para o Ensino Médio, no ensino regular, podem ser adaptadas a essa realidade. Uma dessas propostas é apontada pelo professor e pesquisador Graça Veloso.

Pensando sobre lacunas existentes na formação daqueles/las que atuarão como docentes de teatro, na educação básica, Veloso propõe

um recorte metodológico em que a linguagem teatral seja estudada a partir de três conjuntos de objetos de estudo a serem trabalhados como indissociáveis: 1) um *corpus* teórico-metodológico composto por diálogos com diversas possibilidades de aproximação dos saberes teatrais, partindo desde a história e a historiografia até os suportes da comunicação virtual como instrumento de aprendizagem, passando pela Filosofia, pela Dramaturgia, pela Literatura Dramática, pela crítica, pelos estudos estéticos e pela própria pedagogia do teatro; 2) um conjunto de saberes e fazeres formado pelas tecnologias aplicadas ao espetáculo, como iluminação, cenografia e cenotécnica, maquiagem, indumentária e caracterização, e tudo que dá sustentação visual à cena; 3) e por último, o terceiro grupo, composto pelos fazeres do corpo, os de dentro do palco simbólico do espetáculo, e os de fora, do lugar do espectador. (VELOSO, 2016, p. 41)

Apesar de Veloso pensar esse recorte metodológico preocupado com a formação de docentes do ensino de teatro, percebo alguns alinhamentos com as atividades desenvolvidas no Ensino Médio, sem esquecer das diferenças existentes em relação a conteúdos, abordagens e objetivos a serem alcançados.

Considerando o primeiro objeto de estudo da proposta, compreendo que a construção de um *corpus* teórico-metodológico está presente no ambiente escolar analisado a partir dos conteúdos baseados na Matriz de Referência do PAS e, esses conteúdos, que são propostos de forma interdisciplinar, dialogam com áreas do Teatro – Dramaturgia, Literatura Dramática, crítica – e outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a História, a Sociologia e as demais linguagens artísticas. Cabe também destacar que os objetos de conhecimento do PAS incentivam uma ampliação dos saberes teatrais, uma vez que sugerem o estudo de manifestações dramáticas diversas, que passam pelo Bumba-meu-boi, pela Capoeira, por textos teatrais antigos e contemporâneos e por manifestações mediadas por tecnologias, como, videoclipes, performances e outras obras audiovisuais.

O desenvolvimento dos saberes e fazeres acerca das tecnologias do espetáculo, que é o segundo objeto de estudo citado nesse recorte metodológico, está presente nas criações artísticas feitas pelas/os estudantes, como já foi abordado. Nas apresentações, alunos e alunas podem explorar os elementos da encenação como recursos expressivos, desenvolvendo habilidades e adquirindo conhecimentos sobre várias manifestações cênicas.

O terceiro objeto de estudo, os fazeres do corpo, são explorados em improvisações, exercícios cênicos, performances e nas apresentações teatrais que as/os estudantes desenvolvem nas aulas. Ainda nesse terceiro objeto de estudo, o professor Graça Veloso aponta para um outro aspecto muito relevante nas relações existentes no fazer cênico que é o “lugar do espectador”. Pensar relações entre o/a espectador/a das artes cênicas e o/a aluno/a na sala de aula é buscar alinhamentos entre figuras que, constantemente, saem de uma atitude de passividade e coadjuvância, para assumir o protagonismo, cada qual, em seus ambientes.

Para a existência do teatro, em um sentido muito comum, “são essenciais três elementos: o ator, o texto e o público. O fenômeno teatral não se processa, sem a conjugação dessa tríade”. (MAGALDI, 2008, p.9) Sabemos que essa definição pode ser questionada e adaptada, pois, o “texto” não está restrito ao material escrito e, nem mesmo, falado durante uma cena. Esse termo pode ser apropriado para algo mais profundo que está contido na relação entre quem atua e quem recebe aquilo que é criado pela atuação. Ainda assim, essa definição continua limitante, uma vez que parece excluir tudo que existe além da atuação e que integra a encenação, mas, lembrando que ela trata daquilo que Magaldi considera os elementos essenciais, sem os quais o teatro não

pode existir, por isso, limita-se a esses três elementos apenas, ou seja, é possível fazer teatro sem cenário, sem figurino etc, mas não, sem essa tríade.

Em chave ampliada, o teatrólogo Jorge Dubatti afirma que “o teatro se define lógico geneticamente como um acontecimento constituído de três subacontecimentos relacionados: o convívio, a *poiesis* e a expectativa.” (2016, p. 31) Apesar das diferenças nas abordagens, as duas definições apontam a presença de dois entes que se relacionam para que o teatro aconteça, que denominamos aqui, de forma genérica, como atuante e público.

No espaço da sala de aula, quando as manifestações cênicas são realizadas, a relação entre estudante-atuante e estudante-público aparece e isso traz algumas questões: além de todo o aprendizado que pode ser conquistado por meio da produção artística feita na sala de aula, é possível adquirir conhecimentos e vivenciar experiências sendo público dessas produções? Qual a importância de ser espectador das apresentações feitas pelas/pelos estudantes? Qual o lugar da expectativa nesse processo artístico e pedagógico desenvolvido na sala de aula?

Em março de 2022, após três grupos se apresentarem em uma aula da 2ª série, uma aluna enviou mensagem por uma rede social, de forma totalmente espontânea: “Prof, ver teatro pessoalmente é completamente diferente de ver gravado ‘*mds do céu*’⁶”. Entusiasmada por poder estar presente na aula e não depender mais do *Google Meet*⁷ para participar de forma virtual, a aluna acabou por expressar uma sensação que reforça o lugar da recepção. Essa pequena mensagem ilustra a sensação de poder compartilhar daquele momento, ainda que não fizesse parte, nem mesmo, dos grupos que apresentaram naquela aula. Ela estava dentro da sala de aula e sabia que as apresentações também foram feitas para ela, pois, ainda que não tenha dito isso, essa aluna compreendeu que o teatro só se concretiza no compartilhamento entre atuantes e público. Lembrando que esse compartilhamento ocorreu por mediação tecnológica nos dois últimos anos, a sensação da aluna, ao ver as pequenas peças de teatro, feitas por colegas, na sala de aula, afetou-a de outra maneira. Daí, aproximando o teatro e a sala de aula, o espetáculo e a aula, o/a atuante e o/a professor/a, pensamos na afirmação de Dubatti:

⁶ Abreviação da expressão “Meu Deus do céu!”, muito utilizada em conversas informais no meio digital.

⁷ Google Meet foi a plataforma mais utilizada durante a pandemia de COVID-19, para que as aulas pudessem acontecer de forma virtual e, posteriormente, de forma híbrida, com estudantes em casa e na sala de aula simultaneamente.

O teatro é um lugar para viver, segundo o conceito de convívio e cultura vivente, e a *poiesis* não apenas é olhada ou observada, mas vivida. A expectativa, portanto, deve ser considerada sinônimo de viver-com, perceber e deixar-se afetar, em todas as esferas das capacidades humanas, pelo ente poético em convívio com os outros (artistas, técnicos, espectadores). (DUBATTI, 2016, p. 37)

Nesse sentido, compreendo que a sala de aula também é esse lugar para viver. O que pode ser considerado a *poiesis*, nesse ambiente da escola, é aquilo que o/a docente realiza, no intuito de compartilhar saberes e fazeres, com quem ocupa o lugar da expectativa, os/as alunos/as. Dessa maneira, longe das relações verticais e da pura transmissão de conteúdos, a/o estudante-público pode se deixar afetar por essa experiência proporcionada pela aula.

Compreendemos que, em alguns momentos, é difícil evitar o lugar do transmissor de conteúdos de forma bancária⁸. Entretanto, quando professores/as e estudantes se envolvem com as práticas artísticas, é possível vislumbrar a sala de aula como esse “lugar para viver”, lugar de compartilhamento de afetos e experiências.

Em um processo de criações artísticas, todas/os as/os alunas/os se tornam, em um primeiro momento, artistas, mas, no momento das apresentações, a turma se divide em atuantes e público. Como afirma Denis Guénoun, “o teatro não é uma atividade, mas duas. A atividade de fazer e a atividade de ver” (2014, p.14). Os comentários após as apresentações deixam claro como as/os estudantes-espectadoras/es fazem parte dessa atividade, que é dupla, e como esse lugar da expectativa também envolve aprendizagem e experiências.

Uma das justificativas para produzirmos as apresentações na sala de aula é a falta de oportunidade de podermos assistir, juntos, a alguma apresentação teatral dentro ou fora da escola, feita por um grupo que não seja da própria comunidade escolar. Dessarte, estudamos o teatro e outras manifestações cênicas, mas não temos contato real com o nosso objeto de estudo. Diante desse problema, precisamos produzir nossos próprios espetáculos. É importante que eles e elas saibam que, durante as apresentações, o aprendizado se dá aqui (apontando para o lugar da apresentação) e aí (apontando o lugar da plateia) e esse aprendizado se dá não apenas em ver a apresentação, mas, no compartilhamento desse evento que depende de atuantes e público. Um exemplo: em 2021, durante o modelo híbrido de aula (online/presencial), em uma turma que tinha umas 15 pessoas presentes, lemos um trecho da peça “A Advogada que viu Deus, o Diabo

⁸ Cf. Freire, 2020, p. 80-81

e depois voltou para a Terra”⁹, do Grupo G7, cia. brasileira de teatro. A peça é uma comédia contemporânea, bastante caricata, com muitas cenas de interação entre atores e público. Essa obra integrava os objetos de conhecimento da 1ª etapa do PAS. Durante a leitura da peça, era perceptível que, apesar de o texto indicar nas rubricas várias interações, as/os alunas/os não estavam compreendendo realmente o efeito cômico desse recurso cênico e estavam até achando o texto um pouco monótono. Também não estavam conseguindo compreender, apenas por meio da leitura, como se desenvolvia o tempo das ações e como aconteciam os improvisos, já que a reação do público seria imprevisível. A partir dessas dúvidas, foi proposto que parte da turma tentasse fazer a dramatização de acordo com as rubricas. Algumas pessoas começaram a andar pela sala, transitando entre o que seria o palco e a plateia, começaram a levar colegas, que estavam sentados, para a frente da turma e improvisar diálogos, extrapolando o texto que estava projetado no quadro. Perceberam a dificuldade de improvisar e ainda manter o fio condutor da cena, retomando o texto e a lógica do enredo. Perceberam que o tempo das ações nesse jogo entre ator e público é diferente, principalmente, quando não há combinação prévia entre os participantes. A monotonia acabou, as risadas preencheram a sala exageradamente e as alunas e os alunos passaram a perceber muito do que, até aquele momento, não tinha sido compreendido. Os corpos em cena explicaram, por meio do convívio, do compartilhamento do espaço, da experiência, a relação entre atores e público e os sentidos que isso tinha para a peça.

Nas salas em que havia estudantes de forma presencial e virtual, as recepções foram totalmente diferentes, mas, ainda assim, houve aprendizagem para quem viu a cena apenas pela tela. Quem estava em casa percebeu aquilo que não pôde presenciar. Aprenderam por um tipo de experiência da falta que aquela manifestação, da forma que estava sendo feita, só proporcionaria uma experiência de interação no modo presencial. É importante lembrar que a interação também poderia acontecer entre as pessoas que estavam na sala e as que estavam em casa, porém, nessa situação, não aconteceu. Assim, apesar de parecer tão óbvio, a compreensão da diferença entre estar, ou não, corporalmente presente, só se deu, de forma profunda e sensível, quando a cena foi realizada. Esse foi apenas um exercício cênico sem muito tempo de elaboração. Gastamos uma aula para organizar a cena, realizá-la e discutir a experiência para quem atuou e quem assistiu.

⁹ Texto integral disponível em <https://www.g7comedia.com/sobre-nos>

Mesmo com esse tempo curto, a atividade foi fundamental para a percepção e compreensão daquilo que somente a exposição teórica não estava sendo suficiente.

Como todos os saberes que envolvem o fazer artístico, para fazer a leitura de um espetáculo, contemplá-lo, assisti-lo, ou melhor, recebê-lo, também será necessário desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos, por meio de estudo e exercícios. Ser público também exige formação. Portanto, considerando o lugar do espectador, apontado na proposta metodológica do professor Graça Veloso, e a importância de criar estratégias de formação para quem ocupa esse lugar, busquei ampliar esse debate a partir da proposta pedagógica do professor e pesquisador Flávio Desgranges, no que ele define como pedagogia do espectador:

A pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento. (DESGRANGES, 2015, p. 30)

A partir dessa proposta, pensei em desenvolver meios para que alunas e alunos se formem como espectadoras/es, para que construam um olhar mais sensível, crítico e, principalmente, para que estejam abertas/os à experiência do teatro. Assim, desenvolvendo essa habilidade, talvez até a frequência aos teatros aumente, caso surja o interesse nessa batalha nos campos da linguagem e o prazer em decifrar signos e buscar a experiência que está além do entretenimento superficial, corroborando o que Desgranges propõe,

Compreende-se, assim, a formação de espectadores como a aplicação de procedimentos destinados a criar o gosto pelo teatro e ressaltar a necessidade e importância da arte, quanto como uma proposição educativa cujo objetivo está voltado para a formação de indivíduos capazes de olhar, observar e se espantar. (DESGRANGES, 2015, p.34)

A pedagogia do espectador vai, também, além da formação do público de teatro. É uma proposta de formação de pessoas dispostas a olhar criticamente tudo que as cerca, a entender o lugar que ocupam na sociedade, a perceber as relações entre as suas individualidades e o mundo e isso reforça como o estudo das artes cênicas, em toda sua amplitude, é uma ferramenta para

alcançar o próprio objetivo da escola, no que diz respeito à formação de um ser humano crítico, sensível e reflexivo.

Pensando nas possibilidades da atuação e da recepção teatral, Desgranges nos apresenta um amparo, ao fazer este questionamento:

A questão é a seguinte: se o fato artístico-teatral se caracteriza fundamentalmente pelo encontro entre ator (ou artista teatral) e espectador, ou entre aquele que organiza e emite um discurso em cena e aquele que observa da sala, e se este encontro se efetiva com vigor intenso nas oficinas e processos de jogos improvisacionais, por que não compreender a prática destes jogos enquanto teatro, efetivamente? (DESGRANGES, 2017, p. 90)

É importante lembrar que a realidade abordada nesse texto não é de uma oficina de teatro, mas, de aulas do ensino regular, com turmas cheias de estudantes, salas cheias de cadeiras, pouco espaço, pouco tempo e muito conteúdo. Ainda assim, acredito que o que é produzido na sala de aula tradicional pode ser compreendido sim, como obra de arte, e pode possibilitar sim uma experiência artística para atuantes e espectadores/as. Nesse ambiente, pode-se recorrer a trechos de filmes, performances filmadas, vídeo-performances, trechos de espetáculos teatrais e videoclipes para exercitar a leitura das obras na sala de aula. As obras de natureza audiovisual – filmes, videoclipes e vídeo-performance – podem ser assistidas e discutidas satisfatoriamente, resolvendo um ou outro pequeno problema técnico de imagem ou som. Porém, a obra teatral não pode ser substituída por um vídeo. Como a aluna afirmou na mensagem, “ver teatro pessoalmente é completamente diferente de ver gravado, ‘*mds do céu!*’”

Portanto, a forma encontrada de resolver essa falta é, como já citado, propor que as/os estudantes executem exercícios cênicos, improvisações simples, que fazem parte do cotidiano da aula e, principalmente, que produzam seus próprios espetáculos. Contudo, utilizar recursos audiovisuais, propor exercícios cênicos e apresentações artísticas ainda não resolve totalmente a falta de convívio com o ambiente artístico se o/a professor/a também não passar por uma mudança de mentalidade e atitude sobre a abordagem dos conteúdos e estratégias didáticas. Considerando essa busca por uma pedagogia do espectador, a formação do público não pode se resumir a explicar significados e contextos históricos, ou, apenas facilitar o entendimento da obra teatral. Para efetivar essa formação o/a professor/a precisa pensar e agir como um/a mediador/a.

2– A experiência da expectativa e a mediação artística na sala de aula

A palavra mediação, no campo da educação, apresenta alguns paradigmas. Para o professor José Vieira de Almeida, por exemplo,

A palavra mediação pode se referir ao termo médio de uma relação entre elementos equidistantes, ou à ligação entre dois termos distintos, ou ainda à passagem de um termo a outro. Ela pode também dizer respeito à harmonização de conflitos entre interesses opostos (antagônicos ou não). Falamos, por exemplo, no professor como mediador da relação ensino-aprendizagem, ou no caráter mediador presente na ligação que se estabelece entre o conhecimento sistematizado pelas ciências naturais ou sociais e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano. (ALMEIDA, 2004, p. 1)

Pensando o lugar do/a docente como mediador/a, a partir dessa citação, percebe-se um indivíduo que está entre elementos, que se destaca entre eles, para propor uma união. Daí, também, a ideia de ponte, que possibilita uma passagem. Dessa maneira, encontra-se nessa definição uma ideia de harmonização entre esses polos equidistantes. Talvez isso possa ser aplicado à escola, mas, nem sempre será, à mediação artística. A ideia de uma harmonização pressupõe um conflito que precisa ser dirimido. Então, a resolução do conflito acontecerá por meio desse ser que possibilita uma passagem, para que os outros cheguem a esse lugar inacessível? Colocando em termos mais objetivos, a/o estudante compreenderia a obra de arte por meio do/a professor/a-mediador/a. Mas, essa ideia de mediação pode ser confundida com uma decodificação, uma facilitação de acesso, ou, até uma simplificação da linguagem para torná-la acessível. Assim, pode-se incorrer em uma mediação que tornaria o público passivo diante das explicações dos signos e sentidos de uma peça de teatro supostamente difícil de ser compreendida. Ao discutir os sentidos da mediação, a professora Roberta Matsumoto e Glauber Coradesqui questionam:

Então, mediar seria ensinar a ler peças difíceis? Mais que isso: seria necessário ensinar a ler peças ditas difíceis? O que viria a ser ensinar a ler uma peça? Extrair dela uma análise formal e histórica, fechar a fábula e redimensioná-la ao cotidiano? O que é uma peça difícil? Uma peça que busca fugir à lógica do sentido, abrindo-o de maneira mais contundente a seus efeitos de presença e inviabilizando o contato pela interpretação? Ou uma peça que, ao contrário, apela de maneira contundente ao intelectual, enchendo-se de referências complexas, canônicas, e se enquadra dentro de uma expectativa de leitura? (MATSUMOTO; CORADESQUI, 2016, p. 46/47)

Diante dessas questões, encontramos aproximações possíveis entre a mediação artística e a mediação do conhecimento realizada na sala de aula. Sobrepondo as duas noções, é possível também questionar se a mediação do conhecimento resultaria em uma facilitação de conteúdos,

por meio de explicações e decodificações, diante de estudantes passivos/as. É muito comum ouvir, em reuniões pedagógicas, a afirmação de que o/a professor/a deve ser um/a mediador/a do conhecimento e não mais um/a expositor/a de conteúdos, porém, muitas vezes, a mediação é apresentada como uma facilitação do conhecimento, adquirindo assim um caráter utilitarista. Segundo Matsumoto e Coradesqui, “o lugar da mediação não está estabelecido a partir de sua finalidade, mas do que ela carrega como potencial de agenciamento.” (2016, p. 46). É difícil apontar objetivamente a forma, o modelo ou a receita desse agenciamento, mas é possível buscar algumas pistas para realizá-lo.

Na prática, ao diminuir a aula expositiva, abandonar a lousa e buscar outras ferramentas para trabalhar os conteúdos, o/a professor/a pode estar abandonando a concepção bancária de educação, porém, se não houver uma mudança de concepção sobre o que é a própria aula, a transformação ainda será insuficiente. É preciso pensar a aula a partir da possibilidade de vivenciar experiências. Talvez, essa seja a contribuição que a mediação artística poderá proporcionar ao trabalho docente: ao agir inspirado/a na mediação artística, o/a professor/a, poderá pensar recursos e estratégias que possibilitem que os/as estudantes adentrem o conteúdo, envolvam-se com ele, questionem, entrem em conflito, desestabilizem-se, choquem suas percepções e visões de mundo com ele e, se for possível, assimilem-no.

É possível conceber esta relação entre o/a docente e o/a mediador/a inspirado a partir do que propõe Jacques Rancière ao afirmar que o “Mestre Ignorante”

é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do “saber da ignorância” e assim dissociou sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina *seu* saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade das inteligências. Toda distância é uma distância factual, e cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições. (RANCIÈRE, 2012, p. 15-16, grifo do autor)

Inspirado/a nesse “Mestre Ignorante” o/a professor/a, que busca agir como mediador/a, deverá respeitar os saberes e as vivências dos/as alunos/as, bem como aproveitar a percepção deles/as sobre os assuntos, temas e obras e suas visões de mundo. Partindo desse pressuposto, o/a professor/a mediador/a pode instigar, provocar a/o aluna/o a confrontar o que ela/ele sabe com o que ignora, ou seja, com outros saberes e vivências, sejam de outras pessoas da turma, seja o próprio assunto da aula que ainda desconhece.

Quando a/o aluna/o se apropria desse confronto, passando a reformular suas compreensões, ela/ele age de forma emancipada, como diz Rancière, “ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si.” (2012, p. 17). O autor, nesse trecho, reflete sobre o espectador e sobre a obra de arte. Entretanto, arrisco pensá-la a partir da relação dos/as alunos/as com os conhecimentos, conteúdos, temas, obras e todas as coisas que podem ser mediadas pelo/a professor/a na sala de aula, corroborando a afirmação de que “o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual” (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Não é o caso de romantizar o momento da aula e acreditar que essa mediação impactante e transformadora acontecerá toda vez que um conteúdo for trabalhado. Mas, manter essa perspectiva instiga o/a professor/a a buscar estratégias que proporcionem essa experiência sempre que for possível.

Considerações finais

A produção artística, na sala de aula, aponta dimensões diversas da relação entre atuantes e espectadores. As possibilidades de relacionar a prática da mediação teatral ao cotidiano da sala de aula podem reverberar em outras compreensões sobre o que pode ser a própria escola.

A escola que tem como principal objetivo fazer estudantes ingressarem na universidade, passar em provas e processos seletivos, pode ser um lugar de treinamentos, tanto para alunos/as, quanto para professores/as. Pode ser um lugar de disciplinarização dos corpos, de imposições de regras, às vezes necessárias, às vezes exageradas. A rotina dessa escola pode cegar, levando o/a professor/a a não perceber mais a importância do seu próprio trabalho, quando ele/ela se vê apenas como um treinador/a de candidatos/as de vestibulares. Considerando as exigências que essa rotina estabelece, Juliano NAGASAWA afirma que “a dificuldade para ser o professor que se quer é da ordem de um sistema que exige resultados, e um professor não se faz como um prestador de contas” (2020, p. 108). Defendo, também, que o professor não seja um mero prestador de contas! Não é possível admitir que a docência seja reduzida aos resultados das provas tradicionais da escola, ou das provas de ingresso em universidades. Essa foi – e é – uma luta constante! Propor que alunas e alunos possam experienciar as artes cênicas, passa a ser uma atitude política. Pensar a sala de aula fora da transmissão de conhecimentos unilateral e

transformá-la em ambiente de compartilhamento de ideias e experiências é uma atitude política, porque é uma atitude de defesa de um bem comum: a construção de uma ética de convívio por meio da educação estética.

Dessarte, uma pesquisa que reflete sobre estética e educação, seja no ambiente do ensino regular ou universitário, precisa ser vista como forma de resistência em um panorama político e social que tem crescido à margem da intelectualidade e do diálogo e com riscos ao ambiente democrático, exigindo assim, cada vez mais, a formação de indivíduos(as) conscientes de sua responsabilidade social, política, ética e estética.

Segundo Antônio Cândido, as formas de artes são “bens incompressíveis, isto é, não podem ser negados a ninguém” (p. 175-176, 2011). Portanto, se a arte é um bem que não pode ser comprimido (por isso incompressível), quanto mais professores/as surgirem interessados/as em pensar as artes cênicas e propor sua prática na escola, maior a possibilidade desses bens serem descomprimidos, ampliados, alargados, expandidos e chegarem a mais pessoas.

Referências

ALMEIDA, José Luis Vieira de. A Mediação: Paulo Freire e István Mészáros. Apresentado no Círculos de Discussão Temática - Estudo Freireanos II, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado na cidade do Porto em Portugal, durante os dias 19 e 22 de setembro de 2004. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3914?show=full>

BASALI, Rogério; FERLIM, Uliana. Atualizar para avaliar A revisão de obras sugeridas para o PAS/UnB no contexto da interação educacional. *In: Passei / UnB*. Cespe. Coordenadoria de Pesquisa em Avaliação. – n. 2, set/2013 – Brasília, 2013

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura, *in: Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 2015.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. 4ª edição. São

Paulo: Hucitec, 2017.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao Teatro**. São Paulo: Editora Ática. 2008

MATSUMOTO, Roberta K.; CORADESQUI, Glauber. Experiência e Mediação Teatral. *In*:

HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (ORGS.). **O Teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões**. Brasília. UnB, 2016.

NAGASAWA, José Juliano. **Em meio ao descontrole: por um ensino de teatro acontecimento na escola pública**. 2020. p. 65-66. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista UNESP “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. WMF Martins Fontes. São Paulo. 2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB. **Matriz de Referência do Programa de Avaliação Seriada**, PAS, 1ª etapa. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos-CEBRASPE/UnB, 2018. Disponível em <https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20do%20PAS%20-%20Primeira%20Etapa%202018.pdf> (Acesso em 17 de Novembro de 2020)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB. **Guia do PAS**. CEBRASPE. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos-CEBRASPE/UnB, 2021.

Disponível em https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/pas/guia/2021_GUIA_do_PAS.pdf
(Acesso em 12 de janeiro de 2022)

VELOSO, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro. *In*: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (ORGS.). **O Teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões**. Brasília: UnB, 2016.



**DO CONTO À CENA:
a encenação de contos como pedagogia teatral.**

**DEL CUENTO A LA ESCENA:
la puesta en escena del cuento como pedagogía teatral**

**FROM TALE TO SCENE:
staging stories as theatrical pedagogy**

¹Andréa Stelzer

Resumo

Este texto propõe um estudo das experiências realizadas no laboratório de ensino e pesquisa, o qual eu sou coordenadora no CAPUERJ, que visa realizar a encenação de contos diversos valorizando as experiências estéticas criadas essencialmente pela corporalidade dos alunos. O objetivo é desenvolver um estudo da teatralidade dos contos, de sua transposição corporal para a cena e a criação de uma dramaturgia cênica coletiva, visando investigar novas metodologias de ensino do teatro nas escolas. A princípio nossa análise se dará a partir da experiência com alunos do segundo segmento do ensino fundamental do Núcleo de Artes Copacabana com a encenação do espetáculo “Dois contos africanos”, realizado antes da pandemia do corona vírus. Porém, pretendemos dar prosseguimento ao projeto de extensão no ano 2023 com alunos do Ensino Médio do CAPUERJ.

Palavras-chave: encenação, contos, pedagogia teatral

Resumen

Este texto propone un estudio de las experiencias realizadas en el laboratorio de docencia e investigación, del cual soy coordinador en CAPUERJ, que tiene como objetivo escenificar diferentes relatos, valorando las experiencias estéticas creadas esencialmente por la corporalidad de los estudiantes. El objetivo es desarrollar un estudio de la teatralidad de los cuentos, su transposición corporal a la escena y la creación de una dramaturgia escénica colectiva, con el objetivo de investigar nuevas metodologías para la enseñanza del teatro en las escuelas. En un primer momento, nuestro análisis se basará en la experiencia con estudiantes del segundo segmento de la escuela primaria del Núcleo de Artes Copacabana con la puesta en escena del espectáculo “Dois contos africanos”, realizado antes de la pandemia del coronavirus. Sin embargo, tenemos la intención de continuar el proyecto de extensión en 2023 con estudiantes de secundaria de CAPUERJ.

¹ Professora Adjunta do CAPUERJ. Professora colaboradora da Pós-graduação em Artes da UERJ – PPGARTES na linha de pesquisa Arte, pensamento e performatividade. Possui Pós-doutorado em literatura comparada na UFRJ. Autora dos livros “A escritura corporal do ator contemporâneo” e “A dramaturgia do ator e a poética do real: O teatro documentário no Théâtre du Soleil e no Amok Teatro”.

Palabras clave: puesta en escena, cuentos, pedagogía teatral

Abstract

This text proposes a study of the experiences carried out in the teaching and research laboratory, which I am the coordinator at CAPUERJ, which aims to stage different stories, valuing the aesthetic experiences created essentially by the students' corporality. The objective is to develop a study of the theatricality of the short stories, their corporal transposition to the scene and the creation of a collective scenic dramaturgy, aiming to investigate new methodologies for teaching theater in schools. At first, our analysis will be based on the experience with students of the second segment of elementary school at the Núcleo de Artes Copacabana with the staging of the show “Dois contos africanos”, performed before the corona virus pandemic. However, we intend to continue the extension project in 2023 with high school students from CAPUERJ.

Key-Words: staging, short stories, theatrical pedagogy.

Introdução

Este texto visa investigar, de forma prática e teórica, o laboratório de ensino e pesquisa sobre a encenação de contos a fim de buscar novas metodologias de ensino do teatro na escola. Será analisado o aprofundamento do estudo da linguagem teatral que vai se realizar em três etapas: a leitura e o estudo de contos, a improvisação corporal no palco e a criação de uma dramaturgia cênica de forma coletiva. A leitura dos contos visa alimentar o imaginário do estudante que, em seguida, irá realizar a transposição do conto para a poética e estética da cena teatral. Procuraremos perceber como a transposição dos contos para a cena estetizou o corpo e os gestos dos participantes na tentativa de um aprofundamento da linguagem teatral.

A prática teatral na escola torna-se um fator relevante no momento em que permite que o aluno desenvolva a imaginação, a performance corporal, a percepção ética e estética e o aprofundamento na linguagem teatral. O trabalho proposto no projeto, a partir do estudo de contos permite que o aluno adentre em um universo imaginário e ficcional, porém no intuito de dialogar com a sua realidade e refletir sobre o seu contexto. O fato de ser um laboratório teatral oferece possibilidades para que o aluno possa experimentar a performatividade, a partir de jogos teatrais e de improvisações buscando a relação com os dispositivos cênicos como figurino, objetos, musicalidade, espacialidade, iluminação, dentre outros. O objetivo é que o aluno adquira o conhecimento da linguagem teatral para realizar a sua encenação sobre os contos escolhidos e a criação de uma dramaturgia cênica de forma coletiva.

O laboratório que venho desenvolvendo no CAPUERJ trata também de estabelecer uma relação com a minha pesquisa de doutorado, que realizei sobre os processos de criação de alguns espetáculos do Théâtre du Soleil e do Amok Teatro, que deu origem ao meu livro “A dramaturgia do ator e a poética do real: o teatro documentário no Théâtre du Soleil e no Amok Teatro”, publicado em 2021 pela EDUERJ. Neste sentido, a noção de dramaturgia do ator, conforme explicitado em meu livro, não se remete à encenação de um texto à priori, mas começa pela improvisação dos atores no palco. São os corpos dos atores que produzem o texto. O texto é irradiado pelo jogo dos atores com os diferentes dispositivos que vão desde imagens, depoimentos, objetos, música, para dar suporte à criação dramática.

Eugênio Barba chama de dramaturgia do ator o processo de treinamento corporal, de pesquisa de materiais, de improvisações e de encenação da cena criada pelo ator, de forma que o diretor torna-se um guia do processo de criação dos atores. Em meu livro realizo um estudo sobre a dramaturgia do ator, de como os atores experimentam diferentes treinamentos de acordo com o universo do espetáculo que vai ser construído a partir da improvisação com a matéria do real (documentos, notícias, relatos, depoimentos, imagens e musicalidades que surgem para abordar o real na cena).

Os atores ganham autonomia para criação de sua própria dramaturgia na cena e o diretor intervém para provocar, desbloquear ou desestabilizar o que já estava muito solidificado, trazendo novos dispositivos e pontos de vista sobre o tema. A dramaturgia do ator vem sendo praticada na criação de vários espetáculos do Théâtre du Soleil, dirigido por Ariane Mnouchkine, na França, e também no Amok teatro no Rio de Janeiro, o qual eu pude fazer parte como participante e pesquisadora por dez anos.

No tempo em que pesquisei e participei do Amok pude analisar diferentes processos de montagens de espetáculos como a trilogia de guerra (*Dragão, Cabul e Histórias de família*) que consiste em três espetáculos de criação dos atores junto com os encenadores, Ana Teixeira e Stephane Brodt, a partir do treinamento corporal e da improvisação com a materialidade do real (depoimentos, notícias de jornal, imagens, objetos, figurino e musicalidade). Os atores criavam as suas cenas valorizando a performance corporal que dialogavam com o material escolhido.

O corpo do ator no Amok, estruturado pelo treinamento da mímica corporal dramática, criada por Etienne Decroux, estabelece uma estética performativa dos corpos, uma poética corporal no espaço, que é diferente de um corpo naturalista. O corpo apresenta novos signos de

teatralidade, permitindo que o ator se torne um dos criadores da cena. A mímica corporal de Decroux busca desconstruir os movimentos para reconstruí-los de uma forma estilizada, desenhada e fragmentada criando novas formas de perceber as ações do ator. Procura traduzir os estados anímicos internos para o corpo do ator. O corpo deve ser capaz de tudo representar, tal como um atleta afetivo, conforme pensou Antonin Artaud.

O laboratório que proponho realizar no CAp tem muito a ver com essa pesquisa que realizei sobre a dramaturgia do ator na cena contemporânea, visto que busca a experimentação da escrita corporal, por meio de diferentes treinamentos e da improvisação com diferentes dispositivos de teatralidade que tenham a ver com o universo do conto. Trata-se de experimentar uma dramaturgia em que o corpo do ator não é um objeto complementar a palavra e sim uma estrutura produtora de sentido na cena. A gestualidade oral - as performances da voz-, ou a visual - como gesticulações e movimentações-, serão para o ator recursos que criam emoções e estabelecem uma estética na cena.

Destaco, portanto, a relação estabelecida entre ensino, pesquisa e extensão no momento em que este texto busca a experiência de encenação dos contos e que, ao realizar uma transposição da literatura para a dramaturgia cênica, visa valorizar a performatividade e a subjetividade de cada participante por meio das improvisações com as temáticas surgidas no conto. Sendo assim, pode-se pensar que haverá sempre uma experiência real de cada subjetividade ao contextualizar o conto com as suas próprias vivências. É neste ponto também que interessa a investigação teórica e prática da cena contemporânea com os procedimentos desenvolvidos na pedagogia teatral.

O laboratório deste projeto de extensão foi planejado de forma a fazer com que o aluno pudesse ver nas aulas de teatro um momento lúdico de criação, mas também de reflexão ética e estética a partir da encenação do conto. Nessa primeira experiência com os adolescentes do Núcleo de Artes Copacabana foram utilizados, como método de trabalho, os jogos teatrais de Viola Spolin e de Augusto Boal, as improvisações conforme realizadas nas oficinas do Amok Teatro e no Théâtre du Soleil, além do estudo cultural do universo do conto e a busca de uma estética teatral.

O trabalho com os contos africanos

O trabalho com os contos para os adolescentes busca um convite na direção do autoconhecimento. O conto é uma espécie de espelho onde através de personagens distantes de nós, como gênios, animais, reis e até seres inanimados, nós reconhecemos através dos seus comportamentos, atitudes e pensamentos. Pode-se pensar que o conto carrega um ensinamento, uma descoberta ou um olhar antes não percebido e, assim, realiza uma partilha do sensível, conforme afirmou o filósofo Jacques Rancière, no sentido em que traz um olhar renovado da realidade, que parte de cada subjetividade envolvida no processo.

O fato de pensar a concepção estética e ética na escolha de um conto que parte de um desejo do grupo, a utilização dos jogos teatrais e das improvisações, a criação de uma dramaturgia a partir de um conto, as regras de convivência no palco e na cena, a escolha dos papéis, a marcação, o figurino, a música, a relação com o espaço e com o público cria elementos para refletir também sobre a teatralidade na cena contemporânea a partir da relação com o aprendizado prático da montagem teatral.

A proposta do laboratório busca experimentar os métodos de transposição do conto para a cena investigando os procedimentos importantes para o processo pedagógico teatral ao buscar o estudo de contos diversos, a percepção de uma estética teatral, a criação de uma dramaturgia cênica partindo da improvisação dos corpos no palco. O aluno tem o desafio e a liberdade de fazer parte deste processo de criação, o que estimula a união, a amizade, o gosto pela pesquisa, a partilha de descobertas e o debate sobre as questões do mundo, permitindo que o teatro possa ser um instrumento de crítica e transformação da sociedade.

Os contos carregam um universo pelo poder das palavras e o desejo de conhecer esse universo. Contar uma história pode ser uma troca de experiências, de vivências e, também, o resgate de uma ancestralidade e de uma memória. A maioria dos contos africanos incentiva a curiosidade por meio de metáforas, propicia um aprendizado, uma questão que antes não tinha sido percebida. Isso torna interessante o estudo da cultura, a interpretação e o processo de teatralização dessas histórias.

A história e a memória de vários povos africanos adentram e permanecem como parte de nossa cultura, materializada, em especial, na literatura oral expressa pelos mitos, lendas, provérbios e contos. Tal é a importância da palavra na África que existe um papel específico desempenhado pelos profissionais da tradição oral – *os griots* – pessoas que têm o ofício de

guardar e ensinar a memória cultural na comunidade. Eles armazenam séculos e mais séculos de segredos, crenças, costumes, lendas e lições de vida, recorrendo à memorização.

A tradição oral pode ser vista como ensinamento, saberes que veiculam e auxiliam homens e mulheres, crianças e adultos a se integrarem no tempo e no espaço e nas tradições. Sem poder ser esquecida ou desconsiderada, a oralidade é uma forma de registro, tão complexa quanto a escrita. A possibilidade de escolher determinada história nos permite ocupar o lugar de um *griot*, e o próprio poder de usar a fala pode ser tomado como um espaço de autoafirmação. Trata-se de escutar a voz do outro e quem escuta aprende a respeitar a voz da outra pessoa.

Atualmente, a cultura africana e afro-brasileira está na agenda educacional de nosso País. É importante ressaltar que o movimento social negro brasileiro – incluímos também o movimento de mulheres negras – nas últimas décadas do século XX e início do XXI – tem desempenhado papel preponderante nessa tendência de valorização da cultura negra, por meio de suas denúncias e reivindicações. Vale chamar a atenção em relação à alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9.394/96 (LDBEN), trazida pela Lei Federal de nº. 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de Ensino. As leis estão saindo do papel e ganhando corpo, uma vez que educadores, cada vez mais, realizam diversas atividades em sala de aula.

Dessa forma, torna-se interessante uma reflexão sobre como a escola, por meio da arte, pode estimular o aluno para o conhecimento de sua identidade. É possível a escola motivar o conhecimento cultural-artístico da comunidade onde ela se insere? Como sensibilizar a comunidade acadêmica e todo o entorno para a valorização de uma estética brasileira e da grande diversidade de etnias que a compõe, inclusive a africana? Essas questões estimulam os alunos a conhecer sobre suas origens, seus costumes, seus hábitos e sua identidade.

A encenação de “Dois contos africanos” com alunos do Núcleo de Artes

Em 2015, eu já havia montado um conto de Mia Couto sobre a temática da África no Núcleo de Artes Copacabana e, em 2018, a África voltou a fazer parte do projeto de realização teatral, dessa vez, explorando a figura dos *griots*, os contadores de histórias africanos que passam de geração em geração. O ponto de partida foi um estudo sobre a África, o vasto continente com uma grande diversidade cultural. Realizamos a leitura e análise de vários contos africanos pesquisados na internet, assim como estudamos a cultura, ritmos, danças, instrumentos, roupas,

alimentação, comportamento, dos rituais, máscaras, ações e objetos utilizados no cotidiano africano.

No início das aulas de prática de montagem, foram realizados jogos teatrais de Viola Spolin, buscando estimular os sentidos, a imaginação e o jogo entre eles. Desenvolveram-se as seguintes atividades: o trabalho com a corporalidade, utilizando somente a mímica, caminhadas com estados anímicos diferentes, o improviso que parte de um lugar, de uma ação, de um objeto, de um figurino ou uma situação. Os jogos de Spolin eram escolhidos de forma a estimular o imaginário do aluno para entrar no universo dos contos africanos, aproximando-os de sua própria vivência.

Os alunos pesquisaram o trabalho do *griot* Sotigui Kouaté (um ator africano que foi da Companhia de Teatro de Peter Brook, diretor de teatro na França) e trabalharam com jogos e improvisações em torno dos contadores de histórias. Em seguida, eles selecionaram alguns contos para serem lidos a fim de identificar a temática, os personagens, as ações, o conflito e a figura do narrador.

Sugeri que cada aluno me contasse uma história com o mesmo tema do conto, que poderia ser sobre desobediência, amor ao próximo, vingança, escravidão, preferencialmente que tivesse acontecido com eles. Todos contaram suas histórias e, em seguida, eles se juntaram em grupos de quatro pessoas para improvisar uma cena a partir dessas histórias. Esse exercício estimulou a forma espontânea de contar sem se preocupar com o certo ou errado. O objetivo era valorizar o ato de contar as suas histórias, usando seus próprios gestos e afirmando a própria identidade. Então, sempre que eles liam um conto novo, tinham que descobrir do que se tratava o conto, contextualizando com realidade deles.

Os alunos começaram a selecionar os contos mais interessantes para levar para cena os que tinham mais conflitos, ações e teatralidade. A cada dia, um conto era escolhido para cada grupo improvisar de formas diferentes, podendo começar do final, ter ou não a figura do narrador e podendo mudar o final do conto. Os alunos se dividiam em personagens e/ou narrador e escolhiam alguns objetos e peças de figurino para ajudar a criar as cenas, podendo dar novos significados para os objetos.

Eles tinham quinze minutos para combinar o início, meio e fim da cena, sem poder ensaiar para não perder a graça do improviso. Em seguida, apresentavam as cenas e, só no final

de todas as apresentações, realizava-se um debate entre os grupos respondendo o que tinham gostado e o que poderia ser aprimorado.

Na aula seguinte, depois de criadas as cenas, sugeri outra tarefa que era criar o começo do começo da cena apresentada, a fim de buscar um primeiro contato com a plateia, buscando o frescor do conto, como explicou Isaac Bernat, autor do livro *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*:

Cada contador desenvolve o seu começo do começo, que pode conter ditados, adivinhações, música, piadas, depoimentos pessoais, enfim tudo que permitir uma aproximação entre contador e público... O contador tem que desfiar a história junto com o público e apresentá-la na medida de sua compreensão. Por exemplo, se ele percebe que na plateia há muitas crianças, algumas mudanças para que estas participem mais intensamente do evento precisam ser tomadas. O bom contador procura envolver a todos. (BERNART, 2013, p.172)

A arte de contar histórias reside o tempo todo na busca da escuta e do olhar do outro. Portanto, passa a ser um instrumento fundamental para o ator, pois o contador assume o papel de ponte, tornando-se uma espécie de canal pelo qual podem circular histórias de outras épocas, de lugares distantes ou desconhecidos, de culturas diferentes que nunca pensamos existir. Dessa forma, os alunos terminaram por escolher dois contos, um mais afetuoso e outro mais tenebroso, para preparar a encenação: *Duas irmãs* e *Guinarou e o cultivador*.

O processo de encenação do conto *Duas irmãs*

O conto *Duas irmãs* trata da história de duas irmãs pequenas, Omeluka e Omeluma, que gostavam de brincar. Um dia, a mãe delas foi fazer compras no mercado e pediu que as filhas ficassem em casa para não serem pegadas pelos monstros. As meninas desobedeceram a mãe e resolveram brincar com os amigos na rua. Então, apareceram dois monstros e correram atrás delas. O primeiro monstro pegou Omeluka e fez dela escrava, o outro pegou Omeluma e a vendeu para um senhor que fez dela sua esposa. As duas cresceram de formas diferentes, até que Omeluma teve um bebê e pediu que o marido comprasse uma escrava para ajudá-la a cuidar dele. Ele comprou a irmã Omeluka, que estava muito maltratada, a Omeluma não a reconheceu e continuou a maltratá-la como uma escrava. Um dia, o bebê não parava de chorar, Omeluka resolveu cantar uma canção de quando as duas eram pequenas, e a irmã escutou e reconheceu a irmã. No final, Omeluma se arrepende e diz que nunca mais vai maltratar ninguém.

O conto aborda temas como desobediência, escravidão, maternidade, respeito e amor ao próximo. Os alunos foram reconhecendo as metáforas do conto como os monstros, que eram os homens que roubam pessoas para vendê-las como escravos. Eles criaram os diálogos das cenas e as falas das narradoras, compondo a dramaturgia, ao mesmo tempo em que experimentavam as cenas durante os ensaios. Encontraram na música, na dança, nas ações e no figurino (uma camisa preta e saias rodadas) elementos para estimular a criação dos personagens na cena, mas foi através de um dispositivo cênico que os alunos conseguiram encontrar toda a teatralidade do trabalho: quatro baldes de construção de obra, que se transformaram em pedras que pulavam, em barriga de grávida, em panela, em capacete de guerra, em peneira, em bebê, em cadeira, em instrumentos musicais, etc.

A ideia de transformar um objeto em outro partiu de um jogo de Viola Spolin, no qual os alunos deviam transformar um objeto num outro qualquer por meio de suas ações. A mímica passou a ser um fator relevante na cena, visto que a intenção era trabalhar com o mínimo possível de elementos no palco, valorizando o trabalho de imaginação e corporalidade dos atores. Tudo deveria partir do jogo e da imaginação dos atores, através da mímica, das ações com o figurino, da música e da dança, estimulando a busca por uma estética teatral.

Os dispositivos cênicos podem colaborar no jogo dos atores tornando visível a teatralidade na cena, revelando a poética do teatro por meio dos signos criados pelos atores. No Théâtre du Soleil, os dispositivos cênicos são o grande achado de teatralidade. No espetáculo *Le dernier caravanserail* (*A última caravana*) sobre os refugiados, as cenas surgiam em cima de um carrinho retangular, que era empurrado e trazido de volta, apresentando os diferentes lugares e culturas onde as cenas se realizavam. Em *Les éphémères* (*Os efêmeros*), havia o mesmo dispositivo dos carrinhos empurrados, só que agora eram redondos e giravam de frente para a plateia, tal como uma câmera de cinema mostrando cada detalhe dos objetos e das expressões dos atores.

A escolha dos personagens não foi de imediato. Alguns alunos tinham mais afinidade com a narração, outros queriam representar os personagens da história, então todos podiam experimentar os personagens que desejavam, até que eles mesmos percebiam quem ficaria melhor em determinado papel. O mais importante era identificar as ações dos personagens na cena, não como uma imitação do texto, mas criando um diálogo com o texto, que possibilitasse a

experimentação de como as palavras do texto criam um corpo expressivo, artístico e diferente do cotidiano.

Durante os ensaios, os alunos viram o filme *Kiriku*, um desenho de um conto africano buscando um olhar mais estético e aproximando do universo africano. Deveriam perceber as ações, as cores, o figurino, os sons e comparar com o nosso universo brasileiro. Assim, ficou mais claro identificar as ações do cotidiano, as vestimentas, as cores e os hábitos culturais africanos e de que forma os alunos poderiam transpor esses elementos cênicos para o espetáculo.

Convidei o professor e escritor de teatro Rogério de Andrade Barbosa, que escreveu vários livros de contos africanos, para falar sobre sua experiência de ter vivido na África durante mais de cinco anos. Ele contou uma história de seu livro *Contos africanos para crianças*, ensinou a cantar algumas músicas e trouxe instrumentos tipicamente africanos, o que nos fez perceber a importância da musicalidade na teatralização dos contos.

Depois desse encontro, iniciamos os ensaios sempre com uma música africana para o aquecimento buscando caminhar e dançar junto com o ritmo. Em seguida, cada um escolheu uma ação típica do cotidiano do povo africano para unir à dança. Assim, eles encontraram uma corporalidade por meio da música, uma dança animada com gestos e ações e, assim, decidimos fazer a abertura do espetáculo com essa música. A música passou a ser um elemento de condução do clima da cena e entrou em outros momentos, por exemplo, quando as irmãs são pegadas pelos monstros (criando um clima de tensão na corrida) e, no final, quando as irmãs se reconhecem depois de anos, devido à canção que a irmã cantou para o bebê de Omeluma (que foi acompanhada pelas batidas nos baldes, como se fosse um tambor, pelas narradoras).

Duas alunas, que tinham uma boa dicção, pediram para fazer as narradoras. Elas descobriram, durante os ensaios, que as narradoras poderiam ser as duas irmãs, que estavam sendo representadas por outras duas alunas que representavam o drama de serem separadas e vendidas como escravas. Assim, elas estariam narrando o passado delas mesmas que, ao mesmo tempo, estava sendo representado pelas outras alunas.

As narradoras passaram a olhar e contracenar com as duas irmãs que viviam o drama na cena, fazendo dialogar passado e presente e não apenas narravam para o público de uma forma distanciada. Na cena final, em que as irmãs se reencontravam, os gestos das narradoras eram iguais ao das irmãs, que estavam representando a cena, ao se olharem e se abraçarem, o que ficou

muito emocionante. Foi interessante perceber o quanto as alunas aprenderam sobre a estética criada a partir dos corpos quando tiveram essa ideia, que deu todo sentido para a cena.

Processo de encenação do conto *O cultivador e o Guinarou*

O cultivador e o Guinarou é um conto tenebroso de um espírito da floresta, chamado Guinarou, que puniu o cultivador que, contrariando todos da sua aldeia, resolveu desmatar as matas sagradas para cultivar uma plantação de cana. As falas do Guinarou eram repetidas de forma medonha sempre que o cultivador realizava uma ação diferente: “Quem está aí? Sou eu, o cultivador. E o que você está fazendo aí? Estou cortando a mata para cultivar a plantação. E quem te deu permissão? Ninguém. Então tá, eu vou te ajudar” e usava um apito para chamar os guinés, seus servidores encantados, que ajudavam a realizar rapidamente aquilo que o cultivador estava fazendo.

Sempre que o cultivador fazia algo, o Guinarou aparecia e perguntava a mesma coisa e chamava os guinés para ajudar. Até que foram acontecendo coisas ruins como a plantação que foi destruída, a morte do filho, da mãe e do próprio cultivador pelos guinés quando iriam ajudá-lo. No final, todos morrem, e surge a voz do Guinarou dizendo que o cultivador não ouviu o conselho dos moradores para não entrar na floresta.

Esse conto é surpreendente, pois começa de forma poética, atinge momentos cômicos, mas tem um final trágico, com uma reflexão tranquila do Guinarou sobre a teimosia dos homens. Trata de um alerta bem apropriado aos dias atuais: a falta de consciência ambiental do ser humano.

Os alunos rapidamente se sentiram atraídos pelo conto, naquilo que poderia trazer de suspense. O figurino deveria ser prático, utilizando a mesma camisa preta do conto anterior, apenas tirando a saia e ficando com uma calça preta. Os três guinés usavam um apito para responder aos chamados do Guinarou. Pensamos em construir uma máscara para o Guinarou, como um ser tenebroso da floresta.

Primeiro, os alunos fizeram uma pesquisa sobre as máscaras africanas: religiosas, de guerra, de cerimonial, de festas e de rituais e desenharam algumas de que mais gostaram contando a sua história. Então, um professor de artes visuais resolveu confeccionar de acordo com um desenho da máscara escolhida por eles, o resultado se assemelhou a um espírito da floresta, nas cores verde e preta, sem a parte da boca para não atrapalhar a fala.

Uma aluna, que fez a narradora no primeiro conto, pediu para participar da cena como o Guinarou. Assim, ficou somente uma narradora que entraria no começo e no fim do conto. O conto se iniciava com as luzes apagadas e sons de seres sinistros da floresta, diferente do início do anterior, alegre, com dança. A narradora entrava com medo, como se estivesse assombrada com o que ia contar, criando um clima de suspense na plateia. As luzes foram se acendendo e apareceu o cultivador falando com um habitante que iria fazer a sua plantação na mata de Guinarou. O habitante disse para ele não ir, mas ele estava decidido e começou a capinar o terreno.

Os alunos fizeram um trabalho de descobrir todas as ações do conto, que não eram poucas, e o trabalho com a mímica foi fundamental para contar a história. Os guinés ficavam deitados aos pés do Guinarou, que ficava de costas no fundo do palco, e, quando se virava, era para perguntar ao cultivador com a voz poderosa: “Quem está aí?”. O cultivador, na primeira vez, tomou um grande susto, mas, depois, foi se acostumando com a pergunta de Guinarou, que apitava para os guinés ajudá-lo a desmatar a floresta, a plantar a cana, a espantar os pássaros. Até que, um dia, o cultivador mandou seu filho espantar os pássaros e disse para ele não comer a cana, mas, sem querer, o filho comeu, e o Guinarou fez a mesma pergunta: – quem está aí? – o que você está fazendo? O filho respondeu que estava comendo a cana, e Guinarou mandou os guinés ajudarem destruindo toda a plantação.

O cultivador foi procurar seu filho que não voltou para casa e viu a sua plantação destruída e começou a bater no filho, o Guinarou perguntou o que ele estava fazendo. O pai disse que estava batendo no filho, e os guinés ajudaram a bater até matarem o filho. O pai ficou desesperado, a mãe foi à plantação procurar por eles, viu seu filho morto e começou a chorar. Guinarou perguntou o que ela estava fazendo, ela disse que estava chorando pela morte de seu filho.

Nessa parte, foi interessante tentar encontrar uma estética corporal de como a mãe seria arrastada e afogada pelas lágrimas dos guinés. Os alunos que representavam os guinés giraram em volta dela chorando exageradamente e, depois, a puxaram pelos pés para fora da cena, como se ela tivesse sido arrastada pela correnteza de um rio. Os alunos imaginaram e experimentaram diversas formas de fazer as ações até descobrir qual conferiria mais teatralidade à cena.

No final, o cultivador perdeu o filho, a mulher e a plantação e, caído no chão, foi picado por um mosquito, começando a se coçar. Os guinés ajudaram-no a se coçar até virar osso. O

Guinarou se aproximou da plateia e deu sua lição de moral dizendo que o cultivador não se importou com a opinião de ninguém e não respeitou a mata sagrada. Guinarou saiu, e a narradora entrou devagarzinho dizendo que, depois disso, nenhum habitante ousou chegar perto das matas de Guinarou. No final, um foco de luz foi lançado sobre a máscara de Guinarou.

Os contos africanos são cobertos de metáforas, e isso o torna ainda mais teatral, ao perceber o que pode ser revelado por meio da história. Sendo assim, cada um (ator e espectador) pode perceber o conto de uma maneira diferente, dependendo do seu ponto de vista. Os alunos das escolas do entorno foram convidados para assistir ao espetáculo, com um debate, entre eles, no final. Alguns viram o conto como a natureza se vingando dos homens que desmatam as florestas, outros viram os conflitos dos sem-terra, e outros perceberam como é importante prestar atenção ao que as pessoas dizem.

O espetáculo estimulou uma reflexão ética e estética sobre questões importantes do mundo, aproximando a realidade dos contos africanos com a nossa própria realidade, além de um aprendizado sobre a linguagem teatral e como os contos foram encenados. O objetivo de montar os contos africanos não é proporcionar um ensinamento didático fechado, mas de criar questionamentos, provocando uma transformação na percepção e nas atitudes dos alunos dentro do seu contexto.

Considerações finais

A experimentação da encenação a partir de um conto de tradição oral de outra cultura fez com que os alunos envolvidos no processo mergulhassem de forma mais autêntica nos contos, entrando em contato profundo com os ensinamentos, costumes, ações e toda a teatralidade envolvida na pesquisa cultural africana. De certa maneira, foi como os alunos experimentassem uma viagem conduzida pela palavra dita. Esse estado de viajante faz com que haja uma espécie de encantamento com aquilo de que ainda não tinham ouvido falar. Há uma desestabilização dos alunos ao narrar um conto de outra cultura, que, ao mesmo tempo, exige mais da imaginação do que se interpretassem uma peça dramática.

O envolvimento com os contos de tradição oral africanos permitiu uma aventura rumo ao que não é habitual e, por isso mesmo, clareia o olhar para perceber as coisas da nossa própria realidade, o que nos distancia e o que nos aproxima da cultura do outro, como despertar esse olhar para alteridade, tornando-se um observador e quase um antropólogo.

Pesquisar a cultura popular africana por meio dos contos despertou o olhar para a nossa própria cultura brasileira. Entender o valor do *griot*, uma pessoa que aconselha, que tem uma responsabilidade social, política e que torna a palavra indissociável de sua utilidade. As histórias são úteis e servem para ensinar alguma coisa. A palavra não é só informação, mas algo nascido de uma experiência e que serviu para uma experiência enriquecedora dos alunos do teatro.

Desta forma, busca-se com o projeto de extensão do CApUERJ realizar novas experimentações de encenação a partir de contos variados e da investigação de novas metodologias que valorizem o trabalho corporal de transposição do conto à cena, buscando ainda refletir sobre um olhar ético e estético sobre a realidade.

Referências

BARBA, Eugenio. **A arte secreta do ator: um dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: É realizações, 2012.

BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

FERAL, Josette. **Encontros com Ariane Mnouchkine**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

----- . **Além dos limites: teorias e práticas do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERRACINI, Renato; SCOTTI, Raquel; COLLA, Ana Cristina. **Práticas teatrais: sobre presenças, treinamentos, dramaturgias e processos**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

SINESTERRA, José Sanchis. **Da literatura ao palco: dramaturgias de textos narrativos**. São Paulo: É realizações, 2016.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STELZER, Andréa. **A escritura corporal do ator contemporâneo**. Rio de Janeiro: Confraria do vento, 2010.

----- . **A dramaturgia do ator e a poética do real: A teatro documentário no Théâtre du Soleil e no Amok Teatro**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2021.



**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E TEATRO DE BONECOS:
Introdução à Educação Estética nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental**

**CUENTACUENTOS Y TEATRO DE TÍTERES:
Introducción a la Educación Estética en los Primeros Años de
la Educación Primaria**

**STORYTELLING AND PUPPET THEATER:
Introduction to Aesthetic Education in the Early Years of
Elementary School**

**Jailson Araújo Carvalho¹
Júnio César Batista de Souza²**

Resumo

O presente estudo de caso, com abordagem qualitativa, foi desenvolvido em uma escola pública no Distrito Federal, com uma turma de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: uma oficina de Teatro de Bonecos, registro audiovisual e experimentações com a contação de histórias. A oficina de Teatro de Bonecos se deu nos horários destinados às experimentações artísticas da turma. Uma das justificativas para a pesquisa é a diversidade de caminhos que o Teatro de Bonecos pode proporcionar em sala de aula. Como resultado da oficina, os estudantes confeccionaram quatro tipos de bonecos e compartilharam suas histórias com a turma. Tal percurso possibilitou o primeiro momento sistemático de introdução à educação estética no referido ambiente escolar.

Palavras-Chave: Contação de história. Teatro de Bonecos. Educação Estética. Pedagogia do Teatro.

Resumen

Este estudio de caso, con abordaje cualitativo, fue desarrollado en una escuela pública del Distrito Federal Federal, con un grupo de alumnos del quinto año de la Enseñanza Básica. Se utilizaron los siguientes procedimientos metodológicos: taller

¹ Doutorando em Artes Cênicas [Universidade de Brasília], Mestre em Artes [Universidade de Brasília], Bacharel em Interpretação Teatral e Licenciado em Artes Cênicas [Faculdade de Artes Dulcina de Moraes], professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal <http://lattes.cnpq.br/6215356946936715> <https://orcid.org/0000-0002-0888-0634>

² Doutor em Literatura [Universidade de Brasília], Mestre em Linguística Aplicada [Universidade de Brasília], Graduação em Letras Português-Inglês [Universidade Estadual do Goiás], Bacharel em Interpretação Teatral [Faculdade de Artes Dulcina de Moraes]. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília <http://lattes.cnpq.br/2532613818566743>

de Teatro de Títeres, grabación audiovisual y experimentación con la narración. El taller de Teatro de Títeres se llevó a cabo durante los tiempos destinados a la experimentación artística del grupo. Una de las justificaciones de la investigación es la diversidad de caminos que el Teatro de Títeres puede brindar en el aula. Como resultado del taller, los estudiantes hicieron cuatro tipos de muñecas y compartieron sus historias con la clase. Tal camino posibilitó el primer momento sistemático de introducción a la educación estética en el mencionado ámbito escolar. **Palabras clave:** Cuentacuentos. Teatro de Títeres. Educación Estética. Pedagogía Teatral.

Abstract

This case study, with a qualitative approach, was developed in a public school in the Federal District, with a group of students in the fifth year of Elementary School. The following methodological procedures were used: a Puppet Theater workshop, audiovisual recording and experimentation with storytelling. The Puppet Theater workshop took place during the times set aside for the group's artistic experimentation. One of the justifications for the research is the diversity of paths that the Puppet Theater can provide in the classroom. As a result of the workshop, the students made four types of dolls and shared their stories with the class. Such path made possible the first systematic moment of introduction to aesthetic education in the mentioned school environment.

Keywords: Storytelling. Puppet Theater. Aesthetic Education. Theater Pedagogy.

Era uma vez...

Contar história é uma ação que permeia a vida das pessoas, seja uma história real, seja uma história inventada. Neste sentido, vale questionar: quantas vezes o ser humano já buscou na memória lembranças de momentos felizes, sendo recordados por meio do ato de contar algo? Em quais momentos o ser humano inventa algo e conta uma história para ilustrar a invenção? Seja verídica ou não, o processo de contação de história está na vida humana. No contexto infantil, por exemplo, as narrativas desempenham um papel basilar em relação aos desenvolvimentos cognitivo, motor e comportamental.

O caminho para a contação de história é cheio de possibilidades, sendo necessário afirmar que: “O aspecto mais importante é a ludicidade agindo, a partilha, a escuta atenta de todos e os interesses e curiosidades das crianças” (PAIXÃO *et al.*, 2021, p. 895), que podem despertar com essa experiência quando tal processo é incluído nos Anos Iniciais da Educação Básica.

Vivenciar a contação de história pode ajudar a criança em seu desenvolvimento como ser humano ao ampliar sua formação nos vieses psicológico e cognitivo. Além disso, é possível

explorar diversos caminhos criativos ao percorrer um mundo de faz de conta – o que “[...] contribui de maneira eficaz, tanto na construção do imaginário da criança quanto no processo de formação da fala, da leitura e da escrita, pois dá asas à sua imaginação, distinguindo o real do irreal [...]” (DANTAS, 2019, p. 2). Dessa forma, a leitura ou a produção da história, independente do gênero literário, coloca a criança em um lugar único em seu processo de aprendizagem com significação: no lugar mais confortável, para que a distância entre ela e o conhecimento diminua cada vez mais.

O ato de contar uma história tem início, em muitos casos, na adaptação de contos já existentes. Benjamin (1987, p. 197), por exemplo, assim esclarece sobre a importância dos contos: “O conto [...] que ainda hoje é o primeiro conselheiro das crianças, foi outrora o primeiro da humanidade, permanece vivo, em segredo, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o dos contos”. A partir daí, é possível inferir que o conto é um excelente aliado no processo de aprendizagem da criança, sendo relevante como o primeiro exemplo de narrador.

O conceito de conto que utilizamos é aquele desenvolvido por Bruder (2000, p. 27), onde “[...] a palavra conto provém do latim *computone* e significa contar, enumerar feitos; quer dizer relatar, narrar histórias, que como toda a história, necessita de um argumento que a suporte, que lhe dê um sentido, uma razão de ser: que lhe dê vida”. Tem-se aí a confirmação de que a ideia de que a contação de história se dá a partir de argumentos criados pela criança, além do fato do ato de dar sentido e/ou vida à história pode ocorrer, por exemplo, via Teatro de Bonecos.

Em meio aos ambientes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola pode ser um lugar possível para a ocorrência do ato experiencial da prática da contação. Entretanto, o habitual é escutar a voz da professora contando, interpretando e/ou encenando alguma história. E ainda, é importante escutar a criança e deixá-la livre para voar no seu imaginário. Esse momento de partilha entre docentes e discentes é fundamental.

Na educação, a partilha de histórias contadas pelas crianças tem um papel muito importante em contextos de diversidade sociocultural. O incentivo a que as crianças narrem contos e casos de suas culturas de origem, fazendo ouvir seus diferentes sotaques e formas de narrar, enriquece o mar dos fios de histórias que banha o grupo, e o senso de comunidade narrativa que toda sala de aula deveria abrigar. E mais potentes serão essas partilhas quanto mais presente estiver a dimensão de autoria das crianças narradoras (GIRARDELLO, 2015, p. 17).

Girardello (2015), ao tratar da diversidade sociocultural, atenta para um aspecto importante que nos faz refletir acerca da oportunidade de trabalhar com o conceito de senso de pertencimento e construção identitária das crianças. Proporcionar espaços de reflexão sobre si e sobre o mundo a

sua volta é também papel do educador, seja por meio da natureza de sua própria disciplina (Filosofia, por exemplo), seja por meio da arte de contar histórias (como uma vertente das Artes Cênicas/Visuais, por exemplo).

Ao pensar na escola como um lugar de partilha para a vivência da contação de história, é possível transitar pelo mundo do Teatro de Bonecos. Tal linguagem artística possibilita uma gama de caminhos para a concretização da criatividade. Logo, entendemos o Teatro de Bonecos, “[...] como ação pedagógica que possibilita ampliar a imaginação e a criatividade da criança, apontando para o desenvolvimento das expressões artísticas [...]” (REIS; SANTOS; PIASSI, 2019, p. 108).

O Teatro de Bonecos, devido à sua amplitude de aspectos composicionais para uma cena, proporciona a reflexão de ações pedagógicas que une o ato de aprender às experiências lúdicas, pois “[...] assume a possibilidade de desenvolver a imaginação criativa da criança, a expressividade individual e coletiva no meio teatral” (REIS; SANTOS; PIASSI, 2019, p. 110).

Tanto a contação de histórias como o Teatro de Bonecos possibilitam momentos experienciais para iniciar na Educação Básica, de forma sistemática, a Educação Estética – que contribui para a formação do sensível nas crianças. Em relação à Educação Estética, Schiller (2002, p. 47) afirma que: “A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento”.

No que se refere ao período da Educação Básica, Schiller (2002) levanta a questão do desenvolvimento infantil configurado pela formação da sensibilidade. Nesta perspectiva, podemos sugerir algumas possibilidades. Primeiro, olhar para o planejamento e a implementação de determinadas atividades pedagógicas é primar pela construção de um comportamento comprometido com uma percepção mais apurada de mundo. Segundo, neste contexto, vislumbra-se a ampliação de uma postura mais segura frente a determinadas áreas de conhecimento. Portanto, tais possibilidades se materializam por meio de uma multiplicidade de experiências com o sensível.

A partir destas reflexões, a presente pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), buscou refletir sobre o seguinte questionamento: como se daria a Educação

Estética por meio do processo de contação de história e Teatro de Bonecos com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental?

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral analisar o processo de Educação Estética por meio da contação de história aliada à utilização do Teatro de Bonecos com estudantes do quinto ano no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos têm-se os seguintes: refletir sobre o processo de Educação Estética por meio da contação de histórias com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental; analisar a construção de narrativas com a utilização do Teatro de Bonecos; discutir o processo de aprendizagem por meio do imaginário/da criatividade da criança e analisar o processo de confecção de bonecos para a construção de narrativas a partir da criatividade das crianças.

A pesquisa, configurada como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, foi desenvolvida com os estudantes do Centro de Ensino Fundamental (CEF) 101, localizado na Região Administrativa do Recanto das Emas (RA XV), Distrito Federal. Para técnicas de geração de dados, recorreu-se: à observação participante; à uma oficina de Teatro de Bonecos, com duração total de 10 horas; às vivências com a experimentação de contação de histórias; ao registro audiovisual dos estudantes, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Uso de Imagem assinado pelos pais e pelos próprios estudantes; e, à observação e análise das aulas, além da criação de cenas por meio contação de histórias com os bonecos confeccionados na oficina de Teatro.

A justificativa para a realização desta pesquisa se pauta em alguns argumentos. O primeiro se refere ao ensino da Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com momentos mais lúdicos e com poucos aportes teóricos ou práticos, com especificidades em alguma das quatro linguagens artísticas, uma vez que a experiência na Arte se dá conforme a formação acadêmica da pedagoga – do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, é ela que acompanha os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Daí a necessidade da presença de um professor especialista em uma das linguagens artísticas nas classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, a experimentação na Arte poderia atingir outro patamar de significação para os estudantes. Com isso, chegamos o Teatro e seus diversos caminhos para o percurso educativo, sendo o Teatro de Bonecos uma dessas possibilidades cênicas, como alternativa para a experiência de contar histórias e desse modo, chegar em uma Educação Estética.

Para melhor compreensão do presente texto, promoveu-se a seguinte divisão temática: Educação Estética e ampliação do sensível da criança; confecção de bonecos para contar histórias e narrativas; reflexões sobre a oficina; e, considerações finais.

Educação Estética e ampliação do sensível

Desde o nascimento, o ser humano vive em constante processo de educação e aprendizado. Ele necessita aprender a se comunicar, falar, andar e desenvolver diversas ações que trarão benefícios ao longo da vida. Tal percurso educativo é permeado de possibilidades, entre as quais, a Educação Estética. Pensar na união da estética com a educação é criar laços que direcionam a aprendizagem a partir de outros pontos de vista. Nesse viés, Moreira (2007) atenta que aspectos como, por exemplo, o belo, o bom e o prazeroso, são entendidos como objetivos de vida em diversos momentos.

A estética e a ética de certa forma reúnem esses aspectos tão importantes e relevantes para a vida planetária com dignidade. Nessa perspectiva de criação humana, cabe destacar que em certo momento da história dos grupos humanos, destacam-se pessoas que foram capazes de reunir e sistematizar os anseios e as respostas construídas pelo grupo social e com elas, a sociedade avançou na superação de dificuldades e na acumulação de recursos que viabilizaram melhorias para a vida (MOREIRA, 2007, p. 159).

A fala da autora destaca necessidade da estética e da ética dentro do processo humano e como tal junção pode ser propícia para a superação de dificuldades, sobretudo, dentro da escola. A união entre o percurso educativo e a experiência estética é algo que pode ampliar a vivência artística na escola.

Sobre a questão, Schiller (2002) desenvolveu o termo “educação estética” ao reunir uma coleção de cartas publicadas em três momentos na revista *Horen*. O próprio autor editou essas cartas da seguinte maneira: Cartas de I a IX, no primeiro momento; Cartas de X a XVI, no segundo momento; e, Cartas de XVII a XXVII, em um terceiro e último momento. Essas publicações se deram no decorrer de 1795.

Tais cartas foram enviadas ao Príncipe de Augustenburg com a finalidade de mostrar que a aprendizagem aliada à estética pode oferecer a possibilidade de encontrar o melhor em cada ser humano, sobretudo, quando essa busca tem algum viés político envolvido. Foi a partir destas cartas que surgiu o livro *Educação Estética do Homem*. Para Schiller (2002)

A beleza não é nem estendida a todo âmbito do que é vivo nem se encerra nele. Um bloco de mármore, embora seja e permaneça inerte, pode mesmo assim tornar-se forma viva pelo arquiteto e escultor; um homem, conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva. Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida,

forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando essa forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo (SCHILLER, 2002, p. 77-78).

Os apontamentos de Schiller (2002) sobre o belo ocorrem em diferentes maneiras em cada indivíduo. Para o autor, o homem somente consegue visualizar sua completude a partir da experiência com o sensível. O belo, propriamente dito, em vários momentos, é algo criado. Isso pode acontecer inicialmente naquilo que possui em si mesma a capacidade do belo. Dessa maneira, entendemos a descoberta do belo para cada pessoa como algo subjetivo.

Introduzir a Educação Estética nas aulas de Arte, por exemplo, pode ser uma ação percebida como um caminho para incentivar aquilo nomeado de terceiro impulso por Schiller (2002), ou seja, o lúdico. Sobre a questão, Trezzi (2017, n. p.) descara que:

A capacidade de controlar o impulso é extremamente importante na questão educacional. Embora apresentado por Schiller o impulso lúdico relacionado à arte, ele deixa entrever que ele pode estar relacionado com áreas diferentes da vida, tanto que suas primeiras cartas versam sobre política. O lúdico inclui a capacidade de reflexão e de jogar com as ideias, permitindo que decisões racionais possam ser tomadas, bem como reflexões coerentes e mais lúcidas, que vão além do mero instinto.

Inferimos da fala de Trezzi que, por intermédio do lúdico, a prática da Educação Estética na escola oportuniza reflexões sobre os mais diversos aspectos na vida do ser humano, que podem ocorrer no momento de escolher um curso, uma viagem, uma direção a seguir, entre outras ações. Sem dúvida, ampliar a ludicidade via Educação Estética é um caminho que pode levar a decisões com mais lucidez.

Outro aspecto relacionado à Educação Estética na escola é a ampliação do sensível, que pode ocorrer de modos e caminhos distintos, conforme sugere Rancière (2009, p. 13):

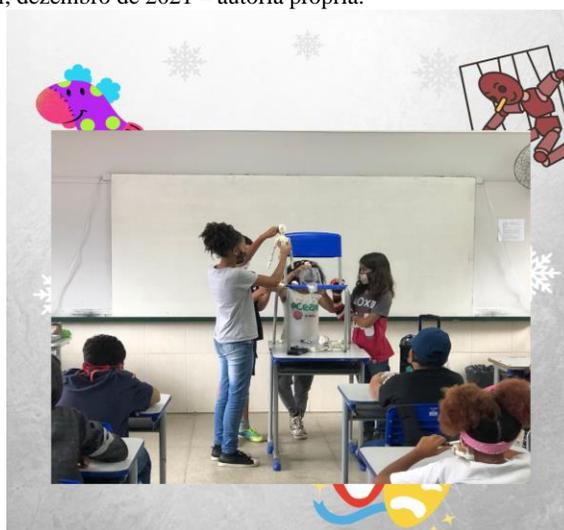
[...] ‘estética’ não é um novo nome para designar o domínio da ‘arte’. É uma configuração específica desse domínio. Ela não é uma nova rubrica sob a qual se organizaria aquilo que antes concernia ao conceito geral de poética. Ela marca uma transformação no regime do pensamento da arte. E esse novo regime é o lugar onde se constitui uma ideia específica do pensamento.

O autor aponta que o lugar onde o pensamento é constituído de forma específica, aliado ao processo educacional, permite a ampliação (e uma partilha) do sensível no ser humano. Ele define esse momento como o “sistema de evidências que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas”

(RANCIÈRE, 2009, p. 15). Tal reflexão faz pensar que tudo isso é fundido nos momentos em que, por exemplo, na escola, uma criança divide seu espaço, seu tempo, sua criação artística, com os colegas de classe. Nesse momento, o autor, cada um possui algo particular e algo comum que se unem.

Outro aspecto importante é que as experiências estéticas em questão, quando compartilhadas, ampliam na criança o olhar mais sensível sobre o mundo, ao mesmo tempo em que ela se apropria de conceitos fundantes para sua vida e de possíveis respostas para questionamentos bastante particulares. E tudo isso é resultado de experienciar a Educação Estética de modo singular, conforme disposto na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Contação de história, em aula com estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101, Região Administrativa do Recanto das Emas, Distrito Federal, dezembro de 2021 – autoria própria.



Conforme exposto na Figura 1, quatro estudantes partilham sua história com os colegas de classe. Essa partilha é enriquecedora em dois sentidos: para quem compartilha e para quem a recebe. Tal relação com a Arte oferta ao ser humano a capacidade de se expressar com mais tranquilidade, alargar seu olhar sensível sobre o mundo a sua volta e modificar sua relação com o outro a partir de um ponto de vista preenchido de sensibilidade.

É notável que a Educação Estética percorre diversos caminhos. Sem dúvida, é possível entender que o Teatro de Bonecos é uma dessas direções que permite a ampliação do sensível, sobretudo, nas crianças dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, onde a maioria tem pouco contato com as linguagens artísticas.

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, a professora[or] que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental – do primeiro ao quinto ano – tem sua formação em Pedagogia. A prática artística nessas classes acontece a depender da experiência na Arte que a professora[or] tenha experienciado ao longo da vida. Ou partir de sua formação continuada. Por essa razão, a importância da presença de um docente com formação específica em Arte em alguma das linguagens – seja Artes Visuais, Teatro, Dança, Música – se faz necessária.

Confecção de bonecos para contar histórias

Figura 2 – Confecção de bonecos em aula com estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101, Região Administrativa do Recanto das Emas, Distrito Federal, novembro de 2021 – autoria própria.



A Figura 2 nos mostra alguns exemplos de bonecos confeccionados pelos estudantes nas aulas devolvidas na presente pesquisa. A oficina de Teatro de Bonecos aconteceu entre os meses de outubro e dezembro de 2021, com uma turma de estudantes do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ponto inicial para que os estudantes começassem a contar suas histórias foi a confecção dos bonecos. Cada estudante confeccionou quatro bonecos: o boneco de dedo, o boneco de luva de meia, o boneco de luva com tecido (fantoche) e boneco articulado (balcão). Assim, para o desenvolvimento da oficina de Teatro de Bonecos, tal atividade foi orientada pelo Cronograma exposto no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Cronograma – autoria própria.

Data	Ação
Aula 1 – 19/10/2021	Aula sobre elementos do teatro.

Aula 2 – 21/10/2021	Aula sobre Teatro de Bonecos.
Aula 3 – 26/10/2021	Aula de confecção de boneco de dedo.
Aula 4 – 28/10/2021	Aula de confecção de boneco de luva (meia)
Aula 5 – 04/11/2021	Aula de confecção de boneco de luva (fantoche)
Aula 6 – 09/11/2021	Aula de confecção de boneco de balcão
Aula 7 – 11/11/2021	Aula de confecção de boneco de balcão
Aula 8 – 16/11/2021	Aula de contação de história com a utilização dos bonecos
Aula 9 – 23/11/2021	Aula de contação de história com a utilização dos bonecos
Aula 10 – 07/12/2021	Aula de contação de história com a utilização dos bonecos

Sem dúvida, esses momentos foram importantes para que a construção das narrativas fosse pensada a partir das características de cada boneco. As histórias foram elaboradas por cada estudante, individualmente ou em grupo. Grande parte destas tinha a figura do narrador como personagem principal.

Após a confecção dos bonecos com as características definidas por cada estudante, teve início a elaboração das histórias. Benjamin (1987, 2012) foi a inspiração para o processo da composição de tais narrativas. Utilizamos principalmente o ensaio “*O narrador*” que compõem o livro “*Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*”. O autor sugere que o texto não tenha explicações demasiadas durante a narrativa. Ele traz a seguinte fala: “Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações” (BENJAMIN, 2012, p. 219). Isso é importante para que o entendimento da plateia não seja influenciado pela voz do narrador.

Benjamin (2012, p. 219) também observa que: “O extraordinário, o miraculoso é narrado com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação”. Assim, além da plateia, cada estudante, na posição de narrador, melhor compreende que a história contada pode reverberar de modo diferente em cada indivíduo.

Outro aspecto importante aqui desenvolvido com cada estudante foi a ampliação do processo criativo. A Figura 3, a seguir, evidencia como a criatividade das crianças pode ser ampliada com a atividade do Teatro de Bonecos.

Figura 3 – Confecção de bonecos, em aula com estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101, Região Administrativa do Recanto das Emas, Distrito Federal, novembro de 2021 – autoria própria.



De fato, os caminhos para a criatividade são os mais variados possíveis; mas se faz necessário discutir sobre alguns aspectos que podem proporcionar momentos e processos criativos dentro das aulas de teatro no Ensino Fundamental. Um dos pontos é a dimensão subjetiva exigida pela criatividade, que pode estar relacionada a vários momentos da criação. Acerca do processo criativo, a Figura 4, a seguir, representa a fase inicial da atividade.

Figura 4 – Processos criativos com teatro de animação dos estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101, Região Administrativa do Recanto das Emas, Distrito Federal, 2022 – autoria própria.



Dentre as diversas concepções de criatividade, usaremos aqui a definição disposta no livro *Psicologia da Criatividade* de Lubart (2007, p. 16), onde lemos que a “criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta [...] Essa produção pode ser, por exemplo, uma ideia, uma composição musical, uma história” ou diversas outras possibilidades. A figura 4 nos mostra dois processos criativos dos estudantes. Foi dado a eles materiais soltos e, a partir da imaginação deles, os bonecos foram surgindo.

O processo criativo é algo que existe na vida do ser humano e que não pode ser limitado a um grupo seleto de indivíduos. Todos possuem capacidade para a criatividade. Sobre a questão, vale concordar com Csikszentmihalyi (1996, p. 23):

A criatividade é uma espécie de atividade mental, um *insight* que ocorre dentro das cabeças de algumas pessoas especiais. Mas essa suposição curta é enganosa. Se por criatividade entendemos uma ideia ou ação que é nova e valiosa, então não podemos simplesmente aceitar a própria conta de uma pessoa como critério para sua existência. Não há como saber se um processo é novo, exceto com referência a alguns padrões, e não há como saber se é valioso até que passe na avaliação social.

O autor aponta que, a partir de um *insight*, o ato criativo se inicia – o que pode acontecer com qualquer indivíduo. Dessa forma, o processo criativo com o Teatro de Bonecos como possibilidade para a contação de histórias pode ocorrer infinitamente. Por exemplo: a Figura 2 apresentada anteriormente, nos mostrou como a criatividade leva à confecção de dois tipos de bonecos diferentes, com materiais diferentes, que chegam a lugares lúdicos, tanto nos estudantes como na plateia.

Reflexões sobre a oficina

Na presente pesquisa, a oficina de Teatro de Bonecos e contação de história foi, para grande parte das crianças, o primeiro contato com o teatro propriamente dito. O processo teve seu início com aulas envoltas com o fazer teatral, com atuação e, principalmente, com o ato de contar uma história.

No decurso da vida, diariamente, o ser humano conta suas histórias. Sendo assim, quem nunca se percebeu contando algo que aconteceu consigo durante a ida ou a volta para o trabalho? Quem nunca contou para alguém o que viu dentro de um ônibus, em uma praça, na sala de aula, na casa do vizinho, na quadra de esporte, na igreja etc.? Tais questionamentos foram apresentados àquelas crianças para que refletissem sobre o processo de contação de história.

Em seguida, solicitou-se que algum estudante contasse uma história para a turma, algo real ou que fosse inventada de improviso ou não. Nesse momento, surgiu a figura do narrador como elo entre as histórias. Aqui vale destacar que a única regra estabelecida no primeiro encontro foi a utilização da criatividade do modo como eles quisessem; ou seja, cada estudante recebeu total liberdade para criar a partir de sua experiência de vida.

O principal objetivo da oficina de teatro então concretizada foi a possibilidade de se introduzir a Educação Estética por meio da junção do Teatro de Bonecos com a contação de histórias. Nesse sentido, as crianças percorreram, cada uma, seu caminho singular dentro dessa experiência estética propiciada pela Arte. Aqui pensou-se em uma experiência como aquilo que, nas palavras de Larrosa (2014, p. 18), “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece”.

De modo particular, a Educação Estética, portanto, é algo que pode passar, tocar e ocorrer com significação real em cada criança que participou da oficina. Um exemplo disso foi o primeiro boneco confeccionado por elas – o boneco de dedo –, exemplificado na Figura 5, a seguir.

Figura 5 – Experiência de criação com Educação Estética por meio da confecção de bonecos de dedo dos estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101, Região Administrativa do Recanto das Emas, Distrito Federal, 2022 – autoria própria.



Ao final de cada encontro, as crianças tiveram a oportunidade de falar sobre o momento, suas impressões, suas angústias, sobre o que foi mais divertido ou o que foi chato. A partir dos relatos, foi possível perceber que duas palavras estiveram sempre presentes, quais sejam: divertido e difícil.

Elas, de fato, se divertiram no percurso de criação dos bonecos, na elaboração de suas histórias e até mesmo no momento de partilhá-las com a turma. Porém, elas alegaram que partes desse processo de confecção foram difíceis – dificuldades que se mostraram evidentes, pois, o Teatro de Bonecos explora as habilidades manuais para a confecção, requerendo alguma motricidade fina. Sobre a questão, Veneza (2020, p. 19) entende por motricidade fina a “[...] capacidade de controlar um conjunto de atividades de movimento de certos segmentos do corpo, com emprego de força mínima, a fim de atingir uma resposta precisa à tarefa [...]”, propiciando à criança uma interação com o seu meio e com os objetos que ela se relaciona. A motricidade fina é desenvolvida do nascimento à idade adulta.

Outro aspecto importante sobre o processo de Educação Estética via Teatro de Bonecos e contação de história está na docente efetiva da turma que participou da presente pesquisa. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), ela é especialista em Organização do Trabalho Pedagógico – Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e especialista em Coordenação Pedagógica

pela Universidade de Brasília (UnB), sendo profissional efetiva na SEEDF desde 2013. A partir de seu relato, sua experiência com o estudo sistemático das linguagens artísticas é praticamente zero, pois, o contato que ela teve foi aquilo vivenciado durante sua graduação.

Em entrevista realizada na presente pesquisa, a docente afirmou que a experiência da Educação Estética via Teatro de Bonecos e contação de histórias foi muito enriquecedora para as crianças. Ela relatou que nos dias após os encontros da oficina, grande parte das crianças levava o seu boneco para brincar com os colegas durante o recreio. E não somente isso: as crianças criaram várias histórias nesses momentos.

De fato, notou-se intenso envolvimento das crianças com as atividades propostas nas observações realizadas. Dessa maneira, a primeira percepção de envolvimento se deu no segundo encontro. Aos estudantes foram solicitados alguns materiais para a produção dos bonecos, quando ficamos surpresos com a quantidade de material existente (algumas crianças levaram material que serviria para a confecção de vários bonecos) – o que ajudou outras crianças que levaram pouco material. Mesmo com a professora regente tendo solicitado à escola que comprasse alguns materiais, era necessário que as crianças trouxessem uma parte disso. Por fim, a cada final de encontro, conversava-se sobre o que seria a aula seguinte, solicitando o material pertinente ao encontro.

Do ponto de vista da Educação Estética, obtivemos avanço significativo com as crianças. Ao encontrá-las nos corredores da escola, elas sempre perguntavam o que faríamos na próxima aula.

Desfecho da história...

O percurso com o Teatro de Bonecos e a contação de histórias remeteu a lugares significativos dentro do processo de ensino e aprendizagem em busca da introdução da Educação Estética com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal percepção se deu desde os momentos iniciais com: a escolha e separação dos objetos para a confecção de cada boneco; a elaboração da história de cada estudante, individualmente ou em grupo; e, os momentos de partilha da turma com cada criação.

Para que a Educação Estética ocorresse por meio da contação de histórias com o Teatro de Bonecos, foi necessário trabalhar a criatividade e os processos criativos de cada estudante, propiciando momentos de partilha com a turma. A partir daí, percebeu-se que o processo de

confeção de bonecos para que a história fosse contada é um caminho possível e viável em sala de aula com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental.

Com base na nessa experiência, para grande parte das crianças, o contato com a linguagem artística do teatro era praticamente zero, principalmente, em relação à confeção de bonecos. A única proximidade deles com a Arte era via contação de histórias contadas pelas professoras.

De fato, introduzir a Educação Estética nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é tarefa importante, pois esta permite que as crianças ampliem sua sensibilidade, seu olhar crítico do mundo, sua criatividade, entre outros aspectos. Desenvolver tal introdução mediante o Teatro de Bonecos e a contação de histórias pode ofertar experiências diversas em relação às questões ligadas ao fazer artístico, além do desenvolvimento da coordenação motora, da elaboração de uma dramaturgia com personagens e narrador, da criação psicológica do personagem e do conhecimento de todos os princípios basilares do fazer teatral na escola (cenografia, indumentária, iluminação, aspectos vocais e corporais, e interpretação).

Diante do exposto, a presente pesquisa não se exaure aqui, uma vez que a temática pode levar a milhares de caminhos. O que fica para nós é que a Educação Estética pode ser iniciada com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. E esse início pode ser com o teatro de bonecos unido a contação de história. Esses dois lugares da Arte levam a criança à uma aprendizagem real, com significação, lúdica e muito prazerosa.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio: Jeanne Marie Gagnbin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas I).

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1. p. 197-221.

BRUDER, Monica. **El cuento y los afectos**: los afectos no son cuentos. Buenos Aires: Galerna, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**: flow and the Psychology of discovery and invention. New York: HaperCollins, 1996.

DANTAS, Eva Lorena Azevedo. A contação de história na Educação Infantil e a formação de leitores. **Revista Caparaó**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.revistacaparao.org/caparao/article/view/12/16>. Acesso em: 10 set. 2021.

GIRARDELLO, Gilka. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Boitatá**, Londrina, PR, n. 20, p. 14-27, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361968005_Horizonte_da_autoria_infantil_as_narrativas_das_crianças_na_educacao_e_na_cultura. Acesso em: 10 set. 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Tradução: Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOREIRA, Roseli Kietzer. Conceitos sobre a Educação Estética: contribuições de Schiller e Piaget. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, SC, v. 1, n. 2, p. 158-169, mar. 2008. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/687/603>. Acesso em: 2 ago. 2022.

PAIXÃO, Eliane Maria de Lima; PEREIRA, Enedina Rodrigues de Jesus; SANTOS, Rosângela Silva; JACOBES, Suely Francisca Soares. A contação de história na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 8, p. 888-898, ago. 2021. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/2025/832>. Acesso em: 10 set. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

REIS, Anna Cecília de Alencar; SANTOS, Emerson Izidoro dos; PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. Teatro de bonecos: proposta lúdico-investigativa na articulação de temáticas sociocientíficas na escola. **Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 104-122, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701202019104/pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

TREZZI, Clóvis. Estética e educação. **Criar Educação**, Criciúma, SC, v. 6, n. 2, jul./nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2360/3648>. Acesso em 20 abr. 2022.

VENEZA, Ana Luiza Aires. **A motricidade fina no Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**. 2020. Relatório Final (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Educação, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2020.



AUTONOMIA E CRITICIDADE NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA DANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

AUTONOMÍA Y CRITICIDAD EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA DANZA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

AUTONOMY AND CRITICAL THINKING IN THE TEACHING/LEARNING OF DANCE IN A SCHOOL CONTEXT

Verônica Teodora Pimenta¹

Resumo

Neste artigo produziram-se entrelaçamentos entre escritos de Paulo Freire, leituras sobre o autor, sobre o ensino-aprendizagem da Dança e reflexões sobre a *práxis* de artista professor(a) em contexto escolar. A metodologia é composta por revisão de literatura e por apreciação de registros cognoscentes – desenhos, rabiscos e escritos relativos à experiência em Dança. Na discussão, relaciona-se o exercício da autonomia ao cultivo de gestos de criticidade, como fazer indagações e exercitar a indignação contra práticas conformistas e estruturas disciplinares. Relacionam-se também elementos da Pedagogia da Autonomia e da Pedagogia da Indignação ao ensino-aprendizagem da Dança rumo a uma Pedagogia da Expressão. Por fim, significa-se tal ensino-aprendizagem como construção de corpos-memórias da libertação, o que presume a prática artístico-educativa da Dança como exercício de liberdade estética e poética, além da vivência democrática de/entre corpos.

Palavras-chave: Dança; Ensino-Aprendizagem; Artista Professor(a); Paulo Freire.

¹Professora de Dança do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp-UFRR), Doutora em Artes e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialista em Dança e Consciência Corporal pela Universidade Estácio de Sá, Licenciada em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra (Portugal). E-mail: veronicateodorapimenta@gmail.com. Agradecimentos ao Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação (GEPINTE), que na linha de pesquisa “Educação Escolar, Interdisciplinaridade e Pesquisa: Políticas e Práticas Educacionais, Cotidiano e Cultura”, abriga a pesquisa “Ensino-aprendizagem de Dança em contexto escolar”, que tem como um dos resultados o presente artigo.

Resumen

En este artículo se produjeron entrecruzamientos entre textos de Paulo Freire, lecturas sobre este autor y sobre la enseñanza-aprendizaje de la Danza, con reflexiones sobre la praxis de un artista-profesor en contexto escolar. La metodología consiste en una revisión bibliográfica y apreciación de registros del saber – dibujos, apuntes y escritos relacionados con la experiencia en Danza. En la discusión, el ejercicio de la autonomía está relacionado con el cultivo de gestos críticos, como el cuestionamiento y el ejercicio de la indignación frente a prácticas conformistas y estructuras disciplinarias. Rumbo a una Pedagogía de la Expresión, también se relacionan elementos de la Pedagogía de la Autonomía y de la Pedagogía de la Indignación con la enseñanza y aprendizaje de la Danza. Finalmente, a tal enseñanza-aprendizaje se le significa como la construcción de cuerpos-memorias de liberación, lo que presume la práctica artístico-educativa en Danza como ejercicio de libertad estética y poética, además de la experiencia democrática de/entre los cuerpos.

Palabras clave: Danza; Enseñanza-Aprendizaje; Artista Profesor(a); Paulo Freire.

Abstract

This article produces the interweaving between Paulo Freire's writings, readings about both the author and the teaching/learning of Dance, and reflections about the *praxis* of artist-teachers in a school context. The method comprises a literature review and the examination of records of knowledge acts — drawings, doodles, and writings related to experiences of dancing. In the discussion, the exercise of autonomy is connected to the cultivation of gestures of critical thinking, such as asking questions and acting on self-indignation about conformist practices and disciplinary structures. A connection is also established between elements of the Pedagogy of Autonomy, the Pedagogy of Indignation, and the process of teaching/learning Dance, towards a Pedagogy of Expression. Finally, this teaching/learning process is signified as the construction of memory-bodies of liberation, which presumes that the artistic-educational practice in Dance is an exercise of aesthetic and poetic freedom, in addition to the democratic experience of/among bodies.

Keywords: Dance; Teaching/Learning; Artist-Teacher; Paulo Freire.

1. Introdução

O presente artigo tem o objetivo de propor um exercício reflexivo e crítico sobre a *práxis* de artista professor(a) atuante em contexto escolar, em conexão com textos de Paulo Freire sobre educação, autonomia e com textos sobre o ensino-aprendizagem da Dança. Trata-se de uma mirada ética e estética sobre o ensino-aprendizagem e sobre a docência, no sentido de que a ética se constrói a partir do momento em que os sujeitos da educação edificam perspectivas críticas em suas poéticas e visões de mundo. Adota-se a compreensão da Dança como integrante do componente curricular Arte, de acordo com os incisos 2º e 6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

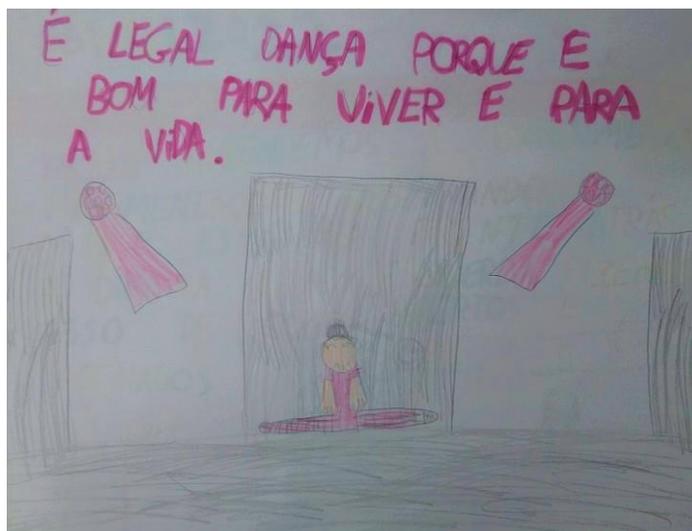
A pergunta que permeia essa investigação é: “o que caracterizaria o ofício de artista professor(a) e o ensino-aprendizagem da Dança em contexto escolar conforme o referencial freiriano”? Como a Dança é uma arte tradicionalmente vista como adereço ou atividade improdutiva (LOPES, 2008), a relevância de tecer tal pergunta e reflexões subsequentes diz respeito à construção de um entendimento de ensino-aprendizagem dessa arte como fruto de gestos inventivos endereçados ao lugar do pensamento crítico e que, por sua vez, pode ser identificado com uma visão não instrumentalista da educação. Em última instância, pergunta-se se o ensino-aprendizagem da Dança contribui para projetos de imobilidade ou de movências. Ele adere a propostas mecanicistas ou de transformação das pessoas? Reitera mensagens de acomodação ou de mudança? Propõe a padronização dos corpos ou a acolhida de suas multiplicidades? Adere ao cultivo das bonitezas da vida em contínua reelaboração?

2. Metodologia

A abordagem metodológica incluiu revisão bibliográfica, bem como de registros de reflexões da autora a partir de sua atuação docente, em esforço de caracterizar as ações em sala de aula como atos de artista professora e como exercício autocrítico. Também foram considerados alguns registros cognoscentes sobre a experiência em Dança, feitos por educandas e educandos. Esses materiais apreciados – desenhos, rabiscos e escritos relativos à experiência

em Dança – correspondem a aulas ocorridas entre os meses de agosto e dezembro de 2022, com 25 estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental (Figuras 1 a 4), na faixa etária de 7 a 8 anos de idade, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp-UFRR).

Figura 1: registro produzido por educanda do 2º Ano do CAp-UFRR/2022.



Fonte: imagem da autora

O planejamento de ensino-aprendizagem envolveu o tema “Dançar e brincar”, organizado nos tópicos “Relações entre espaço e movimento na Dança”; “Níveis espaciais”; “Mexendo-se pelo espaço”; “Apreciação do movimento humano em obras de Dança”; “Apreciação da representação do movimento humano a partir de obras de Artes Visuais e em relação com a experiência em Dança”. Promovendo uma encruzilhada dessa ação artístico-educativa com o pensamento de Freire (1990; 1996; 2000; 2001), passamos a compreender a atuação da/do artista professor(a) como fruto de indagações contínuas sobre o seu ofício e sua rotina. Nesse sentido, falamos sobre a *práxis* de artista professor(a) como um meio de cultivo de pesquisa artística a partir da atuação docente e que se caracterize pela invenção contínua. Essa última, por sua vez, não se esgota na dimensão estética exatamente porque está estreitamente ligada à visão ética da vida, da Arte e da prática educativa.

Pensando que uma invenção artística possa ser concebida como demonstração de sabedoria (FREIRE, 1990), considera-se, a partir dos materiais apreciados, que um dos possíveis objetivos do ensino-aprendizagem da Dança pode ser contribuir para a elaboração de leituras de mundo e para a autonomia de educandas e educandos. Por exemplo, na Figura 1, as crianças foram convidadas a registrarem suas concepções de Dança a partir da experiência vivida em sala de aula. A pergunta foi: “o que é Dança para você?”. A experiência inventiva da Dança e o ato de criticidade sobre a mesma registrado por meio de falas, escritos, desenhos e rabiscos são, portanto, possibilidades mediadoras desse exercício de protagonismo por educandas e educandos em seus processos de ensino-aprendizagem. A Dança, nesse contexto, é cultivada em função da construção de corporeidades como um estar no mundo e também como expressão de visões próprias pelos sujeitos da educação. Esse exercício visa superar a versão individualista da existência, pois envolve a prática da Dança como parte do projeto de amadurecimento da consciência e da compreensão de si e da própria corporeidade em relação ao próximo.

A corporeidade implica a consciência dela mesma, que vem através da consciência do mundo. Não é a consciência de mim que cria a minha consciência do mundo, mas é a consciência do mundo que me faz ter consciência de mim. O mundo comum, não meu (FREIRE, 1990, 09'25'' - 09'47'').

Com base no exposto acima, passamos a considerar que composições de Dança que demonstrem a criação autoral de educandas e educandos e seus respectivos registros rabiscados, desenhados e escritos, consistem também em olhares sobre a realidade, em leituras de mundo. Portanto, são expressões de sabedoria: modos de intuir, de expressar e de se conscientizar sobre desejos, medos, afetos, assim como a visão crítica de como o mundo, a escola e a esfera artístico-educativa se organizam. Como o ensino-aprendizagem de educandas e educandos é, propriamente, a recriação e transformação do que foi ensinado (FREIRE, 1996), podemos inferir que o ensino-aprendizagem da Dança em contexto escolar objetiva, singularmente, a autonomia que se manifesta por meio das individualidades poéticas dos corpos dançantes. Essa modalidade de estudo é distinta das abordagens científicas sobre o corpo humano.

3. Contribuições da Pedagogia da Autonomia e da Indignação para o ensino-aprendizagem da Dança

Quando o aspecto considerado no ensino-aprendizagem da Dança é sobretudo uma leitura de mundo e da vida que se edifica no cultivo de singularidades dançantes, os modos de educandas e educandos cultivarem a corporeidade são dados em estreita ligação com a contínua feitura e compreensão de si. A descoberta das próprias corporeidades por educandas e educandos é, em última instância, espelhada nas suas composições de Dança e respectivas poéticas. A identidade artística e cultural ora objetivada não é a imposta pelos adultos, pois se identifica com os posicionamentos de crianças, adolescentes e jovens refletindo-se também como construção ética e estética acerca das lentes que lhes foram oferecidas para conhecer a Dança e também os espaços-tempos em que habitam.

Ao colocarem-se em construção autoral por meio de composições de Dança e em rotina de produzir registros cognoscentes sobre as mesmas, educandas e educandos dançantes demonstram e constroem constantemente seus saberes, suas sensibilidades e respectivas possibilidades de expressão artística. De igual maneira, presume-se que o estudo da Dança na escola seja marcado pela invenção e que seus atos cognoscentes sejam mediados pelo cultivo permanente da curiosidade implicada no conhecer o próprio corpo, bem como nas possibilidades de mover em relação a contextos, repertórios estéticos e culturais. Quando a curiosidade se faz crescente, a relação com o aprender se transforma gradualmente num ato de criação (FREIRE, 1996), de transformação das pessoas em sujeitos da história e da sua cultura. Do mesmo modo, a manifestação da curiosidade ganha a inflexão de construção do conhecimento. A perspectiva crítica da educação faz parte dessa formação em Dança para a autonomia. A descoberta e o cultivo de poéticas autorais também. Nessa mesma medida, também nas aulas de Dança procura-se superar a tendência inocente e descolada de atitude metódica, desprovida de qualquer rigor e do respeito a princípios metodológicos.

3.1. Transgredir o conformismo e estruturas disciplinares

Com Gomes et al. (2018), considera-se que a conexão entre elementos da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) e da Pedagogia da Indignação (FREIRE, 2000) também pode se configurar como uma Pedagogia da Expressão. Nesse exercício que aspira a processos de libertação como parte de uma formação para a independência, é natural que educandas e

educandos produzam interferências em planejamentos docentes, que interpretem à sua luz os códigos artísticos, estéticos e culturais trazidos pela escola. Eis um sentido fundamental de transgredir o conformismo: “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p.36). Nessa perspectiva, uma aula de Dança se transforma num exercício de democracia de/entre corpos, no sentido de que ensinar-aprender com o foco em educandas e educandos dançantes pede a aceitação dos riscos de se conviver com os diferentes e com as diferenças, assim como demanda a rejeição assertiva a qualquer tipo de discriminação. Esse dançar é parte do desejo de movências e de reconhecimento das multiplicidades, de afirmação dos corpos nas leituras de mundo.

Pensar o ensino-aprendizagem da Dança e a *práxis* de artista professor(a) como cultivos de leituras libertárias de mundo vai ao encontro do rigor e da curiosidade epistemológica, a qual é fundamental para a superação da curiosidade ingênua (FREIRE, 1996). Tal superação, por sua vez, também se caracteriza como parte da construção do pensamento crítico, que tem como um dos seus eixos a construção de compreensões não egoístas da vida. Como visa educar para o não conformismo, tal proposta artístico-educativa inclui a Dança também como uma expressão da indignação contra estruturas disciplinares absorvidas em processos educativos, por exemplo, por meio dos seus encaixes com a produção de corpos dóceis.

Com hooks² (1994), convida-se a considerar que os atos de transgressão são inevitáveis e necessários na educação pensada enquanto prática de liberdade e também de libertação, pois essa última precede à primeira. Por sua vez, o limite da educação transgressora é uma ética universal do ser humano (FREIRE, 1996), pois tudo pode ser transformado em favor da valorização da vida e da convivência saudável entre as pessoas. Tal insubmissão quanto a estruturas pré-determinadas pode ser significada como um exercício de pensamento crítico: relaciona-se com a inquietude dos sujeitos da educação, com a sua persistência nas indagações, assim como a sua paixão pela liberdade (FREIRE, 2000). O cultivo dessas faculdades, por sua vez, depende de

² Esse nome é iniciado com letra minúscula, em respeito à decisão da autora de assim grafar seu pseudônimo, como expressão de aspectos políticos da sua construção intelectual.

rigor metódico (FREIRE, 1996), bem como do aprofundamento de conhecimentos já desenvolvidos por educandas e educandos na tessitura de relações dos tópicos de estudo com as suas próprias realidades e com os seus contextos de ensino-aprendizagem.

Ao relacionarmos a prática de Dança na escola como um exercício de criticidade, falamos sobre o encontro com diferentes corporeidades e identidades também como um possível modo de educandas e educandos encontrarem-se no mundo, tornando-se capazes de percepções críticas sobre o seu próprio lugar na história e nas suas culturas. Podemos identificar esse processo com o que Accioly (2010) toma como a busca por autodeterminação do sujeito através da experiência artística. Trata-se de uma construção artístico-educativa focada na autonomia e na ética que é, em derradeira instância, o que Freire (1996) identifica como a construção da consciência sobre a própria presença no mundo. O sentido dessa busca é o de mover em labirintos dizendo sim à responsabilidade ética. Por fim, tal exercício de libertação consiste em transgredir em termos de posicionamento epistêmico: ele guarda relações com o rompimento do que Freire (1990) identifica com o remorso e vergonha do corpo como parte da estrutura do pensamento.

Tal ensino-aprendizagem da Dança pode ser também pensado, dizemos com Laban (1990), como estratégia relevante para o propósito de superação de estruturas cujo ideal formativo tenha corroborado o projeto de adultos de relativa imobilidade. Compreendemos que, nesse processo, os sujeitos da educação acabam por encontrar caminhos de expressão poética, traçando escolhas relativas à sua corporeidade como parte da construção autônoma das suas próprias vidas, bem como de suas leituras de mundo. Esses sujeitos da educação dançante ainda se alimentam de relações estéticas com os ambientes e com os espaços-tempos das suas composições em Dança, que nesse caso também guardam identidades com os espaços-tempos educativos. De modo que uma configuração do exercício contínuo do dançar libertário dentro da escola consista na postura experimental/investigativa significada como construção e conscientização de si. Esse mover pela escola representa, ainda, a busca de romper com automatismos, consiste num chamado para acionar e cultivar cotidianamente o movimento sensível. Em última instância, podemos pensar que os sujeitos da educação constroem modos

sensíveis de estar no mundo em atos de conscientização sobre si e sobre a própria corporeidade associados ao exercício do pensamento crítico.

Figura 2: registro produzido por educanda do 2º Ano do CAp-UFRR/2022.

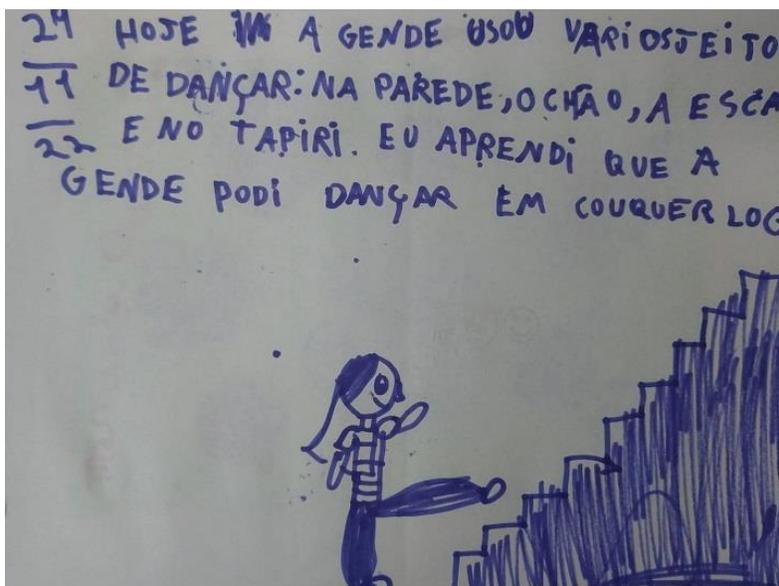


Fonte: imagem da autora

Podemos ainda considerar as reflexões expostas no parágrafo acima em analogia ao registro de experiência em Dança na Figura 2, relativo a um estudo sobre a orientação espacial por meio da Dança. Nessa prática, educandas e educandos moveram-se de olhos abertos e fechados num mesmo ambiente, com luzes acesas e apagadas, individualmente e, posteriormente, com a presença de mais pessoas num mesmo quadrante de movimentação. Enquanto isso ocorria, as crianças recebiam instruções de seus pares, variando as qualidades de movimento e virando para a direita, esquerda, em diversas velocidades e níveis espaciais. Essa pequena narrativa ajuda a argumentar que o ensino-aprendizagem de Dança em contexto escolar envolve a experiência sensível que também se configura como atos de criticidade no confronto com a identidade, bem como nas interseções com os signos e símbolos do mundo (GOMES *et al.*, 2018).

O modelo de institucionalização escolar ora tende a ver o corpo como não corpo (LOPES, 2008) e ora o recorta como tema a ser estudado prioritariamente via ciência. Sem detrimento à abordagem científica do corpo humano em outros componentes curriculares, entende-se, via Pedagogias da Autonomia e da Indignação e pelo recorte da Dança enquanto Arte, que o corpo é uma manifestação da totalidade do sujeito. Discutindo-se o fato de que a institucionalização escolar reflete, em certa medida, a realidade do corpo gerenciado (LOPES, 2008), podemos especificar no ensino-aprendizagem da Dança libertário a possibilidade de se configurar enquanto prática estratégica para a construção de uma educação dialógica, que valorize a expressão das singularidades das pessoas e das culturas. O entendimento das palavras “transgressão” e “libertação” ora também se liga ao exercício de autonomia enquanto manifestação de liberdades estéticas diante da compreensão de que o corpo gerenciado é uma das manifestações do pensamento disciplinar.

Figura 3: registro produzido por educanda do 2º Ano do CAp-UFRR/2022.



Fonte: imagem da autora

O desenvolvimento de poéticas dançantes em contexto escolar preza pela construção de saberes como parte da expressão e reconhecimento, por educandas e educandos, de suas próprias identidades artísticas e culturais. Esse compor de saberes e de autonomia é contínuo, pois dotado

de plasticidade. Tal ensino-aprendizagem da Dança interliga-se, ainda, às Pedagogias da Autonomia e da Indignação quando o parâmetro da inventividade passa a ser identificado com a inovação do ponto de vista humano: os sujeitos descobrem que podem se reinventar continuamente. Nessa construção artístico-educativa, reflete-se constantemente sobre a Dança em conexão com a própria realidade. Assim, convidam-se educandas, educandos, educadoras e educadores a saberem-se corpos no mundo, corpos-mundos. Os temários da autonomia e do ensino-aprendizagem crítico podem contribuir com intervenções nesse sentido, na medida em que permitem compreender a libertação e o autogerenciamento como metas do processo artístico-educativo.

3.2. Desafio: conectar boniteza e criticidade

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p.24). Nesse sentido, a criticidade esperada no ensino-aprendizagem da Dança refere-se também à desconstrução de dominâncias estéticas. Portanto, outro aspecto do pensamento crítico e transgressor refere-se a valorizar manifestações artísticas e culturais latino-americanas, historicamente consideradas à parte dos saberes valorizados do ponto de vista de uma geografia epistêmica em que predominou o dito primeiro mundo (FREIRE, 1990) ou a colonização (FREIRE, 2000). Para uma reflexão e crítica sobre essas condições de ensino-aprendizagem, é imprescindível pensar constantemente sobre quem faz a Dança na escola, como ela é feita e a quem se destina.

Essa Dança, potencialmente, pode ser produzida por qualquer sujeito da educação. Não se trata de falar de dom ou talento, mas da experimentação artística como cultivo de atos cognoscentes. A produção artística também é fruto dos modos como se habitam lugares e ambientes, como aponta a Figura 3, registro que diz respeito a um passeio dançante pela escola e no qual diversas estruturas arquitetônicas foram tomadas como referências para o processo de criação da Dança. Por exemplo, as educandas e educandos foram convidados a comporem improvisando a partir da sua relação com uma parede, com uma escada e com uma mesa.

Em tal perspectiva artístico-educativa, os tópicos de estudo são significados como relevâncias por educandas e educandos na medida em que elas e eles passem a compreender a Dança como mediação transformadora e libertária. A construção de práticas de Dança, conjuntamente, pelos seus sujeitos faz parte desse desafio de entrelaçar a boniteza, a seriedade e a decência. A postura dialógica e o entendimento de educação integral ora são pressupostos. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem da Dança em contexto escolar pode ser concebido como uma *práxis* em que poéticas e estéticas não estejam pré-definidas.

As aulas de Dança iniciadas a partir de uma técnica corporal pré-concebida tendem a descartar os esforços instintivos da criança, suprimindo-os a uma reprodução tecnicista, costumeiramente militarizada que leva à uma supressão da criatividade e de uma relação dialógica com o mundo que o cerca (ACCIOLY, 2010, p.91).

Mesmo levando-se em conta que a habilidade de ler o mundo passa também pela modalidade de criação sensível, é a realidade social que norteia as decisões artístico-pedagógicas de Dança (LOPES, 2008). É preciso, portanto, reconhecer em si mesmo o opressor e o oprimido na relação com poéticas e com estéticas de Dança. Respondendo à pergunta investigativa apresentada no início do artigo, inferimos que o ensino-aprendizagem e a prática do(a) artista professor(a) de Dança dizem respeito ao reconhecimento de educandas e educandos dançantes na escola também como sujeitos de uma educação e de projetos formativos que prezem pela autonomia na construção de suas poéticas e sensibilidades estéticas.

3.3. Gestos de criticidade

Pela ótica da Pedagogia da Autonomia e da Pedagogia da Indignação, o viés educativo esperado é progressista: acolhe-se indagações e se ensina a indignação contra preconceitos, atuando assim em favor da ética universal do ser humano. O sentido pedagógico dessa indignação não se resume a questões comportamentais do indivíduo, já que um eixo da prática educativa para a autonomia é a superação do pragmatismo que impõe determinadas visões de mundo em detrimento de outras (FREIRE, 1990). Desse modo, o(a) artista professor(a) que aceita o desafio de aprender a trabalhar com estéticas e poéticas inconformadas também está diante da possibilidade de cultivar a capacidade de se questionar sobre o sentido de suas ações artístico-educativas; de se perguntar se elas o colocam no posicionamento reacionário ou se

diante do exercício de liberdades individuais, da possibilidade de contribuir para a libertação dos povos e para a valorização de suas culturas.

Freire (1996) opôs-se ao fatalismo da ordem socioeconômica neoliberal. Nesse sentido, sua perspectiva de pensamento crítico e de construção ética se edificou em favor da libertação de sujeitos oprimidos e das culturas submetidas. No cenário atual, podemos recontextualizar tal pensamento, incluindo o ponto de vista da multiplicidade de corpos e das identidades culturais na proposta de educação transformadora e inclusiva. Nem todas as estéticas e poéticas dançantes têm a garantia de serem valorizadas em projetos artístico-educativos de Dança, apesar da inevitável diversidade em boa parte dos contextos escolares, formados pelas presenças de corpos femininos e masculinos, não binários, de adultos, crianças, adolescentes e jovens, de pessoas pretas, pardas, brancas, orientais, indígenas, ciganas, gordas, magras, com e sem deficiências aparentes e não aparentes, cis e trans etc.

O cultivo da faculdade de indagar, de fazer perguntas problematizadoras, bem como da capacidade de se indignar é fundamental para que teoria e prática se relacionem e mutuamente se transformem (FREIRE, 1996). “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p.25). Em tal perspectiva, atuar como sujeito do processo educativo é também compreendê-lo reflexiva e criticamente e, potencialmente, transformá-lo. Os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem que se enxergam como produtores do saber são, portanto, autores de sua história e da sua cultura.

Na Pedagogia da Expressão, a autonomia de educandas e educandos dançantes se configura para além da expressão do ego, envolve o ato cognoscente como manifestação contextualizada na cultura, bem como na construção ética e estética da vida por meio da convivência entre pares e diferentes. Com Marques (2003), consideremos que, nesse ensino-aprendizagem, a Dança por fim distingue-se da noção de mero instrumento da educação, uma vez que envolve investigação artística, ação metodológica e ressignificação conforme o contexto. Uma vez que a Dança se coloque como um possível objeto cognoscente do ensino-aprendizagem

libertário, podemos concebê-la também como uma manifestação de pensamento dos seres enquanto sujeitos da história e da sua cultura. Trata-se também de repensarmos, a partir das investigações poéticas, o contexto da cultura brasileira e das culturas locais quanto às temáticas artísticas envolvendo o campo da Dança, bem como as dominâncias e hegemonias no cenário educativo do corpo escolarizado.

Figura 4: registro produzido por educanda do 2º Ano do CAp-UFRR/2022.



Fonte: imagem da autora

A criticidade cultivada a partir do ensino-aprendizagem da Dança diz respeito à afirmação da educação para autonomia e para a liberdade como busca de como “ser melhor gente” (FREIRE, 1990), de compreender como os elementos do mundo se organizam, muito mais do que meramente conhecer uma técnica ou disciplina. Ainda conforme o pensador, ensinar para criar a impressão de que se vai obter um “pedaço de conhecimento”, abordar os saberes sem o esforço do pensar profundo que a interpretação da realidade exige é negar às educandas e educandos o direito à sua formação ética (FREIRE, 1996). Podemos, portanto, compreender a indignação como exercício de autonomia que se elabora juntamente com a inconformidade com o que está dado ou posto. Neste caso, indignar-se consiste em posicionar-se eticamente quando

se percebe que os padrões adotados não atendem aos objetivos democráticos de valorização das liberdades individuais, bem como da libertação dos povos e da independência de suas culturas. O pressuposto é que esse processo artístico-educativo pela Dança visa à superação da docilidade e da acomodação disciplinar.

Torna-se inspirador, nesse âmbito, observar a Figura 4, que corresponde a grafismos de uma criança que observava outra a dançar, acompanhando continuamente o seu deslocamento espacial. Temos aqui a representação da Dança por meio de um desenho desconformado, feito com linhas contingentes. Esses rabiscos registraram atos cognoscentes envolvidos no apreciar a Dança e também no compô-la pensando, observando e acolhendo o inesperado. Podemos, assim, considerá-los como memórias de corpos moventes, desconformados quanto a estéticas e poéticas pré-concebidas.

Neste sentido, não nos referimos apenas à indignação e à conseqüente transgressão como metas de ensino-aprendizagem a serem perseguidas por educandas e educandos, mas também por educadoras e educadores que visam superar suas crenças e costumes limitantes. Esse processo passa pela acolhida de perguntas como parte do ato cognoscente não conformista quanto à docilidade disciplinar. Ele acolhe também as indagações desestabilizadoras, por entendê-las como atos construtivos de corpos-memórias da libertação: corpos que reflitam a transformação de pessoas em sujeitos críticos, em agentes conscientes da sua realidade. E o ensino-aprendizagem da Dança empreendido por meio do exercício de liberdade poética e estética é um dos possíveis modos como esse projeto pode ser fundamentado e edificado.

5. Considerações finais

A resposta à pergunta “o que caracterizaria o ofício de artista professor(a) e o ensino-aprendizagem da Dança em contexto escolar conforme o referencial freiriano”? tange elementos da Pedagogia da Indignação e da Pedagogia da Autonomia, compreendendo-os como cultivo de gestos de criticidade e de invenção rumo a uma Pedagogia da Expressão. Inclui-se neste campo a desconformidade quanto à tradição epistêmica que sente vergonha do corpo. A Pedagogia da Expressão reafirma a insubmissão estética e cultural, posicionando-se contra configurações

disciplinares que podem se manifestar em modelos de cultivo da corporeidade e do ensino-aprendizagem da Dança.

Tal perspectiva de ensino-aprendizagem da Dança e de atuação como artista professor(a) pode ser compreendida também como exercício da educação e da invenção como prática de liberdade e da construção democrática de/entre os corpos. Essa visão artístico-educativa caracteriza-se, ainda, como libertária e passa pela transgressão porque é problematizadora, é dotada de espaços para a construção da faculdade de indagar e para o cultivo de gestos de criticidade. Esse ensino-aprendizagem da Dança, portanto, continuamente contextualiza-se como possibilidade de construção de corpos-memórias da libertação.

Referências

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. **Revista Faced**, Salvador, n.17, p. 85-98, jan./jun.2010. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/3596-Texto%20do%20Artigo-14153-1-10-20110825.pdf>. Acesso em 21 dez. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados (15) 42**, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. Corpo e dança dos povos. **Entrevista concedida a Joana Lopes e Adriano Nogueira**. Ação proposta para profissionais europeus de Arte e Educação em colaboração com docentes brasileiros. Coordenação de Joana Lopes e Adriano Nogueira. Vídeo integrante do Acervo Paulo Freire/Centro de Referência Paulo Freire, 1990. 15 min, colorido, arquivo digital. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3208>. Acesso em 20 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, Gerson Flores; BICHELS, Aline; OLIVEIRA, Valdomiro, VAGUETTI, Gislaine Cristina. A dança e a cultura sob um “olhar” de Paulo Freire. In: **Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global.** Anais [...] Belo Horizonte, 2018. 8 páginas. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/galao-proceedings--freire-globalconference-2018--97326.pdf>. Acesso em 8 dez. 2022.

hooks, bel. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna.** Tradução de Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Editora Ícone, 1990.

LOPES, Joana. Dançando na escola: reflexões com Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras,** São Paulo, v.1, n. 2, p. 76-81, jul./dez. 2008.

MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? In: **Lições de Dança,** v. 4, n.4, p. 135-160, Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2003.



**TEXTO E INTERMIDIALIDADE DOS PALCOS À TELA DE TV:
DIÁLOGOS ENTRE AS ARTES EM “AS AVENTURAS DE
PALITA”**

**TEXT AND INTERMIDIALITY FROM THE STAGE TO
THE TV SCREEN: DIALOGUES BETWEEN THE ARTS IN
“AS AVENTURAD DE PALITA”**

**Joanderson Sousa Ferreira¹
Michelle Nascimento Cabral Fonseca²**

Resumo

O presente artigo, de metodologia pesquisa-ação, busca discutir a maneira como as linguagens da dramaturgia e roteiro se concebem como mídias potencializando suas narrativas em um processo intermidial, ou seja, uma relação entre as artes teatro e televisão a partir da série infanto-juvenil “As Aventuras de Palita” criada e produzida no grupo de pesquisa Teatro e Intermidialiade no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão, que será objeto de análise nesse estudo tendo como principal objetivo entender quais mecanismos são utilizados para identificar e definir os aspectos da arte teatral, especificamente no texto teatral em intermidialidade e suas respectivas possíveis classificações: adaptação, transposição midiática, transformação ou transmutação.

Palavra-chave: intermidialidade; roteiro; dramaturgia; mídia; adaptação.

Abstract

This article, based on an action-research methodology, seeks to discuss the way in which the languages of dramaturgy and script are conceived as media enhancing their narratives in an intermedial process, that is, a relationship between the arts, theater and television based on the children's series. “As Aventuras de Palita” created and produced in the Teatro e Intermidialiade research group at the Departamento de Artes Cênicas at the Universidade Federal do Maranhão, which will be the object of analysis in this study, with the main objective of understanding which mechanisms are used to identify and define the aspects of theatrical art, specifically in the theatrical text in intermediality and their respective possible classifications: adaptation, mediatic transposition, transformation or transmutation.

Keywords: Intermidiality; script; dramaturgy; media; adaptation.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão. Graduado em Teatro pela UFMA. Membro do grupo de pesquisa ObEEC (UFMA/CNPq).

² Professora do Departamento de Artes Cênicas, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFMA. Pesquisadora do grupo de pesquisa CenaCorpo (UFMA).

Introdução

O projeto de pesquisa “teatro e intermedialidade: dos palcos à tela da tv, conexões entre arte e comunicação”, coordenado pela professora Michelle Cabral foi desenvolvido entre agosto de 2020 e julho de 2021. Este projeto, do qual fui bolsista PIBIC, me proporcionou um campo de pesquisa amplo, ainda que o mesmo tenha se desenvolvido em meio a uma pandemia mundial provocada pela covid-19, doença causada pelo vírus *SARS-CoV-2* ou novo coronavírus, na qual todas as medidas de proteção restringiram consideravelmente as etapas da pesquisa em questão, com reuniões via *Google Meet*.

Durante esse período, buscou-se por referências, não somente acadêmicas, mas sobretudo artísticas, que pudessem contribuir para a formação do projeto. Filmes, imagens, dramaturgias e vídeos no YouTube de espetáculos da palhaça Palita³, a principal figura por trás de todo o processo, ajudaram no desenvolvimento do projeto de pesquisa e da criação de uma série para televisão.

O objetivo do grupo de pesquisa Teatro e Intermedialidade era criar uma obra artística televisiva, mas que, no entanto, tivesse uma relação com uma peça teatral e personagens oriundos do teatro. Híbrido essas duas linguagens, teatro e televisão, daria o suporte para a pesquisa da intermedialidade. Assim, aspectos como a atuação teatral, os figurinos usados em teatro e/ou caracterização foram pensados durante a criação da série a fim de refletir sobre os resultados dessa intersecção da linguagem teatral com a teledramaturgia. Depois de um longo processo, foi definido que a série seria chamada de “As Aventuras de Palita”⁴, sendo uma produção ficcional do gênero comédia infanto-juvenil, que conta em sua primeira temporada com 5 episódios de 20 minutos, pré-produzida no final de 2020 e início de 2021, com as gravações iniciadas em junho de 2021 em que as medidas de combate ao covid-19 já estavam sendo flexibilizadas. Foi nestas “aventuras de Palita” que me aventurei pela intermedialidade entre a dramaturgia teatral e o roteiro televisivo.

³ A palhaça Palita, interpretada por Michelle Cabral, é a personagem norteadora do processo de intermedialidade, que nesta pesquisa sai da cena dos palcos de rua ou tablado e vai para as câmeras. A própria Michelle começou trabalhos curtos em vídeos como familiaridade com a linguagem, além da preparação de elenco feita de maneira online e poucas vezes presenciais, haja vista a dificuldade de se encontrar devido o aumento de casos de covid-19.

⁴ Atualmente a série “As Aventuras de Palita” se encontra em pós-produção, com previsão de exibição na TV UFMA em outubro de 2023.

Linguagens: Dramaturgia e Roteiro

Os estudos de linguagens previstos no decorrer deste artigo apontam para uma discussão no campo interdisciplinar. A dramaturgia em seu uso tradicional é um instrumento da linguagem teatral/literária que carrega o ofício de contar uma história que será representada em cena, “[...] no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou a poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra” (PAVIS, 2008, p. 113), vem do grego *dramatourgia*, isto é, compor um drama, que neste caso são peças de teatro, retomando seu conceito original:

[...] drama vem a ser um dos gêneros da poesia descritos inicialmente na República, por Platão (2006), e classificados categoricamente na Poética, por Aristóteles (1994). Compor é um verbo da família de produzir, da criação de objetos (obras) novos, inexistentes anteriormente, que pelo ato de criação passam do não ser a ser. Tem ligação semântica com a *poiesis* grega. Encenar é por em cena, compor o espetáculo cênico (LYRIO, 2011, p. 17, grifo do autor).

De modo geral houve uma enorme mudança quanto a esses conceitos originais relacionados ao drama e a dramaturgia, dando-lhes características próprias de acordo com suas especificidades, “fugindo de sua tradicional colocação na Grécia antiga pela *Poética de Aristóteles*” sob a Lei das Três Unidades: ação, tempo e lugar, que foram sendo deixadas de lado, restando apenas a unidade da ação dramática (PALLOTINI, 1988).

Se o grego drama (ação) resultou, em inúmeras línguas europeias, no termo drama para designar a obra teatral ou dramática, ele é usado em francês apenas para qualificar um gênero em particular; o drama burguês (do século XVIII), e posteriormente o drama romântico e lírico (no século XIX) (PAVIS, 2008, p. 109).

Estas especificidades ajudam na ideia de libertação do drama em relação às três unidades, sendo que a ação adquire uma autonomia com o uso da ação dramática, que “[...] é a que provém da execução de uma vontade humana, com intenção e buscando cumprir essa intenção” (PALLOTINI, 1988, p. 7). Vale ressaltar que ao falar de ações, nos referimos às ações humanas, a todo o teatro, em total relação entre ator e personagem.

O teatro segue o fluxo e os acontecimentos históricos da humanidade desde o princípio quando o homem personifica os poderes da natureza, “[...] transformando o sol e a lua, o vento e o mar em criaturas vivas que brigam, disputam e lutam entre si [...] por meio de sacrifícios, orações, cerimônias e danças” (BERTHOLD, 2001, p. 2), narrando acontecimentos a partir do corpo.

Os cultos aos deuses na Grécia antiga eram feitos “com cantos ritmados e o coro rodeava a orchestra” (BERTHOLD, 2001, p. 104), apesar de possuir uma teatralidade não havia uma organicidade em termos de encenação, e o povo se expressava por meio de uma reunião em semicírculo; “Vem, ó Musa, unir-se ao coro sagrado! Deixa nosso cântico agradecer-te e vê a multidão aqui sentada!”, conforme dito por (BERTHOLD, 2001, p. 104).

Em uma das Grandes Dionisiacas, que eram festividades públicas em culto ao deus Dionísio, de acordo com Margot Berthold (2001, p. 104) “[...]Psístrato⁵ [...] em 534 a.C, trouxe de Icária para Atenas o ator Téspis e ordenou que ele participasse da Grande Dionisiaca”. Nesta ocasião, Téspis ao se colocar à parte do coro, dá início ao que seria chamado de o trabalho do ator (BERTHOLD, 2001) e segundo Candido et al. (2014, p. 86) “[...] o teatro propriamente dito só nasceu ao se estabelecer o diálogo, quando o primeiro embrião da personagem – o corifeu – se destacou do quadro narrativo e passou a ter vida própria”.

Este feito é um dos grandes saltos evolucionários do Teatro, pois aos poucos essa linguagem deixa o ritual como centro interpretativo dando espaço também ao texto, e, assim, constituindo o drama com características próprias como o fato, o presente e a comunicação intersubjetiva (SZONDI, 2001), que mais tarde na modernidade sofreriam uma quebra e renúncia por parte dos dramaturgos.

O teatro moderno que surge a partir das problematizações da forma dramática não aparenta hesitar em reproduzir narrativas da vida tal como ela é, haja vista que esse não é o ponto da questão para traduzir histórias reais em ficção. O dramaturgo, ao escrever uma obra teatral, busca questões internas e sociais para contar sua história, que, apesar de poder trazer referências da vida real, não pode nunca esquecer que está produzindo uma obra fictícia.

No final do século XIX e início do século XX, vemos surgir uma nova linguagem, o cinema, conhecido como primeiro cinema ou cinema dos primeiros tempos. Inicialmente os filmes eram curtos de 10 a 15 minutos e com somente um corte. A preocupação não estava em contar histórias como a dramaturgia teatral, mas sim, unicamente, em representar as imagens pela câmera.

Quando as pessoas passaram a ir aos espaços destinados a exibição de filmes, os chamados “*nickelodeons*”, o cinema passou a ser mais narrativo (MORETTIN, 2009, p. 49),

⁵ “O Sagaz tirano de Atenas que promoveu o comércio e as artes e foi fundador das Panatenéias e das Grandes Dionisiacas, esforçou-se para emprestar esplendor a essas festividades públicas” BERTHOLD (2001, p. 104).

sendo popular e acessível à população em geral, e as situações se complementavam com uma linguagem simples de ser compreendida.

As salas de exibição que antes eram espaços pouco adequados, com o tempo foram se tornando em salas luxuosas destinadas a grande massa, que, após 1914, eram milhares de consumidores. A vitória dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial garantiu ao país seu status de poderio econômico mundial, refletindo nas produções e distribuições de filmes. A partir daí, o país assume o status de grande produtor de cinema.

No Brasil, o cinema teve dificuldades devido a hegemonia norte-americana, tal qual o mundo todo, pois “ao final da guerra cerca de 85% dos filmes exibidos no mundo inteiro eram americanos, refletindo um domínio que se mantém até os dias atuais” (MORETTIN, 2009, p. 52-53). Vale ressaltar que até o fim dos anos 20, a produção brasileira se constituía por documentários e reportagens, na maioria das vezes, sobre o modo de vida da burguesia branca. Houve, ainda, uma exibição de filmes de ficção que adaptavam romances e histórias criminais em filmes (MORETTIN, 2009). No entanto, experiências importantes aconteceram no Brasil, como as pornochanchadas da Atlântica e os filmes da Cinelândia.

Neste sentido, depois de todo trajeto em termos literários de escrita, têm-se aqui uma dramaturgia que foi se transformando com o passar dos tempos, abrindo espaço para o roteiro, uma outra forma de abordar narrativas. Portanto, temos um drama em que o texto teatral é a dramaturgia do teatro e o roteiro, a dramaturgia do cinema e televisão. Contudo, há uma quebra maior no que se refere a forma, já que a dramaturgia e a teledramaturgia trazem elementos diferentes na escrita, porém no que se refere a conteúdo não há grandes mudanças, haja vista que ambos confluem em alguns aspectos. Como pontua Lyrio (2010, p.18):

A arte de escrever roteiros de filmes de ficção se aproxima da arte de escrever peças de teatro, basicamente, por causa do conteúdo representado (dramático) que ambas as linguagens usam, predominantemente: atores agindo como os personagens das histórias que contam, falando e agindo por si mesmos, independentemente da intervenção de um narrador. Essa semelhança determina outra, a do formato gráfico do texto lançado no papel, dividido em rubricas e diálogos. Embora o filme de ficção não possa mais se definir exclusivamente pelo modo dramático de Aristóteles, (no sentido de teatral, gênero da poesia) de imitação do mundo ficcional, tanto no aspecto da ação de atores, que agem por si mesmos, como na forma de organização atual do texto do roteiro cinematográfico.

O teatro e o audiovisual, por exemplo, são duas linguagens que apesar de diferentes quanto a forma, podem, em um primeiro momento, serem aproximadas por um viés

dramatúrgico (KAMITA, 2011), na indicação de personagens, indicações cenográficas e construção e desenvolvimento de diálogos, aspecto em que a língua cumpre o papel de mensagem entre emissor e receptor.

Ao passar dos tempos essas mensagens são vistas por diferentes óticas, o próprio texto dramatúrgico ao longo da história sofre diversas alterações estéticas, sobretudo em sua estrutura dramática. Entretanto, alguns aspectos se tornam pertinentes e indispensáveis, como o estabelecimento de ação dramática e conflito, independente do período histórico em que a narrativa é construída e posta em representação.

Ação e conflito, dinâmicas pertinentes e fundamentais em ambas as linguagens, teatro e cinema, se desembocam à medida que a ação ligada a uma reação traduz novos conflitos e contradições (PAVIS, 2008), tendo em vista que em uma ação no teatro não pode existir erros, pois acontece em total estado de presença, enquanto no cinema esta ação é gravada, cortada e editada. Então, uma peça de teatro e um roteiro cinematográfico precisam, antes de tudo, trazer um desequilíbrio de conflitos que leve os personagens para sua resolução. Ou seja, definir teatro e cinema pelo seu texto é complexo, já que são linguagens que se evidenciam na encenação, o texto se potencializa na execução de seus conflitos e ações pré-estabelecidas onde se têm registrado o tempo, espaço, personagens, diálogos, enredo e estrutura narrativa (KAMITA, 2011).

O audiovisual antes de encontrar sua estrutura autoral utiliza-se do teatro. Quando dito isso, não é especificamente da estrutura da encenação, mas também do ator que utiliza suas técnicas teatrais no vídeo, nos textos etc. Mesmo que em um primeiro momento, o cinema e a televisão tenham buscado no teatro sua referência inicial, haja vista que o teatro foi uma arte primeira, utilizando o teatro filmado como maneira de atrair as pessoas para o seu gosto popular, aos poucos foram se estabelecendo características próprias de cada um, tanto na escrita quanto no visual.

O texto e seu tratamento crítico

Pensar as relações entre as artes é fazer um estudo semiótico de sua própria origem no campo da linguagem verbal e não verbal, uma vez que novas teorias que giram em torno da comunicação agregaram uma nova dimensão ao conceito de “texto” e ao seu tratamento crítico (PINTO, 2017).

A linguagem está agrupada com o pensamento, dado que é através deste que acontece a transferência oral ou escrita de signos: palavras, imagens, sons etc. Neste caso ocorre a reflexão sobre os possíveis meios de comunicar os fatos e acontecimentos. O texto, apesar de fundamental, não é o único responsável pelo exercício da comunicação.

No século XXI, devido ao enorme imediatismo de dar e receber respostas, a ideia de texto não parece ser muito bem-vinda pelas pessoas, pois há uma supressão do texto pela imagem. A sociedade tem acesso a diferentes culturas pelas redes sociais, à medida que cada vez menos aprecia sua própria cultura e o fato de ter acesso não significa estar ali para consumir, talvez busca apenas acelerar o processo comunicativo, tendo em vista que a comunicação tem sido praticada mais pela imagem, do que pela palavra e pela escrita:

Cada vez mais sentimos a urgência do olhar como fonte voyerística de prazer: é preciso digerir imagens rapidamente, consumir mensagens consubstanciadas em símbolos de internalização muitas vezes efêmera e de alta volatilidade disponíveis na TV, na Internet, nos jornais, etc. (OLIVEIRA, 2006, p. 17).

Muitas imagens traduzem pensamentos, e estes produzem imagens. Exemplo disso são as pinturas rupestres encontradas em cavernas datadas do período da pré-história. Por este motivo, inclusive, sabe-se que o teatro é uma linguagem tão antiga quanto a própria humanidade. Portanto, antes de entender o texto como fator fundamental na tradução de pensamento é preciso compreender que ele ocupa espaço com outros meios que são relacionados à linguagem não verbal, ou mesmo, que esses outros meios, são também “textos” à sua maneira, entendendo o “texto” não somente como palavra escrita, mas também, como escritas narrativas gestuais e visuais.

A vida humana se movimenta através da linguagem, seja ela qual for. Ela se transforma na medida em que surgem novos meios de comunicação, e as obras de artes seguem esse fluxo, não usando somente a escrita como carregamento de significados, mas todo meio de tradução do livre pensamento, haja vista que existem diversos estudos comparativos para uma mesma linguagem:

Nos estudos comparativos, partindo-se do pressuposto de que uma obra de arte é entendida como uma estrutura sígnica, os semioticistas passaram a interpretar todas as expressões artísticas como ‘textos’, independente do sistema sígnico a que pertençam. Nessa concepção, um desenho, uma dança, um filme ou uma escultura são analisados como ‘textos’ que se ‘lêem’ (PINTO, 2017, p.17).

Uma dramaturgia teatral e um roteiro televisivo ou cinematográfico são literaturas lidas sob o olhar da representação, existem duas maneiras de lê-los e analisá-los: uma leitura branca da história em um papel impresso/digital e a partir da montagem no teatro ou nas telas.

Tradicionalmente, quando se fala da estrutura de um texto, seja ele qual for, entende-se que o mesmo é composto por uma série de planos esquematizados que determinam concretizações específicas ao leitor (CANDIDO et al., 2014), com aspectos que ajudam o mesmo a entender como se constitui o objeto.

No que tange a discussões relacionadas ao teatro e o cinema, muitos aspectos presentes tanto na dramaturgia quanto no roteiro preparam não somente o leitor, mas todo um corpo de profissionais de ambas as linguagens a entenderem como se constituem as situações e o ambiente a ser posto em representação. No entanto, estes aspectos se tornam concretos mediante o ator em cena: “O cinema e o teatro apresentam muitos aspectos concretos, mas não podem, como a obra literária, apresentar diretamente aspectos psíquicos, sem recurso à mediação física do corpo, da fisionomia ou da voz” (CANDIDO et al., 2014, p. 14).

Neste caso, o cinema, bem como a literatura, também se torna realidade com o uso de imagens e palavras, pois elas podem descrever e animar ambientes, paisagens, objetos (CANDIDO et al., 2014):

No Teatro, por exemplo, não são mais as palavras que constituem os personagens e seus ambientes. São as personagens (e o mundo fictício da cena) que “absorvem as palavras do texto e passam a constituir-as, tornando-se a fonte delas” (CANDIDO et al., 2014, p. 29).

Se em um olhar semiótico as expressões artísticas são “textos”, o teatro, o cinema e a televisão, aqui referem-se a teledramaturgia⁶, são linguagens que para existirem fora do campo literário, necessitam da imagem em representação cênica, sugerindo um posicionamento crítico por parte de seus espectadores através de uma mensagem por meio de imagem. Segundo Oliveira (2006, p. 16-17):

Cada vez mais a linguagem escrita, tradicional e linear como a conhecemos, comunicadora de práticas sociais através dos mais variados tipos de discursos, cede espaço para a ‘mensagem-imagem’ – é a imagem criando/reproduzindo/comunicando valores, crenças e ideologias.

⁶ Significa a arte de escrever telenovelas ou programas de televisão ficcionais, de menor duração, seriados ou não (LYRIO, 2011, p. 18).

Entretanto, mesmo a imagem ocupando cada vez mais espaços nas sociedades, o texto escrito possui um valor significativo histórico. Com ele é possível entender as festividades gregas que levaram ao surgimento do teatro como teoria e prática, e a dramaturgia como um documento histórico de comportamento social e cultural, e, sobretudo, dos embates políticos de um determinado povo como os textos de Brecht com o seu teatro épico.

Ao analisar o texto de teatro como um documento sobre fatos históricos, dá-se a possibilidade de produção de sentido por uma organização de fatos reais, não somente ficcionais, isto dependendo da maneira de como quem escreve formata o texto, pois a construção dos sentidos no texto, de acordo com Koch (1995, p. 13) “depende, em grande parte, da forma como o usuário o organiza linguisticamente”.

Portanto, sabendo do poder que o texto-escrito, bem como o texto-imagem têm sobre as sociedades em geral, ao escrever uma dramaturgia e um roteiro interrelacionando as linguagens, é possível chegar a novos significados não antes vistos. Não que uma linguagem não seja única em seu estabelecimento de conflitos e ações, mas que ao utilizar outros meios de comunicação, novas potências podem ser encontradas, porque o próprio teatro contemporâneo e a imagem do audiovisual se aproximam muito no aspecto do uso das imagens.

Do pré-texto ao novo texto

Um texto analisado a partir de seu contexto histórico-social, evidencia um novo tratamento quanto a sua enunciação, é através de uma análise mais profunda que advém os verdadeiros significados por trás de um discurso ou de uma narrativa.

A análise do discurso nos permite mais que ler um texto. Ela proporciona uma visão social e histórica do que está sendo mencionado e, além disso, compreender o papel do sujeito, do eu e do outro no discurso. (SOARES et al., 2019, p. 80).

Neste caso, ao ler um texto é preciso compreender além do que está nas linhas e nas palavras vistas a olho nu, é necessário compreender o papel de quem o concebeu e sob qual prisma é colocada determinada obra para apreciação estética, pois ela carrega sentidos seja do autor, ou do contexto histórico, político, social, cultural, tanto nas personagens quanto nas rubricas, independente da linguagem que é produzida a obra.

Não é de maneira alguma colocar o espectador em um lugar de obrigação de que para entender uma narrativa em nova linguagem, é necessário analisá-la em sua forma anterior, mas de tornar-se uma oportunidade ver mais de um sentido para aquela mesma obra.

É através da codificação e decodificação de um texto que se pode analisar o discurso que está por trás dele, avaliando os dados e a forma em que a língua está sendo empregada, podendo registrar desde as emoções de um poeta até as problemáticas do cotidiano (SOARES et al., 2019, p. 79).

Um dramaturgo ou roteirista sempre em suas obras estão passando uma mensagem, muitas vezes não vistas de primeira, ou talvez o entendimento só se dá a partir de uma interpretação do texto por parte de um diretor e de sentido por parte dos atores em cena que antes de levar ao público a mensagem, passam por um processo de decupagem de cenas em roteiros cinematográfico e/ou televisivos, para que nada de importante fique de fora

A partir desses recursos é possível compreender os códigos por trás do texto, ou chegar a novas conclusões e sentidos que nem mesmo o autor desejou salientar, pois está se trabalhando com a subjetividade de quem produz e quem recebe, cabendo ao texto suas diversas possibilidades interpretativas, no entanto, um estudo de produção da obra em análise se faz necessário para a não total fuga de sentido em respeito a quem as escreveu.

Não tem como produzir uma obra que retrata o período da Segunda Guerra Mundial e as terríveis práticas nazistas sem um estudo preciso desse período histórico, por exemplo, não somente por uma questão de compreensão do texto para si, mas para uma melhor transmissão de mensagens para os receptores, isso nas linguagens que trabalham com atores em cena. Uma análise de discurso, neste caso, é indispensável, no campo acadêmico, por exemplo, de acordo com (SOARES et al., 2019, p. 79) “é uma disciplina que procura pensar a relação entre um lugar social e uma certa organização textual”.

Portanto, um texto tem como pré-texto sua análise por meio da decodificação do que está sendo dito em sua narrativa, tanto na dramaturgia quanto no roteiro, chegando a novas conclusões e novas construções de sentidos, não exatamente uma análise aprofundada do contexto histórico, mas encontrar nestas histórias instrumentos facilitadores que ajudam os intérpretes e diretores a transmitir as mensagens, seja uma piada bobá ou um fato do que aconteceu no passado.

Intermedialidade – o texto dos palcos à TV

Compreender a relação de um roteiro teatral e sua transição para o audiovisual se faz necessário para estabelecer a conexão de intermedialidade existente entre teatro e televisão. Dentro dos estudos de intermedialidade, Rajewski (2012) propôs três “subcategorias” de análise ou “grupos de fenômenos”. De maneira condensada e a partir de observações de Claus Cluver (2012), aqui estão elas: a combinação de mídias, referências intermediáticas e a transposição midiática.

Cada uma dessas subcategorias apresentam um lugar a qual se encontra determinada obra de arte e mídias⁷, isto de maneira individual. A obra de arte, por sua vez pode ser concebida como mídia à medida em que a intermedialidade é encontrada em diversas atividades culturais a qual chamamos de arte, em diversas culturas e épocas (CLUVER, 2012).

Para entender “combinação de mídias”, é importante nos depararmos com dois conceitos, o primeiro é plurimedialidade que “se refere à presença de várias mídias dentro de uma mídia como o cinema ou a ópera” (CLUVER, 2012, p. 15), e o segundo multimidialidade que “seria a presença de várias mídias diferentes dentro de um texto individual.” (CLUVER, 2012, p. 15), sendo que a mídia mais envolvida em tais combinações, é a verbal, que faz parte das mídias plurimidiáticas, incluindo a televisão e o rádio. Em termos concretos, seria a mescla de mídias.

Entendendo que o conceito de mídia, Cluver (2012) permite pensarmos o teatro como plurimidiático visto que em seu fazer congrega diferentes mídias. Tem-se aqui, alguns exemplos, além do teatro, o filme, a ópera, dentre outros (RAJEWSKI, 2012). Essas mídias, se colocadas em outras perspectivas, podem alcançar novos formatos distintos, como o teatro e o uso de projeção de imagens dividindo a cena com os atores, por exemplo. Cada mídia em seu lugar pode proporcionar um jogo de interação, sobre isso, pode-se afirmar que: “[...] as várias formas de articulação midiática apresentam-se todas na sua materialidade, para a constituição e significado da encenação inteira” (RAJEWSKI, 2012, p. 60).

Existe um jogo acontecendo quando há a combinação de mídias buscando pôr em prática o conceito básico de intermedialidade que seria o entrecruzamento de fronteiras (CLUVER,

⁷ O conceito de mídia aqui adotado, é o “que transmite para e entre seres humanos um signo (ou um complexo sígnico) repleto de significado, com o auxílio de transmissores apropriados” (CLÜVER, 2012, p. 9, APUD, GHIRARDI; RAJEWSKI; DINIZ, 2020, p.17).

2012), por exemplo, a combinação de título-imagem. Segundo reitera Cluver (2012, p. 15) “[...] a função de títulos é crucial na criação de sentido para imagens de todos os tipos, desde a fotografia documento até pinturas surrealistas e não-figurativas.”

A outra subcategoria é “referências intermediáticas”, neste caso, um texto de uma mídia determinada pode vir a ter alusão a outro texto de outra mídia. Conforme Cluver (2012, p. 17), estes textos “citam ou evocam de maneiras muito variadas e pelos mesmos diversos motivos e objetivos, textos específicos ou qualidades genéricas de uma outra mídia”, sendo este uma mídia plurimidiática, portanto, este fenômeno, denominado também de interxtualidade, é muito comum e está presente em grande parte das produções. Uma pintura pode conter referências e alusões a filmes, pintores, textos literários e etc., por exemplo.

Uma dada pintura foto-realista afigura-se mais um ‘jogar com’ o que um cruzar as fronteiras midiáticas, sem prejuízo do sistema ao qual ela remete: a pintura foto-realista constitui-se então em relação à fotografia e se mostra para nós ‘feito fotografia’, a despeito de permanecer pintura. Este efeito, porém, decorre do fato de que a pintura alude a outro sistema midiático: com recurso aos meios e instrumentos exclusivos de uma mídia, realiza-se a tematização, a evocação [...] (RAJEWSKI, 2012, p. 62).

A depender de como essas relações intermediáticas são postas na representação, elas não alcançam um grau de estabilidade quanto aos seus conceitos, pois “ora põe à vista uma síntese ou fusão de modos diferentes de articulação midiática, ora apresenta-nos um ‘entre-lugar’ oscilante, algo que se situa realmente *entre* duas ou mais formas midiáticas” (RAJEWSKI, 2012, p. 63, grifo do autor).

Existe nesta categoria um lugar delimitado, por mais que venham a ter “imitações” em determinados momentos, essas delimitações acontecem perante suas próprias possibilidades (CLUVER, 2012), por exemplo, o cinema que pode atribuir um momento ou outras técnicas e convenções de uma obra teatral, mas em momento algum poderá se converter em teatro, pois perderá o seu lugar de cinema ou vice-versa.

A terceira subcategoria é “transposição midiática”, ela implica numa concepção “genética” do conceito de intermedialidade relacionada a uma transformação de configuração midiática definida (RAJEWSKI, 2012). Trata-se, para Cluver (2012, p. 18), de “transformar um texto composto em uma mídia, em outra mídia de acordo com as possibilidades materiais e as convenções vigentes dessa nova mídia”, o jogo não está no “entre-lugar”, mas sim a um novo espaço de configuração intermediática.

Este conceito de transposição midiática de acordo com Cluver (2012, p. 18, grifo do autor) “aplica-se claramente ao processo que chamamos de **adaptação**, normalmente para uma mídia plurimidiática (romance para o cinema, peça teatral para a ópera, conto de fadas para o balé, etc.)”. Se em determinado caso o autor quiser, em sua escrita, manter múltiplos aspectos ou uma totalidade do texto-fonte na obra adaptada haverá conflitos de identificação de linguagem. A seguir um conceito ainda mais profundo sobre adaptação:

Transposição ou transformação de uma obra, de um gênero em outro (de um romance numa peça, por exemplo). A adaptação (ou dramatização) tem por objeto os conteúdos narrativos (a narrativa, a fábula) que são mantidos (mais ou menos fielmente, com diferenças às vezes consideráveis), enquanto a estrutura discursiva conhece uma transformação radical, principalmente pelo fato da passagem a um dispositivo de enunciação inteiramente diferente (PAVIS, 2008, p. 10).

Contudo, pode haver adaptações de um romance para o cinema, ou teatro para novela, etc., são inúmeras possibilidades que esta categoria pode ser agregada à análise discursiva ou à prática, podendo ocorrer uma mudança considerável ou não tão perceptível em termos narrativos, mas com certeza em estética isso é um fato.

A intermidialidade em “As Aventuras de Palita”⁸

Dois pesquisas relacionadas a intermidialidade foram feitas durante a produção da série, uma intitulada “Do Palco para a TV: Procedimentos de atuação e intermidialidade entre teatro e a linguagem audiovisual” e o outro “Dramaturgia e Intermidialidade: do texto teatral a linguagem da TV” ambas feitas por dois discentes, um do curso de Teatro, que sou eu, e outro do curso de Comunicação social: Rádio e TV, da UFMA, sob orientação da professora Dra. Michelle Cabral.

A primeira pesquisa buscou investigar os aspectos presentes na atuação do campo teatral em um deslocamento para atuação na televisão mediados pelo aparato tecnológico, reunindo no projeto atores e atrizes de teatro sem ou com pouca experiência em atuação de séries de televisão, investigando a inter-relação entre as duas artes. Refletir a relação entre as artes requer um processo extremamente necessário à medida em que essa análise antecede qualquer estudo de

⁸ As Aventuras de Palita é uma série ficcional do gênero comédia infanto-juvenil, que conta em sua primeira temporada com 5 episódios de 20 minutos, pré-produzida no final de 2020 e início de 2021, com uma equipe composta por profissionais maranhenses.

relação entre as mídias, e este processo é tão importante quanto os resultados dos estudos que se remetem a intermedialidade.

A segunda pesquisa visava analisar a *transformação*⁹ do texto dramaturgício para o roteiro em sua composição a adaptação, comparando as duas linguagens em suas características investigando os “meios” ou as “mídias” pelo qual o texto teatral se comunica, utilizando as dramaturgias teatrais da personagem Palita, para incorporar na série.

As abordagens feitas para descrever as características de um personagem na obra “As Aventuras de Palita” foram escolher personagens tipos que pudessem compor a narrativa, não apenas buscando comicidade, mas dialogando com os conflitos que foram criados para ajudar a protagonista na descoberta de seu destino.

Apesar de que em um primeiro momento pesquisei intermedialidade no campo da atuação, durante o processo estive presente na escrita do roteiro também, junto com o outro bolsista PIBIC, com isso, foi feita uma análise das dramaturgias da personagem Palita no teatro, buscando referências para utilizar no roteiro, a dramaturgia neste caso, ocupa o lugar de fonte do novo texto na outra mídia (CLUVER, 2012), esse processo é “obrigatoriamente intermediário” (RAJEWSKI apud CLUVER, 2012, p. 18).

No Teatro, a Palita tem como grande amiga a palhaça Miss Banana, interpretada pela atriz Diana Mattos, e como grande parceiro de cena o Jack Jones, interpretado pelo ator Ricardo Torres, personagens estes que também ganham vida e espaço na linguagem televisiva, trazendo novas características para construção de uma narrativa coesa com os conflitos pré-estabelecidos na sala de roteiro, e para além disso novos personagens entraram para enriquecer a história no audiovisual.

Os espaços de gravação, para além do circo de lona, foram reinventados para série; entre casas, ruas e lugares em construção, foram construídos cenários e posto objetos criados pela direção de arte, bem como figurinos coloridos, atores e atrizes que marcam a diversidade do povo maranhense.

⁹ A palavra “transformação” é utilizada aqui apenas em um primeiro momento para explicitar de modo vago o que foi feito na mudança de texto da dramaturgia para o roteiro. Os conceitos adotados para este processo serão dados nas próximas páginas.

Figura 1 - Bastidores de gravação no circo (arquivos em drive)



Fonte: Arquivos pessoais, 2020.

Figura 2 - Gravação no calabouço (arquivos em drive)



Fonte: Arquivos pessoais, 2020.

O circo e a rua são espaços tradicionais de apresentações da Palita no campo teatral, por isso foram trazidos para a estética da série em audiovisual, buscando relações entre ambas as artes. Segundo Moser (2006, p. 42) “a relação entre as artes, por implicação, comporta sempre, também, questões intermediáticas, mesmo que estas não sejam assim explicitadas, considerando-se que toda arte inclui a ‘midialidade’”.

Figura 3 - Gravação no quintal de casa (arquivos em drive)



Fonte: Arquivos pessoais, 2021.

Vale ressaltar que a intermedialidade em “As Aventuras de Palita” não está somente nas analogias entre textos teatrais e roteiro televisivo. Encontra-se, também, na relação tempo-espacial, já que em toda e qualquer mídia podemos identificar dimensões de tempo e de espaço (CLUVER, 2012), na ideia de emissão e recepção de signos que podem ser recebidos de formas diferentes por quem os acessa fornecendo diferentes interpretações, e nos conflitos que não são fixos, nem impermeáveis na história do arco-dramático da personagem, mas que se modificam na mudança de linguagem, nesse caso do teatro para a televisão.

Assim, são adotados na série pequenos conflitos que mudam no decorrer dos episódios em prol de um conflito maior, maquiagens diferenciadas entre os personagens de palhaços com cores fortes e vibrantes, e gestos que continuam grandes devido a comicidade que a história pede em uma natureza seriado-televisiva, que neste caso não está mais restrito as unidades de tempo e espaço dos episódios, mas ampliado à dimensão narrativa da temporada (SILVA, 2019), como um processo de exibição, e não de apresentação, como no teatro.

Figura 4 - Atores gravando no circo D’Kids (arquivos em drive)



Fonte: Arquivos pessoais, 2021.

Transmutação ou transformação? (Da dramaturgia ao roteiro)

Não é incorreto utilizar a palavra “transformar” para se referir a obras de artes que partem de uma linguagem para outra, porque isso é inerente a qualquer processo de adaptação. Estas obras passam pelo processo de transformação à medida que passam pelo processo de reconfiguração midiática.

Em “As Aventuras de Palita”, os roteiros foram escritos levando em consideração a narrativa por trás da maquiagem, do figurino, da máscara, neste caso, refere-se ao nariz, todo o componente de caracterização da Palita, sem deixar de pensar em seus trejeitos e expressividade no palco, transformando-os em matérias fundamentais na série.

Se no teatro e no circo tudo se expande, no audiovisual tudo se torna pequeno diante da grande tela da TV ou do cinema. O roteiro da série, além de ser escrito levando em conta os textos literários/dramatúrgico, também foi pensado a partir da atuação dos atores, levando em conta um lugar de pesquisa da historicidade por trás daquela personagem, pois não se cria algo novo, mas reinventa-se em uma outra perspectiva.

Mas uma outra palavra entrou para os debates de intermedialidade, sobretudo referentes aos estudos de linguística, que é a de “transmutação” pois como afirma Cluver (2012, p. 19) “existe casos que podemos considerar como recriações na mídia verbal de textos compostos em outra mídia”. Desta maneira pode-se dizer sobre determinado texto que está fora da sua linguagem de “origem” que:

Trata-se, por transmutação (e não mais somente por transformação), de fazer surgir um novo estado filosófico da matéria lingüística, esse estado inaudito, esse metal incandescente, fora da origem e fora de comunicação, é então coisa de linguagem e não uma linguagem, fosse esta desligada, imitada, ironizada (BARTHES, 2013, p. 39, apud PINTO, 2017, p. 16).

A tradução intersemiótica ou transmutação se encaixa dentro da categoria “transposição midiática” ou “adaptação”¹⁰ pois está aqui concomitantemente sob condição de correlações entre as duas mídias teatro e televisão. É provável, também neste caso, consultar a fonte que foi utilizada para o processo de adaptação. Os personagens reescritos na série, Jack Jones, Palita e Miss Banana, possuem vidas próprias por meio da interpretação dos atores que necessitam de

¹⁰ Conferir tópico “**Intermedialidade – o texto dos palcos à TV**”, a partir da página 11.

uma reflexão de suas vivências em ambas as mídias, principalmente pelo fato de que a atuação é feita pelos mesmos atores, tanto no teatro quanto na televisão.

No processo de produção, há um comportamento de respeito para com os atores e a autora dos textos em teatro de perguntar como eles veem suas criações, pois não se busca nesta adaptação uma total configuração em termos de transmutação da totalidade da obra, mas detalhes que podem ser potencializados e transformados em novos conflitos e novas ações a medida em que a história contada é diferente do que é visto nos textos literários já mencionados acima, compreender esta categoria e a forma que ela interpõe aqui seu lugar de investigação, é de suma importância, observemos a seguir:

[...] transposição midiática, implica uma concepção “genética” de intermedialidade, orientada relativamente ao processo de produção. Nesse caso, a qualidade intermediária – o critério de cruzamento de fronteiras midiáticas – relaciona-se à maneira com que uma configuração midiática vem ao mundo, ou seja, relaciona-se à transformação de uma configuração midiática definida (um texto, um filme, etc...) ou de seu substrato noutra mídia. (RAJEWSKI, 2012, p. 59)

Quando Rajewski usa “ou de seu substrato noutra mídia” parece coeso pegar essa informação e trazer para análise sobre intermedialidade em relação ao que acontece nos personagens que norteiam a história da Palita nessa configuração de uma mídia para outra, pois evidencia as diversas possibilidades de materialidades que um personagem pode vir a ter para além da linguagem do texto-fonte, ou seja, o teatro, contando novas outras histórias na outra mídia, sendo a televisão.

Portanto, ao falar de materiais de possibilidades, me refiro ao que não foi contado no teatro, mas que pode ser uma grande potência na série, por exemplo o irmão de Jack Jones, o James Jones, ou a mãe de Palita, incorporados nos roteiros como histórias criadas para trazer novos significados nessas tramas, histórias que não precisamente deviam ser contadas na dramaturgia teatral dos espetáculos apresentados, pois não é justo cobrar do Teatro uma universalização das histórias, não compreende a ele um meio mais apropriado para investigar as zonas obscuras como no romance (CANDIDO et al., 2014) e no cinema que tem o uso narrativo tão objetivamente instaurados em sua cerne.

No caso de transmutação, ou a também chamada tradução intersemiótica, existe o que Cluver (2012, p. 19) considera como “uma substituição total, utilizando as possibilidades na nova língua para reproduzir o sentido e os efeitos do texto fonte”, e a análise do chamado texto

originário ou texto fonte é imprescindível para essa discussão, caso o receptor ou o pesquisador deseja entender quais aspectos e signos foram preservados do texto verbal para o não verbal ou vice-versa. Se pode dizer ainda que:

[...] só podemos ler o texto verbal como ‘tradução’ se verificamos a relação olhando o original ou uma reprodução (ou pelo menos consultando a nossa memória). Ao contrário da tradução interlinguística, esse tipo de transposição, lido como tal, não funciona como substituto do texto-fonte: a função primária, para o leitor, parece ser a exploração das possibilidades e das limitações do processo, que deve resultar num reconhecimento das diferenças midiáticas mais do que das semelhanças (CLUVER, 2012, p. 19).

Entretanto, essa determinação parte unicamente da decisão do leitor de buscar as relações entre as artes, até mesmo quando ocorre o processo de “referências intermediárias” em outras mídias quando em uma música ou filme ou peça de teatro, ocorre a indicação ou convidam o seu público a conhecer a fonte da citação.

Por falar em peça do teatro, as dramaturgias “O piquenique” ou “Palita arruando” são uma fonte de análise para as discussões de intermedialidade neste artigo. Porém essa análise foi feita assistindo estes espetáculos no YouTube, além de ler as dramaturgias que se dão como um roteiro de ação, devido a impossibilidade de fazer e assistir teatro presencial, porque o projeto foi durante o surto de covid-19. No entanto não se sabe se essa análise foi bem construída pois o seu acontecimento foi vivenciado em tela ou *in vitro* como já discutia Jorge Dubatti em seu famoso livro “O teatro dos mortos”, o mesmo afirma que o teatro não pode ser enlatado (DUBATTI, 2016):

Nesse sentido, aquilo que se enlata em gravações, filmagens transmissões via internet et. É informação sobre o acontecimento, não o acontecimento em si mesmo. E, portanto, já não é teatro, essa zona de experiência territorial, incapturável, imprevisível, efêmera e aurática que o constitui (DUBATTI, 2016, p. 129).

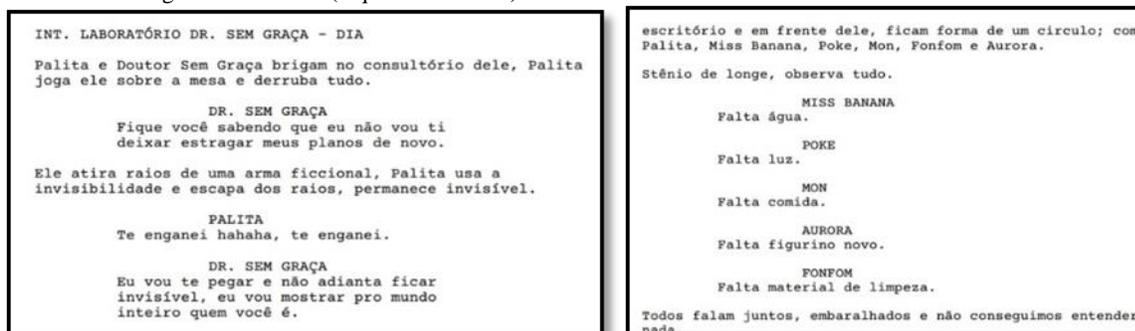
Existe nessa discussão uma reflexão que abrange uma associação ontológica ao relacionamento primário ou primitivo de interações humanas, diferentemente do que acontece numa situação tecnovivial, pois neste caso “implica uma organização da experiência determinada pelo formato tecnológico” (DUBATTI, 2016, p. 130).

Não é errado o teatro usar tecnologias em sua produção, o mesmo pode usar referências e instrumentos utilizados pelo cinema, rádio, televisão (DUBATTI, 2016), mas a partir do momento

que ele passa a ser feito na televisão ou cinema, ocorre o efeito de “transmutação”, pois há uma mudança de linguagem se houver tradução de signos.

Entretanto, ao utilizar instrumentos de outras mídias dentro do texto e da encenação, o teatro faz jus ao conceito de “combinação de mídias”, uma das categorias de discussão de intermedialidade que a Irina Rajewski propõe, quando o mesmo cita um filme e introduz uma tela de TV ou imagem projetada como no cinema, neste sentido não há “transmutação” ou “tradução intersemiótica”.

Figura 5 - Roteiros (arquivos em drive).



Arquivos pessoais, 2022.

Na série, outros personagens foram introduzidos, observem as cenas acima. Juntam-se aos três que já existiam no teatro, os seguintes personagens: Doutor sem Graça, Madame Passarela e James Jones (vilões), Poke, Mon e Fonfom (família de palhaços), Guto e Cristal (Trapezista e bailarina), além de outras participações especiais como Tácito Borrvalho interpretando o prefeito da cidade. Esses personagens carregam a função de trazer para a proposta em audiovisual, originalidade e uma estrutura de conflitos coesa, pois cria-se uma nova estrutura com a mudança de mídia.

Figura 6 - Dramaturgia (arquivos em drive)

Fragmento 1:

- Palita Presepada dorme em sua cama. Surge a personagem "Rádio Despertador". Ele toca.

R. Despertador – Trim, trim, trim!

Palita se remexe, resmunga e não acorda.

R. Despertador – (Toca cada vez mais alto e irritado) Acorda Palita! Acorda, acorda, acordaaaaa!

Palita – (pequena acrobacia caindo da cama) Tá bom, tá bom, já sei, é hora de acordar... Trabalhar, trabalhar, resmunga. Vai levantando. Olha a plateia, se anima.

Palita – Sabe o que é bom para começar o dia? Música!

Fonte: Arquivos pessoais, 2022.

Figura 7 - roteiro (arquivos em drive)

Palita começa a se remexer diante de todos como se alguém tivesse a cutucando, respira fundo em frente ao trapézio, coloca uma das mãos no equipamento e sente uma cutucada forte nas suas costas.

PALITA
Não, agora não, não, tá tão legal.

FLASHS entre a imagem amarelada, um pouco esbranquiçada e outra imagem colorida de Palita deitada num quartinho. Mãos de Fonfom cutucando ela.

PALITA
Só mais cinco minutos mãe.

Palita coloca a segunda mão no equipamento.

FONFOM(O.S.)
Acorda Palita!!!

Fonte: Arquivos pessoais, 2022.

Um outro ponto importante é trazer para a série situações comuns dos espetáculos da Palita em teatro, sendo que a proposta não é copiar, mas usar como referência. Observe que nas imagens acima, na figura (6) Palita é acordada pelo personagem “rádio despertador”. Uma cena cômica, que de acordo com a indicação da dramaturgia, só é possível ver ela sendo acordada. Na adaptação, essa cena ganha um formato em que a Palita é acordada pela Fonfom, com uma transição de cenas entre sonho e realidade. É possível ver as duas imagens em uma mesma cena, já que o seriado em televisão proporciona essa possibilidade.

Neste sentido, cabe então ser utilizada a subcategoria “transposição midiática” como conceituação para o processo de intermedialidade entre a dramaturgia teatral da Palita e a série de Televisão “As Aventuras de Palita” em que o novo texto “retém elementos do texto-fonte” (CLUVER, 2012, p. 18). Por isso, é importante observar o seguinte exemplo:

Figura 6 - Começo do texto teatral “palita arruaçando” (arquivos em drive)

**PALITA ARRUAÇANDO
ROTEIRO CIRCENSE PARA RUA**

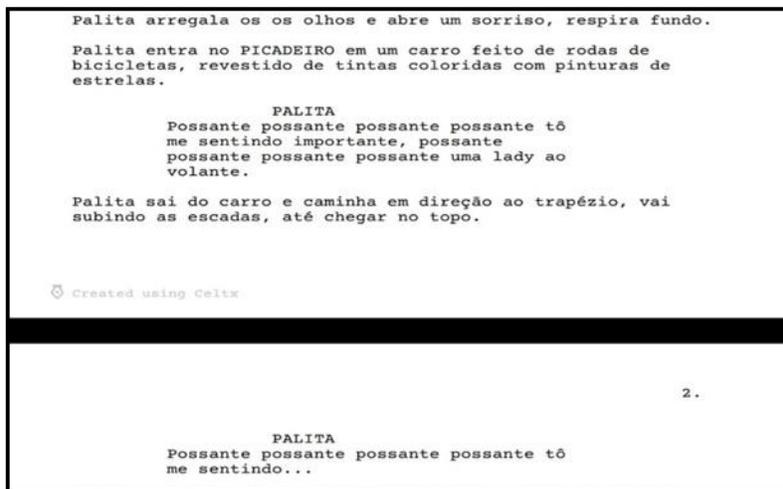
- Palita chega de “carro” ao local da apresentação (praça ou similar). O carro é um quadriciclo no qual a palhaça chega “tirando onda de madame” (sonoplastia: música de chegada (uma lady ao volante) é cantada ao vivo animando o público a cantar junto.

- Após exibir-se numa volta majestosa, determinando o espaço da roda, o carro começa a falhar (sonoplastia de motor falhando). O carro é “estacionado de lado ao fundo da roda determinando a “semi-frontalidade” do espaço.

- Palita demonstra aborrecimento, faz uma vistoria no carro, reclama que ainda não terminou de pagar os boletos... por fim, pede ajuda de alguém do público que entenda de carros. (poderá haver nesse momento, sonoplastia de motor falhando). Em parceria com o espectador chega a conclusão de que não colocou gasolina.

Fonte: Arquivos pessoais, 2022

Figura 7 - Começo do roteiro da série “As Aventuras de Palita” (arquivos em drive)



Fonte: Arquivos pessoais, 2022.

A Palita no espetáculo entra cantando a música “uma lady ao volante”, dirigindo um carro, o mesmo número é colocado na primeira cena do primeiro episódio da série. O carro introduzido em cena leva palita pronta para levar alegria, na dramaturgia ele se aborrece por problemas técnicos nos veículos e na série ela está sonhando com a oportunidade de ter um número seu no circo.

O carro é usado no contexto da série para atrair o público infanto-juvenil que já haviam assistido o espetáculo de teatro ocasionando um ambiente de familiaridade com a obra. Na dramaturgia esse veículo com problemas técnicos é adotado como um endeusamento da palhaça Palita com o seu espaço já conquistado, no roteiro o carro é posto como um meio a realização de Palita que precisa ainda conquistar o seu número no circo, por isso é um sonho, e logo em seguida ela é acordada.

O carro em cena na Grécia antiga era como uma maneira de dá ao deus um poder de superioridade em relação ao povo. Segundo Margot Berthold (2001, p. 104, grifo do autor): “O clímax dessa procissão era o carro festivo do deus puxado por dois sátiros, uma espécie de barca sobre rodas (*carrus navalis*), que carregava a imagem do deus ou, em seu lugar, um ator coroado de folhas de videira”.

Veja que se tem aqui 3 sentidos dados a um mesmo objeto no ritual teatral, na dramaturgia teatral e em um roteiro de série de TV. Portanto, além de elementos do “Texto-

fonte” incorporados na nova mídia, ele possui também um contexto histórico que ajuda a exemplificar como a Palita pode ser introduzida na narrativa em diferentes sentidos.

Mas em termos literários de dramaturgia, algumas outras referências intermediárias, abordando uma outra categoria de intermedialidade proposta por Rajewski são utilizadas para remeter a características e história do teatro, como a introdução dos personagens Jack Jones e Miss Banana. Jack Jones no teatro é dono do circo e chefe da Palita e Miss Banana é amiga da Palita e também bastante vaidosa. Neste caso, ambos contextos estão presentes no texto e na encenação teatral e também na série.

Conclusão

O processo de escrita da série foi marcado por dificuldades e em estado de isolamento, com cada um dos três roteiristas produzindo de suas respectivas casas, e o cansaço mental provocado pela gravidade do covid-19 dificultando a mente de criar situações engraçadas e fantasiosas para uma série que tem como o público infantil o seu principal foco, a série teve 8 roteiros que ao longo das filmagens foram se transformando em quatro roteiros, sendo o último dividido em duas partes.

Ao escrever os roteiros da série, ainda que carregados de elementos das dramaturgias de teatro, novos personagens, histórias e contextos foram inventados e reintegrados a história da Palita para alcançar significados que não estão presentes na dramaturgia. Os conflitos foram redirecionados proporcionando novas ações que ajudassem a protagonista a concluir seu arco dramático, trazendo diversos significados em contextos intertextuais:

As análises sobre transposição intersemiótica, por se tratarem de traduções de uma linguagem para outra, podem abarcar direta ou indiretamente mais de uma mídia. São diversas as possibilidades de comunicação e representação entre os sistemas sónicos, bem como dos códigos associados, que lançam continuamente questões sobre a base comparativa e as relações analógicas nas funções e nos efeitos dos meios analisados (PINTO, 2017, p. 17).

No entanto, durante a escrita dos roteiros, talvez integrar analogias das peças de teatro, já que a adaptação não partiu de uma peça teatral em específico, não era a maior preocupação, a própria relação de intermedialidade pela relação entre as artes estava estabelecido, os personagens e o ambiente circense traziam este conceito, a atenção maior estava no tempo de duração e em manter a série toda coesa contendo conexões entre os episódios.

Como expectativa, a série vai ao ar em outubro de 2023 na TV UFMA, sendo cada episódio tendo duração de 20 minutos, uma grande oportunidade para o telespectador, que antes estava como espectador, ver a Palita por um outro olhar, o da câmera, além de conhecer novos personagens que ajudarão o público em geral entender quem é essa palhaça, que dos palcos, agora irá ir a TV.

Referências

BARBERO, Martín Jesus. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultural e hegemonia; Prefácio de Néstor García Canclini; tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro.** Tradução Maria Paula V. Zurawski, J, Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia, - São Paulo: Perspectiva, 2001.

CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção.** 13 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. – (coleção debates;1/ dirigida por J. Guinsburg).

CLÜVER, Claus. Intermidialidade. **PÓS:** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, p. 8-23, 2012.

CRUZ, Luiz Gustavo Françoso Pereira da. **Dogville, de Lars von Trier, e a utilização da obra de Brecht como modelo.** 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: [Dogville, de Lars von Trier, e a utilização da obra de Brecht como modelo \(usp.br\)](http://dogville.usp.br).

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem:** uma história do olhar no ocidente. Tradução de Guilherme Teixeira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos:** introdução a uma filosofia do teatro. São Paulo: Edições Sesc São Paulo.2016

GHIRARDI, Ana Luiza Ramazzina; RAJEWSKY, Irina; DINIZ, Thaís Flores Nogueira. Intermedialidade e referências intermediáticas: uma introdução. **Revista Letras Raras**, v. 9, n.3, 2020.

KAMITA, Rosana. Dramaturgia: Literatura, Cinema e Teatro. **XII Congresso Internacional da ABRALIC** Centro, Centros – Ética, Estética. 2011. Disponível: [Microsoft Word - TC0229-1.rtf \(abralic.org.br\)](#). Acesso em: 11 mai. 2023.

KOCH, Ingedore. O texto: construção de sentidos. **Organon**, v. 9, n. 23, 1995.

LYRIO, Roberto. **A dramaturgia como ferramenta de análise fílmica**. 2011. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado, UFBA, Salvador. Disponível em: [Universidade Federal da Bahia: A dramaturgia como ferramenta de análise fílmica \(ufba.br\)](#).

MORETTIN, Eduardo. Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores. **Caderno do Cinema do Professor**, 2, São Paulo, Governo do Estado de São Paulo, p. 45-71, 2009. Disponível em: . Acesso em: 02 dez. 2019.

MOSER, Walter. As relações entre as artes: por uma arqueologia da intermedialidade. **Aletria: Revista de estudos de literatura**, v. 14, n. 2, p. 42-65, 2006.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, 2006, p. 15-40.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. Editora Atica, 1988.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira, 3. Ed – São Paulo; Perspectiva, 2008.

PINTO, Fernanda Paixão Araújo. Intermedialidade e uma aproximação interdisciplinar entre literatura e videoarte. **Pontos de Interrogação—Revista de Crítica Cultural**, v. 7, n. 1,

p. 13-32, 2017.

RANCIÈRE, Jacques, 1940 – **O destino das imagens**. Tradução Mônica Costa Netto; Organização Tadeu Capistrano. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RAJEWSKY, I. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. In: DINIZ, T.F.N.; VIEIRA, A.S. (orgs.). **Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea 2**. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG, 2012, p. 51-74.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de cinema do professor: dois / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação**; organização, Devanil Tozzi ... [e outros]. - São Paulo : FDE, 2009. 96 p. : il.

SILVA, Tiago Malafaia Marques da. **A intermedialidade entre Teatro e Cinema na obra de Alejandro Jodorowsky**. 2019. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/91699>.

SOARES, Carla Barcelos Nogueira et al. Texto e (Pre) Texto na Análise do Discurso. **Revista Augustus**, v. 24, n. 47, p. 77-91, 2019.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. Título original: *Theorie des modernen Dramas 1880-1950*. Tradução: Luiz Sérgio Repa, São Paulo: Cosac &Naify Edições, 2001, p. 184.



**CONTADORES DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
perspectivas docentes e discentes.**

**CUENTACUENTOS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR:
perspectivas docentes y discentes.**

**STORY TELLERS IN SCHOOL EDUCATION:
teacher and student perspectives.**

Ângela Barcellos Café¹

<https://orcid.org/0000-0002-9937-2247>

Resumo

Por meio da articulação de conceitos sobre, Cultura, Educação, Arte, Ensino Escolar e outros, esse artigo aborda a contação de histórias nas perspectivas docente e discente, por meio de experiências do ensino de Arte na escola. O problema que norteia nossa discussão é por um lado a necessidade de metodologias abertas ao diálogo com estudantes e por outro lado, a necessidade de valorizar a arte na escola, inclusive na vivência de outros professores. O objetivo é mostrar um ensino de artes, que valorize e escuta discente, ao mesmo em que docentes exercitam o desenvolvimento do “seu” narrador, propondo e vivendo experiências de ouvir e contar histórias. A ludicidade é apreciada e sugerida por meio de jogos teatrais e/ou dramáticos, para compreensão dos elementos da linguagem cênica. O ponto central da pesquisa é a noção de cultura e como essa faz parte de uma formação humanizadora e transformadora para uma sociedade mais justa.

Palavras Chave: Cultura, Educação dialógica, Ensino de Arte, Contação de histórias, Escuta;

Resumen

A través de la articulación de conceptos como Cultura, Educación, Arte, Enseñanza Escolar y otros, este artículo aborda la narración de cuentos desde las perspectivas docente y discente, a través de experiencias en la enseñanza de Arte en la escuela. El problema que guía nuestra discusión es, por un lado, la necesidad de metodologías abiertas al diálogo con los estudiantes y, por otro, la necesidad de valorar el arte en la escuela, incluso en la experiencia de otros profesores. El objetivo es mostrar una enseñanza de las artes que valore y escuche al estudiante, mientras que los docentes ejercitan el desarrollo de su narrador, proponiendo y viviendo experiencias de escuchar y contar historias. La ludicidad es apreciada y sugerida a través de juegos teatrales y/o dramáticos para la comprensión de los

¹ Graduada em Ed. Física; Especialista em Metodologia da Educação; Ms em Estudos do Lazer; Dra. em Artes pela UnB (2015), atuando como professora do IDA/CEN – Departamento de Artes Cênicas desde 2016, redistribuída da UFG onde iniciou em 1992, passando por várias fases de ensino na escola básica, iniciando sua pesquisa nas áreas do Lazer, Cultura Popular e Contadores de histórias, em 1993; Atualmente, em 2023 tem 2 livros publicados sobre contadores de histórias; 40 anos de sala de aula e cada vez menos certezas;

elementos del lenguaje escénico. El punto central de la investigación es la noción de cultura y cómo ésta forma parte de una formación humanizadora y transformadora para una sociedad más justa.

Palabras clave: cultura, Educación, enseñanza de arte, narración de cuentos, escucha.

Abstract

Through the articulation of concepts about Culture, Education, Art, School Teaching and others, this article addresses storytelling from the perspective of teachers and students, through experiences of Art education. The problem that guides our discussion is, on the one hand, the need for methodologies open to dialogue with students and, on the other hand, the need to value art in school, including the experience of other teachers. The objective is to show an arts education that values student listening, while teachers exercise the development of “their” narrator, proposing and living experiences of listening and telling stories. The ludic experience is appreciated and suggested through theatrical and/or dramatic games, to understand the elements of scenic language. The central point of the research is the notion of culture and how this is part of a humanizing and transforming formation for a fairer society.

Key words: Culture, education, art teaching, storytelling, listening.

Revelando a paisagem...

Pensar as atividades de contadores de histórias, na perspectiva de arte, na e da educação, implica no envolvimento docente e discente, ao mesmo tempo, por entender que esta, é uma atividade coletiva e solidária. Precisa de alguém que queira contar e outra pessoa que queira escutar. Quem conta histórias conta a alguém e esta é uma atividade humana que nos remete à nossa própria ancestralidade, por isso é também uma forma de autoconhecimento. Ouvintes e contadores se encontram na significação das palavras, que se misturam no tempo e na emoção provocada por uma boa narração de uma história. Esta relação, de construção de sentidos e significados, pode nos remeter à uma relação de horizontalidade, de diálogo entre docente e discente, necessária na educação escolar que quer superar o modelo tradicional e autoritário da cópia de conteúdo. Atualizando essas ideias pós-período de isolamento social, provocados pela Pandemia do Covid-19, é possível inferir que a necessidade da escuta e do diálogo se faz ainda mais urgente.

Minha proposta é mostrar experiências, ou percursos variados que os contadores de histórias foram trilhando na descoberta de suas performances, por meio de cursos, oficinas e pesquisas individuais e coletivas. O objetivo não é apontar modelos ou *caminhos certos*, mas, ao

conhecer outras experiências e comparar com as suas próprias, novas possibilidades se abrem, para que cada contador faça suas escolhas. Ouvir pode ser um início! Na educação escolar precisamos muito de ouvir nossos estudantes, antes de querer que eles nos ouçam, pois, a aprendizagem nasce do desejo de conhecer.

Ao se reconhecer narrador, também nos percebemos como ouvintes, desenvolvemos simultaneamente a capacidade de ouvir e de contar histórias. Mas, os papéis não se confundem, pois são exercidos em momentos distintos. Ora sou contadora, significando o conto junto ao meu ouvinte, ora sou ouvinte, significando junto ao contador as palavras que ele expressa. Para dirimir as dúvidas, esclarecendo os papéis dos sujeitos envolvidos, elucido que o professor leva a contação de histórias como estratégia e conteúdo a ser desenvolvido em experiências na sala de aula, com base em seus próprios conhecimentos de contador, que continua a ser construída junto aos discentes, na relação educativa de troca e transformação. Portanto, ora como ouvinte, ora como contador a partilha e a vivência das experiências narrativas são potencialmente lócus de aprendizagem de conteúdos apontados pelos documentos Nacionais. Quero dizer com isso que em aulas de arte, a experiência vivenciada deveria ser o foco sempre, onde os conteúdos só teriam sentido quando solicitados pela própria experiência, suscitando na turma, a iniciativa da pesquisa pelo conteúdo necessário à vivência da experiência proposta.

O professor de Artes Cênicas, ao escolher trabalhar com a contação de histórias, planeja suas atividades explorando as potencialidades de sua turma, deixando-a livre para experimentar estéticas diferentes nas narrações. As orientações oferecidas por meio de jogos, exercícios e brincadeiras, ao fazerem ressonância com pontos das histórias de cada um, passam a ser incorporados na contação, por escolhas pessoais. Os jogos teatrais² e os jogos dramáticos se encaixam neste contexto. Não é mostrar como fazer, como contar uma história e sim oferecer linguagens a serem investigadas...

Técnicas como: formas animadas, objetos, bonecos, mamulengos, ilustração, sombra, tapetes, cenários, bordados, figurinos, cenários, iluminação, projeções, ambientação sonora, mímica, ou qualquer outra que possa ser associada, ou ainda inventada pelo contador, devem ser estimuladas e as experimentadas em sala de aula, fazem parte do universo das artes cênicas. Com isso são explorados paralelamente alguns conteúdos propostos pelos documentos educacionais,

²Ex. de Jogos teatrais: Viola Spolim, Jeam-Pierre Ryngaert; Augusto Boal, e outros, são atualmente utilizados e começam a ser pesquisados por contadores de histórias, a exemplo das publicações nos livros organizados por Benita Prieto e Giuliano Tierno. Todas as obras estão nas Referências

reconhecendo a diversidade e a ancestralidade que envolve essa atividade. Entretanto, o nosso foco continua sendo a experiência, individual e coletiva.

Acredito que a reflexão presente na prática docente cotidiana, nos leve a perguntar: Que importância tem, contar e ouvir histórias, em escolas, na atualidade? O professor que responder estará pronto a seguir em frente. A resposta não é única pois cada realidade deve ser percebida e respeitada em sua cultura, assim cada educador/a conhece os projetos de sua escola e de sua comunidade e suas justificativas para a valorização do contador de histórias.

As histórias nos ensinam que *‘vivemos aprendendo e aprendemos vivendo em um movimento contínuo’*. Não costuma ser assim? Quando nós contadores de histórias, descobrimos o mundo dos contos, quanto mais ouvimos e/ou lemos³ histórias, mais descobrimos que temos para conhecer, desvendar, ler, ouvir, sentir. Então, se a escola é lugar de aprender, conseqüentemente, é lugar para muitas histórias e também, para muitas formas de se contar histórias, desde que seja respeitado aprender livremente com elas. Levando-se em conta que contamos histórias para interagir, compartilhar com os ouvintes, sensibilizar, abrir as comportas do imaginário, atribuir sentidos e significados, descortinar possibilidades de mudanças, em quaisquer direções, os contadores de histórias têm contribuído, de forma significativa, na construção de novas dinâmicas escolares. Por meio de atividades diferenciadas, seja desenvolvendo a oralidade, incentivando a leitura, estimulando a expressividade, variando estéticas, permitindo a criatividade, envolvendo o trabalho coletivo, desenvolvendo a interação, instigando a curiosidade - fator essencial para o ensino/aprendizagem -, organizando pensamentos e tantas mais. Isso nos mostra que podemos vencer o tradicionalismo da cópia e repasse de conteúdos como centro das atividades escolares.

A Prof^a D^a Vera Titzmann Silva (2008) faz uma crítica aos cursos de pedagogia, sobre a falta de formação dos professores em relação ao incentivo à leitura, nas séries iniciais. Na própria Faculdade de Letras da UFG a disciplina sobre literatura infantil é nova. Ao mesmo tempo, esse gênero cresceu enormemente no Brasil, tendo reconhecimento e lugar em feiras literárias como a Feira de Bolonha e a Feira de Frankfurt, tendo sido país homenageado em ambas, e recebido premiações em importantes concursos. O mais importante deles, considerado pela crítica especializada como Nobel da Literatura infantil e juvenil, prêmio Hans Christian

³Ler, aqui, pode ter o sentido de compreensão mais amplo, dilatando para leituras diversas de imagem, de mundo, de ponto de vista, enfim, o maior alcance que couber em nossa compreensão. Leitura pressupõe atribuição de sentidos e significados, não apenas decodificação de signos.

Andersen, já foi, anteriormente, de duas escritoras brasileiras (Lígia Bojunga, em 1982 e Ana Maria Machado, em 2000) e em 2014, foi dado ao primeiro ilustrador brasileiro, Roger Mello. Cito também, Kiusan de Oliveira, representante premiada e reconhecida da literatura afro-brasileira. Entretanto, na prática, parece não ter a importância suficiente para fazer parte da formação do professor, a não ser em eventos especiais.

Uma crítica semelhante pode ser feita em relação ao ensino de teatro, nos cursos de Pedagogia, e na mesma direção, da falta de uma disciplina específica sobre contação de histórias, nos cursos de teatro ou qualquer licenciatura, como acontece em outros países como Inglaterra, Argentina, Venezuela e outros. De tal modo, ainda que os contadores de histórias se desenvolvam nas escolas, vencendo resistências de algumas ou de várias formas, considero pertinente a denúncia da falta de formação dos profissionais envolvidos com as crianças, nas atividades de contar e ouvir histórias, que deveriam se fazer presentes nos currículos das licenciaturas. Como defende Andrade, “Contar e ouvir histórias são práticas que devem ser estimuladas em nossa sociedade individualista” (ANDRADE, 2012, p. 127). Por isso, deveriam estar presentes nos currículos daqueles que serão professores.

Ainda que sem nenhuma formação, ou com oficinas e minicursos oferecidos em eventos múltiplos, o professor tem levado a contação de histórias para seu cotidiano nas escolas e contribuído com transformações significativas. Se todos somos contadores de histórias, todos também podemos ensinar a contar. Nesta perspectiva, aqueles cursos que assumem a investigação e o autoconhecimento de cada um, no processo de escolha e construção de cada narrativa, têm o meu apoio, enquanto sou, também, apoiada por aqueles que, além disso, se dispõem a dividir sua experiência pela escrita.

Portanto, este trabalho não tem a intenção de avaliar, mapear ou verificar a existência ou qualidade dos cursos de formação para contadores de histórias. Entretanto, ao apresentar as reflexões que permeiam o contador de histórias, nas escolas de ensino regular, espero contribuir para que o professor possa, também, refletir sua prática, com base em seus próprios recursos e elementos.

Defendo que a linguagem das Artes Cênicas, sobretudo a narração de histórias, desenvolve uma interação com a plateia, por meio de linguagem verbal/corporal, além de lidar com a alteridade, levando a uma maior possibilidade de compreensão da outra pessoa. Ao lidar com uma diversidade de papéis, não só se amplia a visão de mundo, como se tem a possibilidade

de experimentar por meio da representação, situações que não caberiam no cotidiano. É, também, com o sentido de alteridade que contador e ouvinte podem construir suas perspectivas e desenvolver sua arte. E, é na percepção da alteridade que podemos construir uma sociedade mais solidária contra as injustiças sociais que ficaram maiores e mais visíveis com o golpe político no país, em 2016 e a pandemia em 2019.

Assim, não interessa oferecer fórmulas prontas para o contador de histórias, nas aulas seja de que fase do ensino for. Se o professor tiver clareza de sua arte, e/ou de seu ofício e de seu papel, certamente terá condições de realizar um bom trabalho, aproveitando as riquezas dos contadores de histórias, sabendo resguardar as especificidades do seu campo do saber, podendo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. O universo do contador de histórias é infinito, pois pode envolver contextos e épocas distintas, conteúdos e emoções variadas, estéticas e óticas diferentes...

De onde falo...

A rede conceitual tecida pela trama que envolve o narrador oral em seus estudos se constrói em torno das definições de cultura, educação e arte, por ser este o contexto escolhido para o recorte e aprofundamento do tema, uma vez que a presente pesquisa tem por base experiências consolidadas na área da educação. Considerando este contexto, apenas como uma das possibilidades para a atuação dos contadores de histórias na contemporaneidade, sem desmerecer tantos outros existentes, utilizo-o para analisar e refletir conhecimentos que podem ser esclarecedores na aprendizagem da arte de narrar, que fizeram parte do meu percurso.

Ao identificar o contador de histórias inserido no mundo atual, em suas funções sociais, educativas e artísticas, portanto, culturais, percebo a quantidade de termos e conceitos que emergem do tema, envolvendo aspectos que, embora se apresentem, muitas vezes, de forma isolada, são aspectos e categorias interdependentes e/ou interligadas. Entendo que cultura, arte e educação pertencem ao universo da pessoa humana, que tecendo uma rede de significados e conceitos, que não são fixos, podem enriquecer o entendimento da arte e do ofício do contador de histórias na atualidade. Portanto, estudos que contribuem na construção do contexto e da perspectiva em que se insere o contador de histórias presente nesta pesquisa.

Para entender meu ponto de partida, ou sob quais perspectivas e concepções meu objeto de estudo se apresenta, recorro aos estudos que sustentaram minha prática docente e que

apoiaram minha experiência, aqui refletida. A fim de identificar o contexto atual do contador de histórias, proponho um aprofundamento nas discussões em torno do entendimento da cultura, da educação e da arte, seja ela dentro ou fora da escola, para compreender os princípios e fundamentos que apoiam o exercício de contar histórias.

Meu desafio como contadora de histórias se dá na direção de uma educação para a autonomia, onde estudantes se sintam sujeito de sua própria aprendizagem, sendo capazes de interferir na realidade, transformando-a em direção à construção de uma sociedade mais justa e democrática. E por que não, mais feliz?

A intenção não indica conceber uma posição hermética, muito menos um *modelo* de ensino, pelo contrário, objetiva ampliar os entendimentos e condições críticas das quais um narrador oral carece em sua descoberta, considerando a autonomia e variedade de objetivos possíveis em sua constituição, na atualidade. É no reconhecimento de seu próprio contexto, que cada narrador oral escolhe seus objetivos e ações, observando outros contadores, abrindo diálogos, enriquecendo suas práticas.

Em meus estudos de mestrado, as definições de cultura e educação são exploradas, no entendimento do contador de histórias, como atividade de lazer, mostrando suas possibilidades de *encant(o)ar* (leia-se: encantar ou encantoar). Ou seja, o contador de histórias pode *encantar*, no sentido de libertar o ouvinte, deixando-o livre para sentir/imaginar/entender/interpretar a história, à sua maneira, ou, por outro lado, pode *encantoar*, no sentido de aprisioná-lo, exigindo, por exemplo, um entendimento único advindo da visão do contador de acordo com seu entendimento do mundo, nas exigências de tarefas didáticas cansativas em nome de um conteúdo descontextualizado, que acabam por afastar o encantamento e a curiosidade. Esta segunda forma é ainda encontrada em muitas escolas brasileiras, que permanecem com um ensino tradicional, marcado pela velha *cópia de conteúdo do quadro negro/branco, ou lousa*, distantes da realidade ou dos interesses das turmas, revelando a desigualdade entre as escolas e a falta de uma formação continuada⁴, na educação brasileira. Desta forma, uma das orientações para um contador de histórias, na perspectiva da educação escolar, é a necessária *reflexão permanente*

⁴Considerada aqui em relação às necessidades constantes da continuidade dos estudos, após a conclusão da graduação, ou seja, formação durante o tempo de trabalho, em razão das constantes transformações humanas. Infelizmente as políticas públicas para a educação não têm garantido essa necessidade, pois na desvalorização da remuneração dos professores, estes são obrigados a trabalhar em mais de uma escola, ou, às vezes, em até três turnos, para cumprir obrigações familiares, deixando de participar das possíveis reuniões de discussões e planejamentos, que deveriam ser cotidianas nas escolas e esse é só um ponto. Tem muito mais...

sobre as consequências de suas atitudes em suas escolhas, tanto do repertório, como no uso das linguagens envolvidas no momento da narração. Como exemplo de uma educação para superação das desigualdades sociais no Brasil, aponto a necessidade da difusão e valorização de histórias indígenas, dos povos originários do Brasil e da América Latina, de África e Afro Brasileiras, no lugar de valorizar apenas histórias eurocêntricas, como se fossem as únicas, ou as mais importantes.

Outra orientação que acompanha a atividade de contar histórias desde sua preparação até sua realização é a possibilidade de vivência da manifestação lúdica. Por meio dos estudos de Huizinga (1971), entendo que a ludicidade faz parte da pessoa humana, enquanto característica inerente, independentemente de sua cultura, pois que o brincar é anterior à cultura humana. Por isto, defendo uma educação escolar em que o espaço para a vivência da manifestação lúdica⁵ seja garantida, não só na Educação Infantil, mas em todas as fases do ensino escolar e da vida. Portanto, acredito e defendo a ideia de “*aprender brincando*”, tema e ação que me acompanham nas experiências com a educação escolar, e que me aproximou dos estudos dos jogos teatrais.

Aprofundando...

Os estudos da ludicidade humana me levaram a caracterizar a contação de histórias na contemporaneidade como atividade de lazer, observando essas atividades em suas fragmentações presentes nos fatos culturais da época atual. Os estudos antropológicos de Geertz (1989) e Brandão (1985) (1995), e filosóficos de Laterza e Rios (1971) e Henrique Lima Vaz (1966), indicaram as dimensões diferentes da cultura, na vida dos seres humanos, ao longo de sua existência, se fazem em razão de suas condições, necessidades e capacidades. Disso se depreende a dinâmica da cultura, observada nas constantes transformações humanas. Segundo Vaz (1966), uma obra cultural, representada por sua face objetiva, só pode ser compreendida por meio do sentido conferido pelo ser humano, como sujeito do seu processo cultural. Essa atribuição/compreensão de sentido, ou seja, essa significação da obra, de acordo com o autor, constitui a parte subjetiva da cultura, pois as obras humanas “atestam ao homem a essência e o sentido de sua presença no mundo: a presença de um sujeito que compreende, transforma e significa” (VAZ, 1966, p. 5). As sociedades mais industrializadas, pertencentes ao sistema

⁵Os autores nos quais me apoiei nos estudos do lazer e do lúdico foram: (DUMAZEDIER 1986); (HUIZINGA 1971); (LAFARGUE 1990); (MARCELLINO, Lazer & Educação 1987), (MARCELLINO, Pedagogia da animação 1991), (MARCELLINO, Estudos do Lazer: Uma nova introdução 1996).

capitalista da contemporaneidade, costumam se preocupar com quantidades produzidas em detrimento daquilo que faz sua qualidade, ou seja, do processo de sua construção, caracterizando a atual alienação cultural⁶.

Para Geertz (1989), a importância da cultura está em sua interpretação, na análise de seus vários significados, da origem e das possibilidades de ressignificação do fazer humano. Ao propor uma teoria interpretativa das culturas, o autor recusa a posição funcionalista e defende a necessidade de considerar o dinamismo cultural, partindo do referencial da semiótica e assumindo a perspectiva da interpretação e da ressignificação contínua.

No conjunto das grandes transformações sociais ocorridas na Europa, em fins do século XVIII, ou princípio do século XIX, se evidenciam as fragmentações que se polarizam em torno de dicotomizações ou polarizações, como: rural/urbano; oral/escrito; tradicional/moderno; erudito/popular; racionalidade/afetividade; teorização/vivência; religioso/mágico; civilizado/primitivo; racional/irracional; histórico/mítico; e outras. Considerando nossa influência eurocêntrica, que sem dúvida precisa ser ressignificada, como posicionar os contadores de histórias frente a essas polaridades, sem perpetuá-las, ou reforçá-las? Como analisar o contador de histórias na contemporaneidade, uma vez que ele aparece nos lados opostos, por vezes, de forma simultânea? Assumo o contador de histórias como alguém que perpetua e dinamiza sua cultura, independente do grupo ao qual pertence e que tem, de certa forma, o poder de superar essas polaridades.

O termo *cultura* continua chamando a atenção de muitos pesquisadores, pela variedade de maneiras e atitudes observadas, e, ao mesmo tempo, pela importância que assume nas consequências desses usos e significados. Não se trata de defender ou escolher uma posição, ou considerar uma melhor que a outra. É justamente o oposto. O maior valor está em evitar comparações avessas, compreendendo e aceitando as diferenças de cada indivíduo ou coletividade, em cada contexto, tendo que, para isso, procurar aceitar posições teóricas que acolhem posições abertas e diversas, com base em pontos de vistas diferentes. Trata-se, então, de conhecer para reconhecer; um grande desafio!

A variedade de entendimentos relacionados ao termo *cultura*, tanto na academia, quanto fora dela, tornam complicadas não só a tarefa de a conceituar, mas, também causam mal-

⁶Temas trabalhados em minha dissertação de mestrado – Unicamp (FEF - 2000).

entendidos em certas situações do cotidiano. Na área das artes, a confusão é constante, muitas vezes, gerando preconceitos, poucas vezes percebidos.

Certa vez, fui convidada a ministrar um curso de “arte-educação”, em Porangatu⁷, para professores de arte da rede pública, como atividade de uma Mostra de Teatro⁸, organizado pela agência de cultura do Estado de Goiás⁹, qual não foi a minha surpresa, ouvindo os comentários das alunas/professoras sobre a presença do artista Chico Anísio, na cidade, declarando ao jornal local que “se orgulhavam de poder *trazer cultura* para um lugar tão distante e esquecido, que *não tinha cultura*”. Perante os elogios e aceitações da fala do artista (mais comum nessa época), percebi, claramente, que, até aquele momento, para aquelas professoras Cultura era o que vinha da secretaria de cultura, ou da televisão e se resumia a produtos artísticos que vinham, sobretudo, de grandes centros urbanos. Minha opção, após ouvir das alunas e o que era por elas considerado como cultura local, regional, nacional e mundial¹⁰, foi abrir uma roda de conversa, apresentando contextos envolvidos nos exemplos delas, assinalando como mudavam as interpretações, dependendo do ponto de referência colocado, até que conseguissem acolher o valor da cultura local, se reconhecendo como produtoras de sua própria cultura, valorizando-a. Ou seja, em outras palavras, procurei fazer um trabalho de recuperação da identidade daquelas professoras, que, provavelmente, tiveram pouca ou nenhuma chance de serem ouvidas, contrariando os ensinamentos de nosso grande educador Paulo Freire, orientação constante em minha prática docente.

O aprofundamento das questões debatidas gerou uma riqueza de respostas, ultrapassando a discussão de sala de aula, pois além das reflexões, ações das professoras mostraram resultados

7Cidade do interior do Estado de Goiás, localizada ao norte do Estado, mais próxima ao Estado de Tocantins, considerado pelo agropecuário dos mais ricos da região. É passagem obrigatória de quem vai para o norte do país, muito usada para pouso dos viajantes.

8TeNpo – Mostra de Teatro Nacional de Porangatu, uma parceria (Agepel - Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira e Prefeitura Municipal Porangatu. Surgiu em 2001, como ação estratégica pela localização que atrai todo o norte e nordeste do estado, oferecendo shows, peças teatrais e oficinas com artistas nacionais, regionais e locais. Em 2014, foi realizada a 14ª edição da Mostra, que já passou por altos e baixos, mas se manteve, como prova de seu valor e importância para a cidade e entorno.

9Na época AGEPEL – Agência de cultura do Estado de Goiás, órgão que ocupou o lugar da extinta Secretaria de Cultura do Estado de Goiás. Em 2015, o governador reeleito, em nome do “enxugamento da máquina pública” extinguiu três secretarias, para recriar a antiga Secretaria de Cultura, Educação, Esporte e Lazer. Infelizmente isso não significa unir os aspectos humanos que se apresentam de forma fragmentada na atualidade, e sim, representa menores verbas para as ações necessárias à construção de um país democrático, na medida em que não atende as necessidades básicas da população.

10Essa é uma das indicações da BNCC, na época PCN de arte, em que professores identificam, com seus alunos, a cultura local e regional, ampliando o conhecimento com exemplos de outros locais diferentes e sobretudo reconhecendo suas produções locais e até pessoais, como cultura e como Arte.

surpreendentes, como: o início da construção de um projeto para o ensino de artes na cidade, envolvendo as redes públicas e privadas, considerando as riquezas da região; criação de um grupo de contadores de histórias,¹¹ para dar suporte às professoras nas escolas; apresentações artísticas dos resultados da oficina, expondo a variedade e riqueza da cultura local (contação de histórias em várias linguagens, recuperando a história da cidade; a culinária servida no refeitório para os envolvidos no evento; apresentação ao público do planejamento do ensino de artes nas escolas). As reflexões dessa turma demonstraram compreensão, em ações de transformação no cotidiano das escolas, pelo menos nas aulas de artes, o que pode ser verificado, em anos posteriores, ao mesmo tempo em que confirmou a necessidade do reconhecimento e valorização da cultura dos sujeitos envolvidos em qualquer ato ou processo educativo.

O mais importante, no meu entendimento, é que os/as professores/as parecem ter compreendido que não se leva ou se transporta cultura para os lugares, pois cultura é resultado dos significados das ações/produções humanas. Todo fazer humano que contém um significado é cultural, pois “cultura é humanização” (LATERZA e RIOS, 1971, p. 56). É a maneira como o ser humano modifica a natureza a seu favor. Dessa forma, não existe ser humano desprovido de cultura. A discussão e a vivência dessa experiência encontram eco nas ideias de Roberto Da Matta (1981), mais especificamente, em seu texto: “Você tem cultura?”, em situações comparáveis. Da mesma forma, como na resposta dos índios, na carta ao presidente dos Estados Unidos (BRANDÃO, 1995), os arte-educadores de Porangatu escreveram bilhetes de respostas, que foram reunidas e reorganizadas em exercícios lúdicos, na oficina, finalizando com um bilhete de toda a turma: “*És bem-vindo em nossa cidade, Sr. Artista, assim como qualquer Artistas! Mas, não para preencher um vazio, e sim, para ampliar nosso universo cultural, com sua arte! Oferecemos em troca, conhecimentos de nossa cultura!*”¹²

A existência de um Ministério da Cultura ou das Secretarias de *Cultura*, com a responsabilidade do fomento às artes, ainda que na tentativa de respeitar diversidades, origem, linguagens e modalidades, e até mesmo, considerando “tipos” de cultura (popular, erudita, de elite, de massa, etc.), revela a inconformidade do nome, pelas confusões de entendimento, sendo comum a intenção de *levar cultura*, geralmente, aos menos favorecidos, deixando de reconhecer o próprio universo cultural pertencente a cada povo e a cada contexto. As diferentes realidades

11 O grupo foi criado, sobrevivendo apenas no ano de 2008.

12 Síntese de todos os bilhetes da turma. Mostrado ao público na apresentação final.

deste imenso país mostram a riqueza de sua pluralidade cultural, ao mesmo tempo em que as políticas públicas seguem outras direções, nem sempre conseguindo a valorização de forma a respeitar essa heterogeneidade, ou, por outro lado, nem sempre conseguindo valorizar as manifestações das classes menos favorecidas. Embora reconheça avanços nesse sentido, a partir da reorganização do Ministério da Cultura, realizada por Gilberto Gil¹³, com o reconhecimento e empoderamento de saberes populares, tais políticas ainda não conseguiram vencer tantos anos de exclusão. Com o golpe sofrido em 2016 e uma eleição desastrosa, retrocedemos muitos anos nos setores de Educação e Cultura até o fim de 2022. São muitos os fatores que interferem nessa dinâmica. Para a educação, fica a difícil tarefa de reconhecer que em cada lugar a cultura tem suas particularidades e permite interpretações plurais, aos múltiplos sujeitos, sem escala de valores, aceitando e reconhecendo que as trocas e/ou influências interculturais podem ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação no mundo, entre as pessoas. Nossos estudantes periféricos precisam ser aceitos, validados, reconhecidos em seus potenciais que são surpreendentes, quando as oportunidades estão presentes. Essa valorização e reconhecimento pode ser uma constante na atitude docente, pois a escola é espaço de transformação e de produção cultural.

Concordo com Geertz quando diz que: “Cultura é um todo complexo incluindo conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (1989, p. 79). Não como imposição, força externa ou hereditariedade, mas como parte das próprias capacidades humanas. A cultura é dinâmica porque é recriada pela pessoa humana em todos os significados que este atribui às suas próprias ações. “Cada cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou” (LARAIA, 2004, p. 36/37). Entendo que os dois autores conseguem mostrar a superação de uma ideia central, vista como única ou dominante, levando à aceitação do dinamismo e das diferenças culturais, levando a um reconhecimento da importância de estudos nessa direção, que reconheçam o valor de cada sociedade e/ou comunidade, sem comparações hierárquicas entre si.

13Como referência, posso citar o programa “Cultura Viva”, do Minc, em 2004, cujo apoio financeiro, em todo o Brasil, tentou alcançar grupos e instituições já existentes, conseguindo atingir classes menos favorecidas, reconhecendo e valorizando formas populares de manifestações.

Atualizando...

Reconheço que, nos tempos atuais, existe certa abertura, reconhecimento e procura na academia pelos saberes populares e na luta por sua legitimação, ainda que de forma insuficiente, para a superação da ideia da forma popular, como saber de menor importância. A história da educação brasileira mostra que, ao deixar de valorizar as formas de arte e cultura ligadas às classes populares ou ao povo, acaba por repercutir o entendimento de que são *formas menores de cultura*, influenciadas por uma corrente de pensamento cuja origem europeia dominou todo o ocidente, por muito tempo. As mudanças provocadas pelo surgimento da Antropologia, como área de saber, a partir do final do século XVIII, alteram, fundamentalmente, a noção de cultura desvinculando-a de valores progressivos que a colocavam como sinônimo de uma educação formal, erudição ou civilidade (TIBAJI, 2010). Se antes a cultura se comparava ao status de *civilidade* de determinado povo ou comunidade, comparados à civilização ocidental europeia, vai, aos poucos, sendo acolhida de forma a considerar as especificidades de cada contexto, ou seja, tudo que envolve os significados daquele povo, naquele lugar.

Os contadores de histórias cumprem, ao mesmo tempo, uma função social e cultural. Social pelo poder de agregar pessoas, por ser uma atividade coletiva, que exige, no mínimo um contador e um ouvinte, e cultural, pelos significados que cada conto suscita e envolve.

Não se trata de entender o *contexto* como algo estático, quando o contorno aponta uma dinamicidade constante. É preciso perceber que as várias denominações em torno da cultura são construídas historicamente para atender às necessidades de épocas e locais distintos. O entendimento dessa variedade pode desmanchar preconceitos e ampliar futuras escolhas, daqueles que se constroem como educadores, no século XXI.

Na atualidade, os estudos da cultura popular revelam um campo com múltiplas abordagens e disputas. Ao estudar as relações que o teatro popular estabelece com as culturas tradicionais, Rabetti (2000) se apoia em José Jorge de Carvalho, que coloca a cultura popular entre as culturas tradicionais e as culturas de massa (fruto da indústria cultural). Para essa autora, a cultura popular, hoje, se identifica com o conjunto de produções e manifestações que, inseridas na produção de massa, preservam as dimensões, ou aspectos de valores e características das culturas tradicionais. Para quem, trabalha com as escolas de periferia é importante conhecer esses discursos, a fim de compreender a importância de validar e valorizar os fazeres discentes.

Em uma abordagem “histórico-estrutural” na investigação da constituição do conceito de cultura popular, no Brasil, Gilmar Rocha (2007) realiza um rico exercício de reflexividade epistemológica, examinando e identificando três fases no estudo do mesmo objeto: a sociologia do folclore (nos anos 20), a ideologia política da cultura popular (nos anos 60) e a antropologia do patrimônio (nos anos 90).

Segundo ele, nos anos vinte, os estudos folclóricos são alvos de reflexão de alguns intelectuais e artistas, que viram nas manifestações culturais das camadas menos favorecidas uma fonte de inspiração para sua obra, a exemplo de Mario de Andrade e Villa Lobos. A maneira pela qual os estudos do folclore foram desenvolvidos, se conectando aos elementos da tradição, suscita descontentamento naqueles que entendem a cultura popular como transformação.

Na contribuição para o debate entre folclore e cultura popular, Carlos Brandão entende que os produtos da cultura são “coisas da natureza *transformados* pelo trabalho do homem sobre ela e *significados* através do trabalho que o homem faz sobre si mesmo” (1982, p. 32/33), denotando não haver polaridade entre folclore e cultura popular, ainda que seu significado possa ser heterogêneo.

A partir da década de sessenta, a cultura popular ganha um sentido ideológico, ficando atrelada à consciência política, como coloca Rocha:

(...) o elemento que parece sustentar a distinção entre folclore e cultura popular consiste no desenvolvimento da sociedade urbana, culturalmente marcada por visões de mundo e estilos de vidas modernos. Neste momento, sem perder de vista a convivência de manifestações folclóricas e da indústria cultural no espaço urbano, o conceito de cultura popular será profundamente marcado pelas experiências artísticas e percepções políticas desenvolvidas na cidade; é o que observam, por exemplo, Magnani (1982) e Carvalho (1992) (ROCHA 2007, p. 7).

Os Centros Populares de Cultura assumem uma função pedagógica, ficando atrelados aos movimentos de educação libertadora da época, vinculadas às ideias de Paulo Freire e do Movimento de Educação de Base, da igreja católica. O conjunto de transformações da época em que o próprio conceito geral de cultura se amplia, mostra a necessidade de superação das diferenças culturais, vistas em escalas de inferioridade entre quaisquer grupos sociais.

A opção pelo termo *patrimônio imaterial*, por volta dos anos 90, faz parte das tentativas de superação de fragmentações, como a suposta incomunicabilidade entre as culturas popular e erudita. “A aproximação recente da Antropologia com o folclore encontra no patrimônio, mais

uma vez, um meio termo para expressar em outras bases a cultura popular” (ROCHA, 2007, 16). Com as fronteiras relativizadas, embora não superadas, a indústria cultural vem fornecendo ingredientes para o aumento da complexidade do tema.

Joana Abreu (2010) alerta para o fato de que é a própria elite quem classifica como cultura popular, visão que nem sempre é compartilhada pelos múltiplos significados de popular: feito pelo povo, feito para o povo, pertencente a classes sociais menos favorecidas, ou ainda, oposto ao erudito, ao que é nobre e válido socialmente.

Antônio Nóbrega, em uma entrevista¹⁴, assumiu, claramente, não acreditar na oposição entre cultura popular e cultura erudita. Esse tipo de pensamento pertence àqueles que aceitam o dinamismo da cultura e as diferenças entre as pessoas, como consequências de seus fazeres e suas histórias, alterando o sentido das oposições, ou polarizações entre as culturas. Para o multiartista, somos herdeiros de um patrimônio da cultura ocidental, da Europa, chamada de cultura erudita. “Por outro lado, foi se formando no Brasil uma cultura marginal, periférica, de extração popular, tributário de outros universos culturais, por exemplo, dos negros e dos indígenas” (NÓBREGA, 2015). Somos herdeiros de tudo isso e ainda contribuímos com as transformações provocadas pelas interações entre culturas que conhecemos.

Na atualidade, há que se considerar que toda essa riqueza de material simbólico advinda do universo popular traz formas mais lúdicas e sensoriais, tem servido de referência para aqueles que buscam um simbolismo contemporâneo, a exemplo das multiartes, ou aquelas que se situam entre as fronteiras, misturando linguagens e recriando formas.

Acredito que o contador de histórias pertence ao universo humano, indistintamente. Visto assim, pode ser percebido, simultaneamente, pelas duas formas de cultura (erudita e popular), porque são carentes uma da outra, pois convivem em espaços e tempos coincidentes.

O historiador Hilário Franco (1996) explica que a cultura ocidental é marcada pela história do cristianismo, que por sua vez, construiu parte de seus ritos com influência de rituais profanos, pertencentes às camadas populares, comprovando a inexistência da oposição entre erudito e popular. Hoje temos acesso a mais pesquisas e demandas no sentido da decolonização dos conteúdos e histórias cuja única referência seja eurocêntrica. Ainda temos muito a aprender sobre esse tema, cada vez mais urgente para conhecermos o País que temos.

¹⁴Programa de entrevistas: Roda Viva da TV Cultura. Acessado em janeiro de 2015.

Considerações Finais

Os contadores de histórias, na atualidade, se apresentam das formas mais diversas, com estéticas e repertórios diferentes e variados, utilizando uma ou mais linguagens. Essa diferença entre os vários tipos de contadores, não tem sentido algum de hierarquia, mas sim, de respeitar as diferentes estéticas e, de atuar em contextos e objetivos diferentes, na arte ou no ofício de contar. Os que escolhem narrativas mais tradicionais são representantes de uma ancestralidade, e assim, reavivam e valorizam nossas histórias periféricas e pessoais que passam a ter uma importância social.

Por outro lado, contadores de histórias literárias, divulgam as obras e incentivam leituras e registros de suas próprias histórias. Podiam ser bem mais estimuladas e valorizadas nas escolas, tanto à docência, como também discentes, contando coletivamente, exercitando a comunicação coletiva, trocando experiências, emoções e se reconhecendo como sujeito social e individual.

Como docentes, aqueles que se descobrem contadores podem compartilhar de uma multiplicidade de significados com sua turma, onde a escuta faz parte do cotidiano, na compreensão do que está sendo dito. A docência permite que a atividade de contar histórias seja exercitada diariamente. Os/as estudantes podem fazer críticas sobre o que entenderam e gostaram na narrativa do professor, ou comentários de seus olhares e escutas.

Por outro lado, o ensino de arte na perspectiva dos contadores de histórias, pode desenvolver muitos elementos das artes cênicas e do teatro levando estudantes à uma experiência que poderá ser significativa. Contadores de histórias aprendem muito com a arte da atuação e interpretação teatral.

Nossas escolas brasileiras carecem de professores que assumam a importância de exercitar a escuta, reconhecer a potencialidade de nossos/as estudantes periféricos, ou não, validando suas ações/produções, desenvolvendo hábitos de escuta, de oralidade, de registros e de leituras. Ao se reconhecer parte e produtor de cultura, esses estudantes podem conseguir explorar e desenvolver suas potencialidades individuais e coletivas, fazendo da escola um ambiente agradável de curiosidade, conhecimento e alegria para construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

ABREU, Joana. *Teatro e culturas populares: diálogos para a formação do ator*. Brasília: Teatro Caledoscópio: Editora Dulcina, 2010.

ANDRADE, Aldanei Menegaz. *Quem conta um conto aumenta um ponto: contadores de histórias no Distrito Federal (1991 a 2011)*. Brasília: Dissertação de Mestrado - UnB - história cultural, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra*. 2ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é folclore*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CAFÉ, Ângela Barcellos. *Dos contadores de histórias e das histórias dos contadores*. Campinas, Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000.

DA MATTA, Roberto. *Você tem cultura?* Rio de Janeiro: Jornal da Embratel, 1981.

DUMAZEDIER, J. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: Sesc, 1986.

FRANCO JR., Hilário. *A eva barbada: Ensaio de mitologia medieval*. São Paulo: EDUSP, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Hoogan, 1989.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça e outros textos*. São Paulo: Edições Mandacaru, 1990.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LATERZA, Moacir, e Terezinha. RIOS. Filosofia da educação: fundamentos. São Paulo: Herder, 1971.

MARCELLINO, Nelson de Carvalho. Estudos do Lazer: Uma nova introdução. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARCELLINO. Lazer & Educação. Campinas: Papirus, 1987.

MARCELLINO. Pedagogia da animação. Campinas: Papirus, 1991.

NÓBREGA, Antônio. Entrevista Roda Viva. Rio de Janeiro: TV Cultura, 2015.

PRIETO, Benita e TIERNO, Giuliano (org.). Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011.

RABETTI, Beti. Memórias e culturas do "popular" no teatro: o típico e as técnicas. Vol. 8. X: O Percevejo, 2000.

ROCHA, Gilmar. Cultura Popular: do folclore ao patrimônio. x: y, 2007.

TIBAJI, Alberto. Teatro valor e pluralidade: rumo a uma política e a uma estética do popular. In RABETTI, Beti. Teatro e comicidade 3: Facécias, faceirices e divertimentos. Rio de Janeiro: 7letra, 2010.

TITZMANN, Vera Maria. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cênone, 2008.

VAZ, Henrique Lims. Cultura e Universidade. Petrópolis: Vozes, 1966.



**PROCESSOS DRAMATÚRGICOS E CÊNICOS DA
INTERMEDIALIDADE**

**DRAMATURGIC AND STAGING PROCESSES OF
INTERMEDIALITY**

**PROCESOS DRAMATURGICOS Y ESCÉNICOS DE
INTERMEDIALIDAD**

Giovanna Sassi¹

Resumo

Hibridismo, justaposições polifonias, fricções, criações colaborativas, performatividade são alguns aspectos identificados nas artes cênicas contemporâneas. Todos esses aspectos reverberam nos processos de criação da cena e da dramaturgia, principalmente por meio da intermedialidade. Para analisar esse contexto, foram estudadas quatro peças à luz das teorias contemporâneas: *Hamlet e Poor Theatre* do The Wooster Group e *887 e Needles and Opium* da Cia Ex-Machina. Foram analisados materiais documentais acessados por disponibilização das companhias teatrais como seus livros de processos e gravações das peças teatrais. O artigo analisa os recursos e modos de expansão dessa teatralidade em que, pela intermedialidade, a cena envolve o espectador com uma sobrecarga sensorial.

Palavras-chave: Intermedialidade, encenação, dramaturgia, espectador.

Abstract

Hybridism, polyphonic juxtapositions, frictions, collaborative creations, performativity are some aspects that we identify in contemporary performing arts. All these aspects reverberate in the processes of creating the scenes and the dramaturgy, mainly through intermediality. To analyze this context, four plays were studied in the light of contemporary theories: Wooster Group's *Hamlet* and *Poor Theatre*, and Cia Ex-Machina's *887* and *Needles and Opium*. Documentary materials produced by the theater companies themselves such as their books of processes and recordings of theatrical plays were consulted. This paper analyzes the resources and ways of expansion of this theatricality in which, through intermediality, a scene involves the spectator with a sensory overload.

Keywords: Intermediality, staging, dramaturgy, spectator.

Resumen

¹ Graduada em Direção Teatral pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), bacharel em Design de produto pela PUC-Rio, atriz e diretora teatral.

Hibridismo, yuxtaposiciones polifónicas, fricción, creaciones colaborativas, performatividad son algunos aspectos identificados en las artes escénicas contemporáneas. Todos esos aspectos repercuten en los procesos de creación de la escena y la dramaturgia, principalmente a través de la intermediación. Para analizar ese contexto, se estudiaron cuatro obras a la luz de las teorías contemporáneas: *Hamlet and Poor Theatre* de The Wooster Group y 887 y *Needles and Opium* de Cia Ex-Machina. Se analizaron los materiales documentales disponibles de las compañías teatrales, como sus libros de procesos y grabaciones de obras teatrales. El artículo analiza los recursos y modos de expansión de esa teatralidad en la que, a través de la intermedialidad, la escena envuelve al espectador con una sobrecarga sensorial.

Palabras clave: Intermedialidad, puesta escena, dramaturgia, espectador.

Introdução

A cena contemporânea tem sido marcada por encenações e dramaturgias híbridas, polifônicas, expandidas, friccionais e de subjetividades multifacetadas, além de criações colaborativas e de caráter performativo. Silvia Fernandes destaca essas características em seu livro, *Teatralidades Contemporâneas*, ao exemplificar tendências:

Agora os diversos elementos utilizados no palco agiam de forma independente, como se o encenador renunciasse a organizar uma unidade de sentido, e transformasse o espetáculo em uma “polifonia significante”, aberta sobre o espectador. Como observa Bernard Dort a respeito desse teatro, a concepção que o norteia é oposta à visão unitária de um Wagner ou Gordon Craig, e pode ser qualificada de agonística. “Ela supõe uma luta pelo sentido, luta da qual o espectador é juiz”. (FERNANDES, 2010, p. 6) O caráter expandido da multiplicidade e a abertura sobre o espectador, o coloca em uma posição de evidência, participante e determinante no processo cênico e dramaturgico.

Complementarmente, Ana Carolina Monzon, em seu artigo “Dramaturgia em processo”, afirma que “uma característica forte da dramaturgia contemporânea é a busca por uma relação sensorial com o público, seja direta ou indiretamente”.

Conforme Biggins, em seu livro *Immersive Theatre and Audience Experience: Space, Game and Story in the Work of Punchdrunk*, a experiência imersiva é primordialmente emocional e se trata do engajamento do espectador proporcionado por uma sobrecarga sensorial. Este não é um resultado binário de sentir/não sentir, mas um espectro definido paradoxalmente com a determinação de limites. Cria-se assim a ponte com o binômio ilusão/desilusão, necessário para o pacto teatral e a distância do espectador (PAVIS, 2017, p. 203). Para pensar a experiência imersiva e o processo de criação de sua dramaturgia e encenação destaca-se a necessidade do equilíbrio entre o processo criativo e a experiência.

Assim, obras teatrais que se utilizam de artifícios múltiplos para a sobrecarga sensorial expõem o espectador a uma nova experimentação. Segundo Gabriela Monteiro:

Interagir com possibilidades múltiplas que vão desde o uso de dispositivos audiovisuais, passando por suportes distintos ao contato sensorial com materiais e espaços não convencionais, leva o espectador a experimentar um tipo de recepção em que se vê convidado a transitar entre tempos e espaços variados. (MONTEIRO, 2016, p. 42)

A partir daí surgem questionamentos sobre as possíveis pontes entre a teoria contemporânea, as peças e seus efeitos sobre os espectadores. Desta maneira, a pesquisa aponta para a investigação dos processos de criação dramaturgicos e cênicos de obras que se utilizam desses novos dispositivos intermediais para um fenômeno teatral híbrido, fragmentado e expandido como forma de exaustão, ou sobrecarga, sensorial dos espectadores, estimulando seu engajamento.

Analisar o efeito da intermedialidade no espectador na cena contemporânea e suas novas relações é trazer a atenção ao espectador - peça essencial uma vez que a relação espectador-ator marca o fazer teatral. Esse artigo traz uma revisão bibliográfica sobre os efeitos da intermedialidade nessa nova relação que se constrói com tantos fragmentos a partir do diretor Robert Lepage e da companhia The Wooster Group. As peças como *Hamlet* (2012) e *Poor Theater* (2004) do grupo nova-iorquino e *887* e *Needles and Opium* diretor canadense são exemplos contemporâneos que se utilizam da intermedialidade e da multimídia foram disponibilizadas para serem assistidas para essa pesquisa. Destarte, questiona-se como a justaposição polifônica pode ser potencializadora da experiência desse espectador contemporâneo; como os processos de criação cênica e dramaturgica conversam com a intermedialidade; e como as fronteiras mais ambíguas entre as artes é capaz de engajar ainda mais o espectador.

Robert Lepage

Robert Lepage é ator e diretor da cidade de Quebec, assim como diretor artístico da cia Ex-Machina. Seu método de criação, segundo Albacan (ALBACAN, 2016. P.63), começou na sua formação com duas grandes influências. A primeira delas com Alain Knapp, diretor suíço que introduziu a ideia de “ator-criador” e de “imaginação poética”, incentivando um estudo intuitivo e menos racionalizado para aumentar as possibilidades criativas. O improviso nesses

casos era bastante estruturado e permitia a sua documentação no processo para seu uso enquanto dramaturgia. A década de 70 um momento de muitos assuntos políticos nos palcos e a dramaturgia era bastante intelectualizada. O uso da intuição, de imagens e de objetos no processo criativo trazia algo novo para aquele momento e contexto muito familiarizado com uma dramaturgia intelectual e acadêmica. Assim, definiu-se algumas características muito bem estruturadas do trabalho de Lepage: intuição, espontaneidade, imaginação e improviso.

Outra influência foi o método do Repère Cycles a partir do qual o diretor canadense criou uma nova metodologia. Em sua nova metodologia, o texto teatral se daria somente no fim da performance, após a apresentação. O processo de escrita começa na estreia do *work in progress*, ou seja, a primeira vez que a performance tem contato com o público. Distingue-se, nesse momento, a dramaturgia que se cria pelas estruturas criadas no ensaio, do texto cênico que se trata daquilo que foi apresentado ao público. Esse primeiro momento de apresentação aos espectadores é definitivo no trabalho de Robert Lepage e sua dramaturgia. Desse modo, quem define a performance é o espectador que também é empoderado no processo criativo pelos seus *feedbacks*.

A noção de jogo está muito presente durante seu processo, seja pelo improviso e *devising theatre* (método que cria estruturas colaborativamente muitas vezes pelo improviso). Mesmo com o processo colaborativo e com sua atuação enquanto condutor e observador que contribui para as decisões coletivas, as performances costumam ser assinadas por Lepage e ele reconhecido como o diretor que juntos diferentes potencialidades em uma estrutura performativa coerente.

Ainda muito inspirado no Repère Cycles, Lepage dá destaque aos recursos como estímulos para a criação. Objetos iniciais são a base do trabalho e não um pensamento, discurso ou história a ser contada. Assim, o imaginário comum contemporâneo sobre a materialidade cria as poéticas, permitindo novas percepções e experiências cognitivas por meio da performance e da experimentação, inclusive pela intermedialidade.

Por meio desse uso particular de “Recursos”, uma conexão direta é estabelecida entre o processo criativo e a experiência do espectador. Além disso, a integração intermedial de outras mídias através da mídia estruturante do teatro, específico do trabalho de Lepage, envolve o uso das mídias como “Recurso” de acordo com as expectativas e o letramento

medial dos espectadores contemporâneos. (ALBACAN, 2016, p. 68, tradução nossa²)

Além disso, todos os profissionais que trabalharão na peça, sejam técnicos, designers, iluminadores, musicistas, dramaturgos ou quaisquer outros, participam o processo desde o primeiro dia e trazem suas proposições e investigações. Isso permite a criação de uma linguagem e uma forma performática mais coesa e configurada pelos mesmos fundamentos vindos dos recursos iniciais.

Filewod (2020) aponta as divisões do trabalho de Lepage a partir de 1995 conforme Reynold. O trabalho de Lepage começa com características estéticas muito relacionadas ao espaço, como: a *geo-poesia*, “a experiência incorporada do lugar, por onde as ideias surgem”; a atuação que mescla hiper-realismo, teatros de gesto e físico; assim como a narrativa concreta em que a história é contada por corpos no espaço cênico. Sua fase seguinte de 2000 a 2008 trabalha com ciclos que mesclam diferentes performances que são estudados simultaneamente no processo de criação e na sua concepção, além do uso de técnicas e termos bastante produtivos como *storyboard*, protótipos, construção e, inevitavelmente, os ensaios. Sua terceira etapa tem o foco em novos trabalhos que tem um grande apoio e aporte financeiro de 2008 a 2018 pelo reconhecimento internacional de seu trabalho.

É interessante notar que dois tópicos perpassam sua trajetória. O primeiro é o termo de Quebec: *patentage*. Sua descrição seria similar à gambiarra e é utilizado pelo diretor para criar o imaginário cênico e por sua essência já é caracterizado por hibridismo pela multiplicidade de significados que um objeto acessível ganha. O segundo tópico é a *interculturalidade*. Muitos espetáculos do Ex-machina tratam de culturas outras, o que já causou muitas controversas culturais e éticas. Esses são algumas formas de compreender seu trabalho, sendo sublinhado a possibilidade de identificar as características contemporâneas não só no ato cênico, mas no processo e na sua repercussão.

Seu uso de tecnologia que traz seu caráter intermedial e multimídia não é necessariamente o uso de tecnologias de ponta distantes do teatro. A tecnologia funciona como uma ferramenta efetiva para a configuração cênica e dramatúrgica.

² “Through this particular use of the “Resource” a direct connection is established between the creative process and the spectatorial experience. Furthermore, the intermedial integration of the other media within the framing medium of theatre, specific to Lepage’s approach, involves the use of media as “Resource” in the line with the horizon of expectations and medial literacy of the contemporary spectators.”

Pela integração intermedial de outras mídias no teatro, a nível formal ou diegético, os aspectos transformativos da mídia (e de suas respectivas tecnologias) são realçados e se tornam visíveis, tanto pelo processo criativo quanto pela representação. Como Monteverdi sugere, os espectadores que assistem à performance de Lepage veem a tecnologia “desmascarada”, com seu funcionamento visíveis (2003, 4) e isso adiciona os efeitos de empoderamento e estímulo cognitivo sobre os espectadores. (ALBACAN, 2016, p. 69, tradução nossa³).

O caráter “ao vivo” do teatro e o “mediado” das tecnologias tem uma relação simbiótica e não opostas em suas performances. Além disso, muitas de suas tecnologias são jogos de luz e sombra com projetores, nem sempre se tratam de complexas soluções. A sofisticação se apresenta na configuração intermedial de suas performances em relação a dramaturgia e encenação.

Em 887, Lepage constrói um espetáculo baseado em “memória”. O recurso pode ser a própria memória ou o número de telefone da sua infância que dá início à peça, assim como o número do prédio em que morava, responsável pelo título 887. 887 começa com a tentativa do ator de decorar o poema de “Speak White” de Michèle Lalonde (recitado pela poeta na década de 70). O título do poema é um protesto à expressão pejorativa utilizada pelos canadenses falantes de inglês das classes mais altas para intimidar a classe trabalhadora falante de francês. Um estado de guerra foi instaurado no Canadá após uma sequência de bombas e sequestros nas décadas de 60 e 70. É nesse cenário e no prédio em que morava na sua infância, que Lepage – como si próprio em cena – cria seu “palácio de memória” - uma técnica mnemônica de memorização.

A memória é abordada pelas mais diversas frentes: memória do texto pelo ator, da infância, da história local, do celular, da família, da cidade, até a sua deterioração pela demência ou Alzheimer. Similar ao seu método da década de 70, no programa, Lepage descreve o como não se esperava chegar no caráter político da história de Quebec, mas que se tornou inevitável uma vez que é por meio da “pequena história” que se conhece a “grande História”.

Lepage explora a cena de maneira infantil, partindo de descrições pessoais e fragmentadas. Isso convida o espectador a explorar junto essa memória que é simultaneamente individual e coletiva, seja em forma de lembrança aos canadenses ou em forma de apresentação

³ “Through the intermedial integration of other media into the framing medium of theatre, at formal and diegetic levels, the transformative aspect of media (and their respective technologies) is enhanced and made visible, both throughout the creative process and in representation. As Monteverdi suggests, the spectators that attend a performance by Lepage see the technology “unmasked”, its functioning at sight (2003, 4), and this has an additional, empowering and cognitively stimulating effect upon the audience.”

aos que desconhecem a história de Quebec. Os artifícios da justaposição compreensiva e da fragmentação são justificados pela forma que funciona nossa mente ao rememorar. O ato de pensar não é linear. Há assim um conjunto infinito de interconexões feitas no processo de conceber o espetáculo, de assisti-lo, de lembrar o comum e de lembrar o íntimo. Tudo isso se dá sobreposto na apresentação a partir da “conexão direta [que] é estabelecida entre o processo criativo e a experiência do espectador” descrita por Albacan (2016, p.68, tradução nossa⁴). Igualmente, é identificado uma das concepções de experiência imersiva descrita por Biggins em que a “experiência imersiva pode certamente ser facilitada por uma atmosfera de ameaça, por delinear tensões de segredos e mistérios e a excitação ilícita de aparentemente estar quebrando uma regra”. O quebrar da regra é feito em 887 tanto pelo tema dramaturgicamente de acessar a memória quanto pela variação intermitente entre os campos de narração e uso tecnológico e analógico de soluções cênicas.

Dessa forma, percebe-se a intermedialidade de maneira tecnológica e analógica. Não é possível distinguir se isso foi uma escolha da direção ou uma limitação técnica e, verdadeiramente, não tem valor a origem disso uma vez que é formada a luta cênica entre os dois opostos como descrita por Pavis (2017). Isso é ainda mais aguçado por haver uma dificuldade de saber se o que está acontecendo é fruto da tecnologia ou de um contrarregra, por exemplo. Seu prédio antigo construído em escala apresenta uma junção de cenografia física, projeção e sombras. A estrutura gira em seu eixo e a cada face um novo artifício é utilizado. Câmeras em cena que projetam imagens ao vivo trazem perspectivas que o espectador sentado na plateia não assistiria. Todos esses artifícios trazem uma intimidade necessária para a curiosidade de quem assiste. O aspecto sensorial do público é desafiado nessa nova perspectiva que se apresenta.

Destacam-se alguns momentos de intermediação tecnológica que realçam a relação de fato, memória e performance. A primeira delas é das lembranças de Natal. Todas as lembranças familiares dessa festividade estão em cerca de cinco caixas de papelão que são comparadas à memória do celular tão maior que isso. Por meio de uma câmera na mão de Lepage, o público é levado a ver dentro das caixas, em que se encontra os cômodos de uma casa que frequentou na infância. Em cena são vistas as caixas, o corpo do ator olhando dentro delas e o telão com a imagem do que há dentro dessas caixas: os cômodos, os bonecos e o rosto de ator que ganha uma

⁴ “(...) direct connection is established between the creative process and the spectatorial experience.”

dimensão onipresente de quem assiste tudo pela memória e as reconta. É no caráter performativo e friccional que se sobrecarrega o espectador nesse caso. O hibridismo performativo daquilo que é auto ficcional em cena e o atrito causado pela possibilidade quase cubista de se assistir à diferentes planos simultaneamente ocupa completamente a atenção do público.

Outro momento similar é do encontro do Robert Lepage quando jovem com um policial. Na cena, ele está distribuindo jornais e na história contada também. Há uma projeção ao vivo de uma câmera que está no chão e captura os pés do ator. Linearmente a câmera se afasta de Lepage que está largando os jornais no chão. Em cena, é visto o ator com os jornais e seus pés em grande escala na projeção. Quando na história aparece o policial, a câmera está atrás de um par de coturnos. A escala dos coturnos se torna muito maior que dos pés do ator a distância. Uma tensão é criada por aquele que conta a lembrança do corpo policial que não está presente física, mas virtualmente. Mais uma vez o mistério é levantado pela desconstrução do processo de representação da encenação pós-dramática descrita por Marvin Carlson (2015).

Há mais uma luta em cena: a estrutura intermedial está exposta ao mesmo tempo que é indecifrável no conjunto multifacetado. Essa característica é ainda mais clara no espetáculo *Needles and Opium*.

Nessa peça da companhia Ex-Machina, a cenografia é o suporte para a intermedialidade. Quatro faces formam um cubo suspenso que é visto por dentro. Esse é o espaço da encenação. Há o uso de projeção mapeada para a transformação desse ambiente em quarto de hotel, consultório, ruas, becos, telhados de prédios, viagens psicodélicas, entre outros. Essa estrutura tem entradas e saídas que servem como portas e janelas, assim como gira em seu eixo horizontal ao chão e de topo para a plateia. A projeção mapeada permite que a noção de profundidade seja alterada. Além da projeção moderna, há o uso de um mecanismo similar ao de um retroprojetor.

A história conta sobre a solidão e os tormentos de três homens: Jean Cocteau, Miles Davis e um canadense, Robert. Em 1949, Cocteau descobre Nova York e Miles Davis visita pela primeira vez Paris. Quarenta anos depois, um canadense em Paris tenta esquecer seu amor. Esse sentimento dolorido de amor se equipara na história à dependência de Cocteau por ópio e de Davis por heroína. Há um caráter pessoal de Lepage nessa separação amorosa e em suas palavras: “Needles and Opium foi uma reflexão sobre os impulsos e as, às vezes, dolorosas situações que incentivam certos artistas a criar, desenhando paralelos entre o vício por amor e a dependência por opiáceos”, e sobre o número de atores, adiciona “Você poderia dizer que são

muitas pessoas para uma apresentação solo, mas eu descobri no passar dos anos que às vezes é necessários uma multidão para melhor expressar a solidão” (LEPAGE, 2013, p.4, tradução nossa⁵). O uso dos “Recursos” como base criativa, dos métodos de exploração, erro e acerto, das imagens e das diferentes percepções imaginativas e poéticas criam um solo fértil para performances ainda mais profundas. A experimentação cíclica da obra enquanto *work in progress*, com o uso de feedback de espectadores como novos “Recursos” em momentos cruciais do processo criativo favorecem à complexidade do processo e à criação de novas soluções intermediais baseadas na percepção do público. Assim, a intermedialidade engendrada ao próprio teatro é trazida à tona aos espectadores. Isso realça o hibridismo e as justaposições que estimulam as percepções de quem assiste, por meio de uma nova experiência perceptiva, cognitiva e sensorial “ao vivo”.

The Wooster Group

The Wooster Group começou seu trabalho como parte do *The Performance Group* de Nova Iorque criado por Richard Schechner em 1967. Elizabeth LeCompte, diretora do The Wooster Group, era assistente de Schechner, mas propunha novas metodologias inspiradas no mesmo. Seu trabalho era mais direcionado às técnicas de improviso e diferentes abordagens ao texto. A partir daí já se observa similaridades com o processo de Lepage. Conforme Andrew Quick no livro *The Wooster Group Work Book*, diferentemente de Schechner, LeCompte explora o posicionamento do artista através de autobiografias, textos documentais, ficcionais, improvisados e reconstruídos nas ações. A diretora explora esses diferentes pontos de vista de um trabalho ou ideia por meio dos mecanismos de performance e de tecnologias como som e vídeo, assim como formas de expressão pictóricas, cinemáticas e coreográficas. (Quick, 2007).

Outras características importantes de LeCompte, apresentados no livro, envolvem o grande valor em metodologias de criação performática coletiva, muito viável pela possibilidade de ter uma sede. Com o acesso constante a um espaço para a criação performática, o The Wooster Group trabalha se baseando em solucionar problemas, criar rearranjos dos materiais e tomando o tempo necessário para sua construção. Similar ao trabalho de Lepage, há a

⁵ “Needles and Opium was a reflection on the impulses and sometimes painful situations that drive certain artists to create, drawing parallels between an addiction to love and a dependency on opiates.” “You might say that’s a lot of people for a solo show, but I’ve discovered over the years that sometimes it takes a crowd to best express solitude”

apresentação de trabalhos inacabados, *work in progress*. Essa se torna mais uma forma de ter ainda mais repertório a ser justaposto. No contexto geral da encenação contemporânea, (FERNANDES, 2010, p. 6) é frequente o conceito de *work in progress* e reconhecida sua eficácia ao tentar representar os encadeamentos mentais contemporâneos. Não há um produto final, mas um processo hipertextual e isso é observado de maneira mais clara nas obras do grupo.

Um recurso muito usado pelo The Wooster Group é a sobreposição de vídeos e som. Esse mecanismo se dá tanto em cena visível para o público quanto nos processos de ensaio. Em espetáculos como *Poor Theater*, os atores assistiam a gravações na coxia e ouviam sons em aparelhos individuais que os espectadores não tinham acesso. Isso alimentava a ação dos atores ao vivo. Observa-se três distintas formas de se utilizar de uma mesma mídia no teatro que tem efeitos completamente distintos nos atores, nos espectadores e no processo cênico-dramatúrgico.

Pavis (2013) descreve o como as mídias do teatro pós-dramático não retiraram o humano do centro, mas criaram a relação entre sujeito programado e programante que avalia os signos e as fragmentações, tornando-se um novo encenador. No *Poor Theater* isso se destaca quando o ator em cena copia ao vivo – e em todos os espetáculos – atores poloneses de *Akropolis* no trabalho de Grotowski. O ator é instigado pelo que Ericin (2019) chama de “memória implícita” ou “as manifestações da memória que ocorrem na ausência de intenção para lembrar”. Não é apenas *deep mimesis* (ou mimesis profunda) de Schechner (2002) sobre o ato do performer se utilizar de outro humano como - e no lugar do – texto, mas em uma presença dupla de performer e performado. Assim, há uma terceira instância que é a reprodução, a materialidade e a bidimensionalidade do próprio vídeo. O valor do vazio tecnológico virtual do vídeo é o meio de inovação cênica.

Nesse caso, o teatro, como a arte da presença e com a intermediação de mídias da memória, é capaz de fazer o ator, a tecnologia e o ator performado de *Akropolis* simultaneamente presentes. Adiciona-se ao fato de que a única saída disso tudo é o ator em cena, uma vez que o espectador não tem acesso direto ao vídeo e ao áudio dos poloneses. Assim, a ação de performar a mídia torna a tecnologia efêmera - o que é o oposto do que mídias como vídeo se propõem a ser. É no limbo da efemeridade teatral que o espectador se conecta. É com a teatralidade intermedial sobrecarregando as camadas entre cena, dramaturgia e espectador que o público transita entre tempos e espaços, se engaja e conseqüentemente tem sua experiência imersiva como descrito por Gabriela Monteiro (2016).

Um outro aspecto do trabalho de direção de LeCompte segundo Quick (2007) é a contrução de uma relação entre os trabalhos anteriormente produzidos. Em *Hamlet*, do The Wooster Group, mecanismos similares ao do *Poor Theater* são observados. A peça foi desenvolvida pelo reconfigurar de antigas montagens. Em 1964, a peça *Hamlet*, dirigida por John Gielgud e protagonizada por Richard Burton na Broadway, foi transformada em filme, sendo chamada de “Theatrofilm” e transmitida em um evento especial por dois dias em diversos cinemas dos Estado Unidos. Na montagem do *The Wooster Group*, esse processo foi revertido, “reconstruindo uma peça teatral hipotética a partir de evidencias fragmentadas do filme editado” – como diz no programa da peça.

Dessa maneira, em *Hamlet*, a cenografia é exposta e relembra a tecnologia “desmascarada” de Albean. A cena tem um telão atrás com o vídeo da peça de 1964, um monitor à frente que transmite um close ao vivo do que é representado pelos atores, assim como outros dois verticais nas laterais. Os atores utilizam pontos eletrônicos para coordenar o som e o visual com a filmagem antiga. A própria filmagem também foi editada para caber na peça a nas ações dos atores, consequentemente na encenação. Observa-se como a tecnologia mais uma vez configura a cena e a dramaturgia.

A edição do vídeo e o seu uso como referência da movimentação cênica cria hiatos representados na mídia e na performance. Como exemplo, quando o Burton de 1964 trava por causa de um corte no vídeo, o ator da atualidade responde a isso. O elenco também fica disposto de maneira simétrica ao do vídeo e sua movimentação era rápida para acompanhar cortes cinematográficos de câmeras de diferentes ângulos. Isso demarca ainda mais os aspectos contemporâneos de fricção destacados por Fernandes (2010), em que a cena é construída na literalidade, no confronto material. O teatro contemporâneo tenciona as formas tradicionais de teatralidade dessa forma.

A presença teatral fragmentada e híbrida constrói essa teatralidade contemporânea e o evento cênico enquanto fenômeno ganha importância quando o espectador é também construtor de sentido. Ele ganha esse espaço exatamente nos confrontos entre possibilidades reais e corporais dos atores frente aos virtuais. Isso gera inclusive um valor satírico nessa relação. São o mostrar e a interrogação de sentido que criam essa teatralidade.

Na crítica de Ben Brantley para o *The New York Times*, e de acordo com o próprio programa da peça, outra camada sobre o uso do vídeo de 1964 com os performers é apresentada.

Brantley descreve como “a tentativa de dar carne a fantasmas que desaparecem atrás deles” ou até mesmo “animando espíritos daquela performance de tanto tempo atrás”. *Hamlet*, em consonância com o próprio texto da peça, cria pontes entre as performances de diferentes tempos exatamente pelo uso excessivo – e necessário - de artifícios. Esses não são somente os vídeos, mas também o som. Há momentos da peça com grandes repetições e reverberações de sons e falas que se mesclam com a capacidade vocal e de projeção dos atores. São camadas fisicamente distintas que na percepção do espectador se mesclam e expandem simultaneamente.

Jouve (2017) descreve o como o efeito de “corpo duplo” criado nas performances de LeCompte são capazes de distorcer o próprio corpo que está em cena, tornando ainda menos visível as suas fronteiras entre o familiar e o não-familiar. Essa é mais uma maneira de criar fragmentações, agora perceptivas. Até mesmo a separação mais clara de palco e plateia promovida pela diretora cria a posição de *voyeur* de quem vê. É esse tipo de relação que novas experiências teatrais buscam no espectador contemporâneo, uma vez que este é desafiado pelo não-familiar de um corpo presente referente a outro virtual.

Conclusão

Com a análise dos espetáculos e da bibliografia foi possível apontar em exemplos tangíveis as teorias sobre características do teatro contemporâneo e suas relações com os espectadores. O uso da intermedialidade marca as produções tanto de Robert Lepage quanto do The Wooster Group, grandes referências contemporâneas. Contudo, é no debruçar do valor cênico e dramático desses artifícios que se compreende marcos contemporâneos que vão além da intermedialidade.

É a maneira de se aplicar a intermedialidade que sofisticada as tecnologias, hoje, bastante cotidianas. Monitores, câmeras e celulares têm simples mecanismos que nas soluções cênicas ganham uma proporção perceptiva maior a quem assiste. Em ambos os grupos foi interessante notar a relação com memória e passado como formas de realçar ações presentes. Seria a proximidade de uma lógica mental hipertextual que permite a sobrecarga do espectador. É no encontrar do lado pessoal de quem vê com a exposição teatral que são descobertas as fricções do familiar e não-familiar. Essa dicotomia é o que cria o mistério necessário na encenação.

Simultaneamente, os processos criativos têm direto impacto nesse resultado intermedial. O corpo específico do ator que performa é material em todos os casos dos espetáculos

analisados. O uso de materiais físicos como impactantes e até determinantes também são de grande valor aos processos. E mais uma vez, o próprio processo é híbrido, fragmentado e sobreposto como o teatro. O valor está enquanto se faz e não no que foi feito. O *work in progress* retroalimenta a encenação e inclui, em ambos os casos, a percepção do público.

Isso retoma novamente o atrito de presença e virtualidade. O teatro como arte da presença é balanceado por tecnologias extremamente aptas ao armazenamento e reprodução. Ainda assim, por meio do processo, da encenação e da dramaturgia teatral, sua efemeridade vem à tona como mais uma das não-familiaridades tão caras à contemporaneidade e inevitavelmente, seus espectadores. É nas fronteiras pouco delimitadas – ou inclusive na sua falta – que o espectador se depara com a definidora característica teatral da efemeridade.

Referências

ALBACAN, Aristita I. **Intermediality and Spectatorship in the Theatre Work of Robert Lepage: *The Solo Shows***. Cambridge Scholars Publishing, 2016.

BERSELLI, Marcia. Desafios da diferença: possibilidades de uma cena inclusiva a partir das relações estabelecidas entre os colaboradores no processo de criação—uma análise da estratégia de criação Cycles Repère. **Anais ABRACE**, v. 19, n. 1, 2018.

BRANTLEY, Ben. **Looks It Not Like the King? Well, More Like Burton**. [S. l.], 1 nov. 2007. Disponível em: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/learning/students/pop/20071102snapfriday.html>. Acesso em: 12 maio 2021.

CANADIAN STAGE. **887 - Program (2019)**. [S. l.], 25 abr. 2019. Disponível em: <https://issuu.com/canadianstage/docs/887-program>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARLSON, Marvin. Teatro Pós-dramático e Performance Pós-dramática **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 577-595, set./dez. 2015. Disponível em : < <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> >. Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

ERINCIN, Serap. The Force that Sustains: Theatricality and intermediality in the work of The Wooster Group. **Performance Research**, v. 24, n. 4, p. 44-52, 2019.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. Perspectiva, 2010.

FILEWOD, A. Robert Lepage / Ex Machina: Revolutions in Theatrical Space by James Reynolds (review). **Theatre Journal**, [s. l.], v. 72, n. 3, p. 396–398, 2020. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edspmu&AN=edspmu.S1086332X20300324&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>>. Acesso em: 9 abril. 2021.

JOUVE, Emeline. Doubleness on the New York Contemporary Experimental Stage. **Bodies and Technology**, [s. l.], 1 jan. 2017.

LEPAGE, Robert. **Needles and Opium**. Ex Machina: Quebec, 2013. (Programa do espetáculo). Disponível em <<http://www.epidemic.net/en/art/lepage/proj/A&O-en.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2021.

MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. **A cena expandida**: alguns pressupostos para o teatro do século XXI. *Art research journal*, Rio de Janeiro, V. 3, n. 1, p. 37-49, jun. 2016.

QUICK, Andrew. **The Wooster Group Work Book**. Nova Iorque: Routledge, 2007.

RICKARD, Hazel. **Robert Lepage's 887: Or, How Does Memory Work?**. [S. l.], 29 mar. 2018. Disponível em:< <https://walkerart.org/magazine/robert-lepages-887-or-how-does-memory-work>>. Acesso em: 24 maio 2021.

PAVIS, Patrice. **A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas**. Perspectiva, 2010.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SCHECHNER, Richard. **Acting as incorporation**. *In*: ZARRILLI, Phillip. Acting (Re)Considered: A theoretical and practical guide. Londres: Routledge. 2002.



TRÂNSITOS
Corpos em interação Transfronteiriça

TRANSITOS
Cuerpos en interacción Transfronteriza

TRANSITOS
Bodies in Cross-border interaction

José Ramón Castillo Fernández¹

Resumo

Em 2021, a peça TRANSITOS, de José Ramón Castillo, estreia em Foz do Iguaçu, focada em um olhar dinâmico sobre a cultura transfronteiriça. O objetivo é criar uma discussão sobre o transfronteiriço, que afeta diretamente o conceito artístico e o corpo dos atores. A metodologia baseia-se em uma proposta epistemológica, a partir do teatro e fazer uma leitura da fronteira e dos diferentes territórios físicos e corporais estão sendo criados.

Palavras-chave: Transfronteiriços, Corpos na fronteira, Teatro de Fronteira, Paraguai-Brasil.

Resumen

En 2021 se estrena en Foz do Iguaçu la obra TRANSITOS, de José Ramón Castillo, centrada en una mirada dinámica sobre la cultura transfronteriza. El objetivo es crear una discusión sobre lo transfronterizo que incide directamente desde el concepto artístico hasta los cuerpos de los actores. La metodología parte de una propuesta epistemológica, basada en el teatro y la lectura de la frontera desde los diferentes territorios físicos y corporales que se van creando.

Palabras-clave: Transfronterizos, Cuerpos en la frontera, Teatro de Frontera, Paraguay-Brasil.

Abstract

¹ Diretor de Teatro, dramaturgo e docente. Bolsista Cnpq no PPG Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) 2021-2023. Diretor da Companhia Entre Fronteiras Teatro (Brasil) desde 2019. Fundador e diretor da Companhia El Incinerador Teatro (Venezuela) desde 2006. Mestre em Literatura Comparada da UNILA (Brasil), Mestre em Literatura Latino-americana e do Caribe da ULA (Venezuela). Fundador do Grupo de pesquisas Proyecto Fronteras: Teatro en las Fronteras (Venezuela-México). Sua linha de pesquisa é sobre Corporeidades, Teatro e Arte na Fronteira Latino-americana. Atualmente mora em Foz do Iguaçu (Brasil).

In 2021, TRANSITOS, by José Ramón Castillo, premieres in Foz do Iguacu, focusing on a dynamic look at cross-border culture. The objective is to create a discussion about the cross-border, that directly affects the artistic concept and the body of the actors. The methodology is based on an epistemological proposal, on the theater and reading the frontier and the different physical and bodily territories that are being created.

Keywords: Cross-border, Bodies at the border, Border Theater, Paraguay-Brazil.

1

Cuerpos en la Frontera

En el año de 2019, la Companhia EntreFronteras Teatro² de Foz do Iguacu consigue iniciar los trabajos de montaje de la obra TRANSITOS escrita y dirigida por José Ramón Castillo, que habla sobre la vida de dos migrantes que se encuentran en el *Ponte da Amizade*³ dentro de un ómnibus y comienzan a acercarse hablando de lugares comunes que finalmente, los lleva a pensar que ellos tienen las mismas conexiones históricas. Entra en juego una reflexión sobre la vida que se va diluyendo entre cruzar el río Paraná para trabajar de un lado y vivir en el otro, haciendo una alusión a las dinámicas de quienes habitan esta franja fronteriza del sur del continente. La pieza inicia con un sueño de ambos personajes y de sus preguntas sobre la tierra donde viven, para después quedar atrapados en el tráfico del puente, mientras observan la isla de Acaraí y hablan sobre sus historias familiares.

Extendernos en la sinopsis de esta pieza nos ayuda a develar la particular mirada de los artistas ante las diferentes líneas de investigación que van desarrollando desde las corporeidades de la frontera⁴.

TRANSITOS, finalmente estrenada en 2021⁵, corresponde a una serie de montajes que hablan sobre la vida entre Ciudad del Este y Foz do Iguacu, y se convierte en una herramienta

² Companhia EntreFronteras Teatro fundada en Foz do Iguacu en febrero de 2019 por Tatyane Ravedutti, Leonardo Pontes y José Ramón Castillo que tiene como finalidad estudiar el hecho teatral desde montajes que se alimentan de la cultura de frontera, usando el portunhol como la base de su lenguaje permanente y donde cada miembro del equipo habla desde su propia lengua. En ese sentido han desarrollado montajes como *VAGAMUNDO (2019)*, *Transitos (2020)*, *Sol Vermelho (2021)*, *Pegadas (2021)*, *A Casa (2022)*, *Bateria (2023)*, y además de ofrecer talleres y cursos en la región del oeste de Paraná sobre *Dramaturgias na Fronteira*, tiene una estrecha vinculación con artistas de Ciudad del Este (Paraguay) y Argentina (Misiones), lo que les permite participar en los Festivales: de Puerto Esperanza (Argentina) en 2019, Fringe 2020 y 2023 en Curitiba, Festival de Cascavel 2021, entre otros.

³ Vamos denominar *Ponte da Amizade* que es el nombre en portugués, para efectos de este artículo lo usaremos con letra itálica con la finalidad de resaltar el portunhol, que es el estilo en el que fue escrita la obra de teatro y el lenguaje propio de la Companhia EntreFronteras Teatro.

⁴ TRANSITOS (2021) de José Ramón Castillo, es una obra de teatro sin publicar hasta la fecha, que pertenece a una serie de obras de nominadas PANDEMUS que será publicado para el mes de diciembre de 2023.

para desarrollar miradas múltiples de la frontera y su intercambio cultural. En este caso particular, se adentra en el *Ponte da Amizade*, que divide Brasil y Paraguay, como una excusa para entender la dimensión de los cuerpos en estos territorios que tienen su origen en las particularidades culturales que allí coexisten, que son el resultado de un largo proceso histórico, tan contradictorio como interesante. Pese a las dos ciudades estar definidas geopolíticamente, vemos que tienen rasgos similares que se repiten en todos los contextos fronterizos de Latinoamérica.

En primer lugar, los cuerpos que atraviesan estas ciudades diariamente, son marcados por el contacto con sus espacios territoriales, es decir, las implicaciones de un cuerpo “para” y “con” el territorio -tema que abordaremos a profundidad en las siguientes páginas- porque depende del contexto donde él se ubica. Existen una serie de patrones culturales que pueden llevarnos a descifrar el cuerpo del que atraviesa la frontera, y, entender las formas como ese imaginario se va dibujando en el territorio. En el caso de esta frontera, los cuerpos se alimentan de las formas en que la cultura se fue organizando en el tiempo, que, de acuerdo con Adriana Escobar las características de los dos países, Brasil y Paraguay dependen de la lengua, las costumbres y las controversiales raíces históricas. Eso nos trae de inmediato la construcción del cuerpo que se alimenta del imaginario de la frontera, entre el *portunhol*, el tereré y las chipas, pero que, igualmente, permanece esa inconformidad histórica que resalta en cada uno de los puntos geográficos donde nos detenemos.

As rodas de Tereré, a chipa, a sopa paraguaia e a música acabam criando uma atmosfera transnacional, configurando uma zona de contato, que inspira negociações, por meio das quais o “eu” e o “outro” encontram uma possibilidade de compartilhamento, dando origem a novas configurações de representações culturais. (ESCOBAR, 2017 p.162)

Estas razones de existencia de un cuerpo que narra su experiencia conducen a TRANSITOS a narrar una historia de relatos propios de personas que conversaban, muchos de ellos eran de una parte de la región, pero su familia estaba en el otro lado del límite territorial, por eso, era necesario entrar en los cuerpos transfronterizos, que son el resultado de los roces diarios y de una historia familiar común. Entendiendo que el termino transfronterizo se refiere al

⁵ Seleccionada en el *Concurso para Seleção de Projetos de Produção e Difusão Cultural, com recursos do Fundo Municipal de Incentivo Cultural – FMIC no ano de 2019 pela Fundação Cultural de Foz do Iguçu-Paraná.*

que transita de cada lado de la frontera por diferentes razones, pero su esencia está allí, entre el viaje, y aquí es el punto en el cual nos detenemos a pensar esa experiencia.

Los ámbitos transfronterizos en los dos lados de las fronteras aluden a la posibilidad de participar en procesos de socialización mediante prácticas e interpretaciones colectivas transfronterizas. Los ámbitos transfronterizos conllevan realidades subjetivadas y subjetividades socializadas. Se construyen desde relaciones objetivas conformadas de forma social e histórica por la estructura de distribución de capitales y poderes. (VALENZUELA 2014 p.28)

Pero el conflicto en el trabajo teatral que estaba desarrollando el equipo de trabajo de la Companhia EntreFronteiras Teatro, venía al momento de activar la creatividad con diversas incógnitas: ¿cómo se define el personaje? primero, el actor debería buscar en su memoria personal el tránsito sobre el *Ponte da Amizade*, y, una segunda opción era que debía construirlo con el paso de su cuerpo en ese espacio. De esta forma los actores, Leonardo Pontes y Renan Bellón se especializaron en cruzar el puente, por su propias dinámicas personales, así logramos buscar y grabar la polifonía de los cuerpos para reproducirla en la escena, además de reconocer los aspectos claves sobre tonalidades de voz, posturas corporales, y el imaginario de sus personajes.⁶

Fueron diferentes pasos en más de seis meses entre 2019 y 2020, por las regiones de Vila Portes, en Foz do Iguaçu y del Microcentro en Ciudad del Este, con la constante de conversar con las personas que venden comida en la calle, los vendedores de las tiendas y estar atentos en las formas de reacción ante diferentes situaciones, como saludos, abordaje de clientes, etc. Los actores debían entender el sentido del Tereré por las tardes o de las chipas a toda hora, había que tomar en cuenta que el equipo de trabajo es migrante también, tanto los actores como el director se internaron en esta corporeidad, entonces fue fundamental permitir que la cultura de la región fronteriza entrara al cuerpo. Por esta razón debimos someternos a los paseos constantes por el *Ponte da Amizade*, de preguntar los significados de algunas frases en español y en guaraní, de comprar en Paraguay y vivir en Brasil, cosas que les permitió abrir la comprensión del territorio y todo lo que ello representa.

⁶ Sobre este método, es el que he usado por muchos años, que consiste en sumergirse en el contexto cultural como observador acucioso, de caminar por la misma senda del personaje, de comer lo mismo que él podría comer, de ir a los sitios que le sean comunes y entender cómo es que puedo escribir su historia. Para ello pueden leer el trabajo PONTE/PUENTE/PONTE en la **Revista Línea Imaginaria**, N 5 de 2018 que habla sobre el proceso de construcción artística, así como las apreciaciones del artista sobre hacer arte en frontera. Texto online: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/issue/view/607/showToc acceso 29/08/2023.

Al adentrarnos en este juego de experiencia vivencial, que, para algunos era natural, y, para otros era ajeno, fue lo que hizo que los cuerpos de los actores también sufrieran una metamorfosis al someterse a la frontera y desarrollar las bases del concepto artístico que era lo transitorio. Los dispositivos escénicos planteados por la dirección del montaje, eran un puente repleto de papel y plástico que se iban desordenando a medida que pasaban los minutos de la obra, para cerrar en una instalación performática donde sus cuerpos eran finalmente de actores de frontera, de vida de frontera.

Para Gustavo Geirola los cuerpos se activan de acuerdo a la funcionalidad del espacio, es decir, que estarán delimitados para construir una narrativa que les permita entrar en sintonía con los imaginarios a los que enfrenta.

La educación, la cultura, la familia operan aquí como aparatos de mortificación que cercena el cuerpo a partir de normas, rituales, mandatos. El sujeto entonces vive su cuerpo en la dimensión de lo fragmentado; su ser, lo vital que lo singulariza, se pierde, para dar lugar a una necesidad de recuperar su cuerpo, la unidad o totalidad de su cuerpo, vía la imagen. (GEIROLA, 2018 p.80-81)

Para ello tenemos la imagen del cuerpo en frontera, que coexiste y activa todos los mecanismos mencionados, que puede ser la base para una línea específicamente estética de espacios transitorios. Pero surgió una nueva duda, ¿qué es en sí la frontera y como leemos este imaginario? Para Manuel Valenzuela (2020) las franjas territoriales de frontera están normatizadas por una categoría que él denomina de “cultura popular”, término que toma de García Canclini y lo aplica a estos habitantes que van creando formas de vida particular y específica, que, aunque estén en el mismo territorio⁷ por lo general generan marcas lingüísticas diferenciadas.

La cultura popular entra en sintonía con los imaginarios de los sujetos, pero al mismo tiempo, ella depende de los tránsitos que la atraviesan, es decir que todo territorio se construye con las movilizaciones migratorias que allí existen. La cultura popular no será un término fijo, sino que, al contrario, ella cambia a cada instante y puede ser reconocida por una huella característica, por ejemplo, en Foz do Iguaçu y Ciudad del Este hay una serie de patrones

⁷ Sobre el concepto de territorio, como es un artículo sobre experiencias teatrales de frontera, podemos sugerir revisar las propuestas Rogerio Haesbaert (2011) que plantea que hay un territorio fronterizo como punto de partida y de encuentro de los imaginarios, y es que él se entiende como una mecánica única donde todos los sujetos que la habitan interactúan.

culturales que los une, como la comprensión de las lenguas, el tereré, los Brasiguayos⁸, las relaciones comerciales diarias, los gustos musicales, las conexiones del río Paraná y las comunidades que lo circundan. Pero hay diferencias claras que parten del planteamiento geopolítico de cada uno de los estados, así como las marcas lingüísticas de un lado portugués y del otro español que se siente notablemente al salir de cada extremo del *Ponte da Amizade*, lo que nos deja una visión que cada uno de esos elementos los vamos a tener en contrapartida. Resulta confuso, debido a que la misma cultura popular es una fusión de múltiples formas de transitar.

Podríamos señalar aquí que la cultura popular, de acuerdo con este principio de Valenzuela, es la que va entrar en cada uno de los sujetos y se expande hacia la manera de coexistir con sus pares.

Consideramos como culturas populares a la construcción de ordenamientos y sentidos socialmente significativos de los sectores sociales no dominantes o subalternos, independientemente del origen de los componentes simbólicos que participan en la configuración de ese orden significativo. (VALENZUELA, 2020 p.72)

Cada uno de los personajes de la obra TRANSITOS, Alex y Román, nacieron en este roce con lo cotidiano, por eso entran en el juego de lo transfronterizo⁹ para intercambiar ideas y generar espacios caóticos. Aquí partimos de la idea del Brasiguayo, tal y como lo representa Nilson Lima y que vale la referencia por el objetivo de esta investigación:

Os jornais que circulam no Brasil tratam os brasiguaios como um grupo social constituído por milhares de famílias brasileiras que se deslocaram para a fronteira leste do Paraguai na década de 70 a partir da expulsão por parte do aumento da monocultura e dos latifúndios no Brasil e com a construção da usina de Itaipu, que passam a enfrentar em solo estrangeiro sérios problemas com relação a documentação, titulação de terras, desapropriações, conflitos etc. Já os jornais de circulação no Paraguai, definem os brasiguaios como: grandes proprietários e invasores que ocuparam terras de camponeses paraguaios. Deste modo notamos aqui uma dicotomia, entre ambos, países. Sabendo que quando trabalhamos com narrativas orais e jornais, devemos nos ater aos discursos e as representações. (DE

⁸ Brasiguayo es un término que vamos a desarrollar en la siguiente parte sobre los hijos de brasileiros que nacieron en Paraguay y ahora ocupan ese territorio con su cultura popular.

⁹ Sobre el término *transfronterizo* el mismo Valenzuela en el texto “Transfrontera y límites liminales” de 2014 señala: “Los ámbitos transfronterizos refieren a procesos de intersección cultural que ocurren entre la población de ambos lados de la frontera, donde han ocurrido fenómenos socioculturales cuyas características producen juegos de espejos y paradojas que ocurren en el contexto de la vida de la frontera y su interacción con las culturas dominantes”. (VALENZUELA 2014 p.20)

LIMA, 2014 p.175)

Entenderíamos que la construcción del imaginario del Brasiguayo está sustentada en la convivencia de este en materia comercial por una familia que proviene de Brasil y se asentó en Paraguay, lo que nos abre el potencial de hablar en *portunhol* en la obra, pero esto ocasionó otra diatriba, que era sobre la comprensión del texto por quienes estarían leyéndola o como espectadores. Pero como la pieza fue pensada en función de un horizonte transfronterizo fuimos sumando estructuras gramaticales donde se combinaban las lenguas y se hizo el atrevimiento de insertar el Guaraní, algo sobre el cual todo el equipo de trabajo estuvo atento, pues, en lugar de enaltecer la lengua la podíamos banalizar, por esta razón no exploramos más en este punto, porque ya conjugar el *portunhol* fue una proeza neurolingüística, que nos trajo experiencias comunicativas donde el cuerpo narraba la historia con gran facilidad. Ante esto Carlos Bonfim nos indica el espacio liminar en el que se encuentra el *portunhol*:

Lo que habitualmente –en el sentido común y en los estudios lingüísticos– se define como portuñol (o portunhol) resulta ser lo que algunos estudiosos definieron como una “tercera lengua”. Es decir, sería el resultado de la mezcla entre el portugués y el español. Existen, sin embargo, algunos matices: no es lo mismo, por ejemplo, el portuñol que es el resultado de los atropellos idiomáticos de quienes, muchas veces cargados de prejuicios, consideran innecesario estudiar el español, que las naturales contaminaciones propias de un brasileño aprendiz de español como lengua extranjera. (BOMFIM, 2012 p.72)

Volviendo al caso del Brasiguayo, las diferencias culturales de este grupo cultural son en gran medida su relación con las normas de las lenguas hegemónicas, el español y el portugués, lo que nos ayuda a asentar las bases de un teatro que se alimenta de la frontera y ellas pueden ser demostradas en cada una de las propuestas artísticas desarrolladas. Cabe destacar que en el montaje anterior de la Compañía de Teatro EntreFronteiras, llamado VAGAMUNDO de 2019, los personajes hablan cada uno en su lengua, entonces decidimos que cada uno generara su espacio de construcción lingüística, pero en el caso de TRANSITOS, teníamos que sumergirnos por completo en la frontera y entender la conjugación de una lengua “no oficial” que históricamente está corriendo en el *Ponte da Amizade* de un lado para otro.

Otra razón que nos tenía entrando en la búsqueda del imaginario transfronterizo, era la apropiación del territorio, que, como indicamos antes, es un espacio que varía de potencialidades de acuerdo con los intereses que allí se persigan. En este caso hablar sobre este tránsito entre

Ciudad del Este y Foz do Iguaçu nos lleva a revisar la propuesta de estudio de Rogerio Haesbaert (2011) que señala que el territorio en sí mismo está definido por tres aspectos como son el poder, los imaginarios culturales y la desterritorialización de las actividades comerciales. Si revisamos el contexto de los cuerpos que atraviesan el *Ponte da Amizade* viven bajo el peso de la mirada vigilante de los sistemas de seguridad como son el Ejército paraguayo y la Policía Federal brasilera, entonces el poder se desplaza en un ambiente en el que podemos pensar esa *Faixa Fronteiriça* dinámica que crea su propia forma de existir, donde las leyes y el marco jurídico orientan una manera de existencia. Quienes atraviesan la línea están buscando beneficios y otras formas de convivencia como los turistas o los migrantes que van de paso hacia otras latitudes, así, los transeúntes del territorio ejercen la movilidad diaria, que corresponde al punto en que nos enfocamos, naturalizando esos en dos naciones y es lo que hace que se mueva, accione y construya un imaginario particular.

Entendemos que el poder de acuerdo con esta propuesta de Haesbaert incluye las bases jurídicas de apropiación del territorio y crea una normativa de uso del mismo, pero veamos cómo es que este es ejercido. En la Constitución de Brasil del año 1930 se declara la inserción del término *Faixa Fronteiriça* para delimitar ese espacio en el que hay un sistema particular de intercambio de bienes y sistemas culturales. Pese a existir una manera de delimitar, hay aspectos que se van a mover por entre los vacíos jurídicos, como es el caso de quienes pasan por diferentes rutas de un territorio a otro, en nuestro caso fue hacer una radiografía de una parte de este discurso en el *Ponte da Amizade*. Existe también un largo litigio histórico entre Brasil y Paraguay que aún no logra subsanarse, pues el territorio de los Saltos del Guairá estaba en revisión hasta la construcción de la Represa de ITAIPU en la década de los 70-80, que es parte de esa historia de múltiples encuentros diplomáticos.

Y ahí volvimos a uno de los conflictos más amplios de este imaginario, y es que hablar de propuestas históricas representa entrar en la diatriba de quienes están de un lado u otro de la frontera, y los personajes de TRANSITOS están inmersos en ese conflicto. Por ejemplo, en la denominación de hechos históricos existen diferentes clasificaciones, en el lado paraguayo se conoce como la *Guerra de la Triple Alianza*, pero en el lado de Brasil recibe el nombre de la *Guerra do Paraguai* y eso arrastra un imaginario por más de un siglo de relaciones conflictivas entre los dos países, por esa razón se puede decir que hay un pasado borroso en una frontera inexacta. (ESCOBAR, 2017 p.155)

Posteriormente tendremos una serie de hechos particulares en esta relación bilateral, la primera, la *Misión Cultural de Brasil* en Paraguay de 1942 y la influencia militar con convenios que traerán consecuencias posteriores (CHEDID, 2010). Inmediatamente la construcción del *Ponte da Amizade* en 1964 que facilita para Paraguay la colonización del este, en doble mirada, una, la imposición de Brasil en la región; y la otra será el detonante económico de Ciudad del Este. Pero todo se va a cerrar con la Construcción de ITAIPU y la imposición del Tratado de 1973 que contiene el documento Anexo C, que es tan polémico hoy día, pues desde 2023 Paraguay podrá vender la energía eléctrica a terceros, acción que repercute en las negociaciones estratégicas de ambos gobiernos y por supuesto, esto lleva una onda hacia el imaginario de quienes habitan la frontera (LOPEZ, 2021).

Este ejemplo de poder nos deja en evidencia que la idea de un territorio con marcas específicas y con aristas que siguen creciendo penetra en el imaginario cultural de los habitantes.

TRANSITOS se elaboró pensando en estos temas, y por esta razón los dos personajes intentan solventar sus vidas de un lado y trabajando del otro, en medio de familias diseminadas entre fronteras con resultado culturales que crean un universo polifónico.

2

Cuerpos en la Escena

Cuando se trata de llevar una propuesta dramaturgica a escena, se debe pensar en el concepto artístico que moviliza la pieza, así como los dispositivos escénicos que la sostienen, en el primer punto, trabajamos con la idea del “tránsito fronterizo”. Como ya indicamos, hay un trabajo previo que debíamos manejar, el contacto con la interculturalidad de las dos ciudades, específicamente en el tránsito del *Ponte da Amizade*, por eso necesitamos hacer un gran recorrido y naturalizar los cuerpos de los actores ante esta polifonía. Como segundo, reproducir el puente en la escena, el público era colocado de lado a lado del escenario como en una especie de observadores de lo que estaba pasando. Los dispositivos escénicos eran módulos de madera que se convertían en todo lo que ellos pensaban, podían ser un mueble, un autobús, un carro, un caballo y hasta una bicicleta.

Las acciones físicas fueron desarrolladas para dinamizar los textos, por eso el *portunhol* fue alimentado con movimientos y actitudes corporales, lo que ayudó mucho para encontrar las entonaciones y modulaciones que tanto estábamos buscando. Pero el reto era encontrar el punto donde la línea se transformará en una barrera y que diera la posibilidad de liberar esos cuerpos

del encierro del puente. Entonces fue cuando desarrollamos la instalación performática SACOLAS que es parte de una propuesta que estábamos experimentando, se trata de papel que estaba en el suelo del escenario donde ellos escribían muchas historia y palabras y lo colocaban dentro de unas bolsas de plástico, confeccionadas manualmente con material de reciclaje para ir colgados del techo de la escena y creaba un laberinto.

En ese sentido tuvimos el proceso creativo completo, pues los actores se impregnaron de la cultura de frontera y sobre ella trabajaron toda la gestualidad. Esta instalación era compleja y conseguía el trabajo polifónico, lo que nos develaba la necesidad de clarificar la idea del Brasiguayo, no como habitante extraño, sino como ser transfronterizo, que tiene una lengua particular y que vive en una región única. Hasta aquí ya teníamos resuelto el conflicto de la puesta en escena y se marcó el estreno para el 25 de marzo de 2020 en la sala de la Fundação Cultural de Foz do Iguaçu, solo que aún falta algo que estaba aconteciendo a nivel mundial y es el conflicto de la Pandemia del Covid-19, y fue exactamente el 18 de marzo que se declara la cuarentena en la Prefeitura do Municipio de Foz do Iguaçu y quedamos con TRANSITOS completa y sin estrenar.

3

Dinámicas de los Cuerpos en interacción Transfronteriza en Pandemia.

Ser transfronterizo indica que necesitamos de un espacio que debe ser atravesado constantemente, de un cuerpo que ocupe ese espacio y de una región que ofrezca los recursos económicos necesarios para que esta dinámica se desarrolle. En ese sentido, hacer un trabajo como TRANSITOS que sigue esa radiografía de los sistemas culturales bilaterales entre Paraguay y Brasil, nos lleva de inmediato a pensar en los trabajadores de ambos lados de la frontera, de vidas que se cruzan, de historias que son comunes, y, por supuesto, de esta convivencia que nos llevó a reciclar muchas historias de amigos, familiares y personas con las que nos encontramos a lo largo de estos años que habitamos la frontera. Los dos personajes son de ficción, pero es parte de todas esas vivencias no solo más sino de los actores también y, por supuesto, ellos se movilizaban en el *Ponte da Amizade* a diario, de allí que la memoria jugó un papel fundamental en el proceso creativo.

ROMAN: Cada noite sonho com a minha avo Julia, ela canta e canta sem parar, eu reconstruo como corria no campo e nunca se parou ante uma fronteira, onde todos veiam limites ela encontrava música, adorava Foz do Iguaçu tanto como São Borja,

sem medida! e gostava muito de aquelas planícies de calor insuportável, de esse verde que se funde com o amarelo e se convertia no azul do céu, do céu sempre aberto que virava em gris com algum temporal que chegava de surpresa. Ela me ensinou a cruzar a Ponte Amizade caminando o em ônibus e muitas vezes em lancha na nossa cabeça sempre estávamos unindo Foz do Iguaçu e Ciudad del Este. (CASTILLO 2021 p.12-13)

Descubrimos juegos de matices de acentuación lingüística, cambios de ritmo en la velocidad de hablar de cada lado del *Ponte da Amizade*, variedades infinitas del portunhol, perfiles interminables de combinaciones familiares de los Brasiguayos, la riqueza polifónica de la tierra que son más de dos culturas que se encuentran, son muchas variaciones culturales que se fusionan generando un laberinto cacofónico.

Por ello es fundamental entender la relación agitada y perturbada de la región con un elemento más, que fue la pandemia del Covid-19 junto con su respectivo encierro, pues todas las actividades cesaron en horas, llegamos a preguntarnos si sería por unos días o tal vez por unas semanas, y, qué iría a pasar con esos cuerpos que quedaron atrapados de cada lado de la frontera. Cuerpos encarcelados en las casas que se les bloquea la posibilidad de sobrevivir al pasar por el *Ponte da Amizade*, y empezaron a llegar a nuestras cuentas de internet noticias de amigos que estaban buscando pasar de un lado a otro de la frontera con alternativas como lancha por el río en diferentes puntos para evitar las autoridades policiales, esto lo anotamos, y también entendimos, que, para un transfronterizo no es nada anormal, al contrario, es naturalizado entrar por cualquier punto al otro territorio.

Pero lo que más nos interesó era cómo estaban viviendo los habitantes de las ciudades que no podían cruzar el *Ponte da Amizade* y necesitaban trabajar mientras que las semanas pasaban y no había respuesta alguna. Tal vez la pregunta que teníamos que hacer era ¿podemos volver a montar la pieza? Pero en ese caso implicaría de nuevo una investigación de las comunicaciones y las formas como las personas están tratando de atravesar la frontera en pandemia. Recordemos que el *Ponte da Amizade* queda detenido por mas de seis meses, y allí vienen una serie de historias que pudimos recoger, y que, sirvieron para escribir y empezar el montaje de la obra *A Casa*¹⁰, publicada por la Fundação Cultural de Foz do Iguaçu en 2021.

¹⁰ *A Casa* (2021) escrita por José Ramón Castillo es una pieza de teatro que tiene como objetivo experimentar en espacios digitales el desarrollo de las artes escénicas, posteriormente, en 2022, fue montada por con los actores Tatyane Radeutti y Leonardo Pontes. Para descargar: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-2387&publicacao>
<https://culturafoz.pmfi.pr.gov.br/publicacao-520>

Ahora, con los encuentros presenciales prohibidos por normas sanitarias tendríamos que buscar cómo interactuar con esos cuerpos que aún siguen siendo transfronterizos, pero venía una nueva frontera a cruzar. No es fácil adaptar el concepto de un montaje a internet, y menos si ya se tiene la dimensión de lo vivido presencialmente, sin embargo, a finales de 2020 decidimos iniciar de la siguiente manera, modificar el texto e incorporar las historias de cómo las personas estaban usando las redes para hablar con sus amigos al otro lado del río, además de eso, replantear las conversaciones de los personajes. Experimentamos hacer los puentes con el cuerpo, la constante fue la de moverse de un lado a otro del espacio con algún obstáculo de manera de perder de vista el cuerpo del actor. Y buscar huellas que representaran la frontera, por ello, los personajes juegan toda la pieza con la tierra roja, piedras y sonidos que recogimos del río Paraná, además de eso, no bebían Tereré y de acentuaban las palabras al estilo de los hablantes de la región. De nuevo el universo de TRANSITOS estaba empezando a configurarse y entre canciones, poemas y muchas historias de familia, la obra empezó a girar. La instalación de SACOLAS la llevamos al mundo digital que se puede apreciar cuando ellos deciden aceptar la tierra roja como su vida, como se puede ver en nuestra propuesta online.¹¹

El *Ponte da Amizade* volvía a aparecer en medio de la pandemia, lo transfronterizo comenzó a flotar en la red y el territorio se tornó la construcción de los personajes hablando, los dos compañeros de trabajo estaban de nuevo conversando de los lugares comunes y de los gustos familiares similares, pero cada uno desde su casa.

ROMAN: A minha vida é este trânsito diário
ALEX: A minha também
ROMAN: Todos aqui somos assim
ALEX: de onde é vc
ROMAN: De aqui da Vila Yolanda
ALEX: Eu morei em Porto Meira
ROMAN: Que legal, minha família é de lá...
ALEX: Sim... E da vila C
ROMAN: Tereré?
ALEX: Obrigado... Chipa?
ROMAN: Obrigado
ALEX: Gosta de sertanejo
ROMAN: Puxa, nem de festa
ALEX: kkkk eu tambem não kkkkk (CASTILLO, 2021 p.16-17)

¹¹ La obra TRANSITOS la pueden ver completa en el siguiente link:
<https://www.youtube.com/watch?v=HT5UXNILCSA&t=2566s>

Es muy importante indicar que el teatro se hace en base a los modelos de observación directa del entorno cultural y de la memoria corporal de todo el equipo de trabajo, es decir, que no es un arte aislado de lo que está a su alrededor. En tal sentido, debe adaptarse ante las vicisitudes, aquí fue por un caso particular del Covid-19, por ello era importante que la obra entrara en un canal de observación que respira y vive para un público específico. De allí, ella se proyecta hacia otros espacios culturales, y por ello no queremos decir que es un discurso determinista, es solo que mientras ella entra más en el contexto, más rápido es el camino para comprenderla.

Los cuerpos transfronterizos del *Ponte da Amizade* ahora son llevados por la internet y construyen un universo amplio para resaltar una cultura que está allí, a diario, reproduciéndose, pero lo más relevante fue que estábamos llevando una propuesta estética que nace de la frontera Brasil-Paraguay, un teatro fronterizo.

4

Cuestionando el Territorio.

Trabajar en la obra de teatro TRANSITOS nos permite entender las dinámicas del territorio fronterizo, y por supuesto, exponer las diferentes conjugaciones del imaginario cultural que allí se va desarrollando a diario. Observar y entrar en las actividades cotidianas de los tránsitos transfronterizos, fue lo que permitió avanzar sobre la exposición de este mundo donde se fusionan todos los elementos que le circundan, es decir que vimos una obra teatro que se sumergía en el caos y en la polifonía propia de un intercambio interminable de aspectos en todos los campos posibles (cultural, económico, geopolítico, etc).

Retomando la metodología usada, que es la observación directa de los sujetos que allí conviven, pudimos realizar una especie de radiografía de lo transfronterizo en el *Ponte da Amizade*. Talvez estemos abarcando un gran espacio, pero nos deja de manifiesto que la organización de toda información, nos permite exponer un discurso abierto, junto a la posibilidad de ver una obra que se alimenta de cada uno de los espectadores, que ella puede ser modificada y que es una alternativa para entender cómo es que se mueve el cuerpo y el imaginario en medio de la polifonía que intentamos registrar.

Para iniciar el trabajo debíamos cuestionar el territorio, que es dinámico y permea todo lo que le atraviesa, es decir, que este debe estar moviéndose en diferentes frentes de observación,

por esta razón no solo nos limitamos a la conversación y entrevistas con los sujetos que trabajan y viven allí, sino que fuimos más a una exploración de lenguajes corporales que lo cruzan. Trabajo básico en las artes escénicas, buscar ese hilo conductor de patrones que se mueven de un lado a otro en un espacio colectivo, para reafirmar la idea de que el territorio abona el espacio para que los cuerpos sean sometidos a las líneas de poder, de imaginarios culturales y de la desterritorialización.

El poder que depende de las normas y reglamentación jurídica sobre este espacio, es decir, sobre el *Ponte da Amizade* hay una forma específica de administración por parte de los dos países, que pese a tener orientaciones políticas diferentes, se unifican uno junto al otro por el beneficio de un sentido de soberanía y movimientos comerciales internacionales. Aquí estamos ante la propuesta de una mirada legal, de un contexto jurídico que sería refrendado por los contextos de tratados y otros documentos que hoy día siguen siendo revisados. En el caso del montaje TRANSITOS, él se cuestiona esta posición, además coloca sobre la discusión la separación de territorios por conflictos históricos y por supuesto los personajes caen una y otra vez en esta diatriba.

ROMAN: Mas todos moravam em São Borja e outros em Foz do Iguazu quando ainda não existia Ciudad del Este e a fronteira estava desdibujada entre o Rio Paraná e as comunidades do lado, eu gosto de Paraguai, por isso moro as vezes em Ciudad Del Este onde tenho quase todos meus amigos, tive namoradas,... (CASTILLO, 2021 p.9)

Ejemplo de esta situación, la vivida en el año 2020 con la pandemia del Covid-19, donde se cierran las fronteras y los trabajadores quedan aislados totalmente, esto no solo afecta la región, sino que repercute en los sistemas económicos de los países. Entonces, el ejercicio del poder en el *Ponte da Amizade* tiene una enorme respuesta en diferentes aspectos políticos que van a descender hasta el imaginario cultural.

Por su parte el imaginario cultural que nos llevan a pensar en las condiciones diarias de los habitantes de la frontera, entendida esta condición como el transeúnte del *Ponte da Amizade*, que vive en una ciudad y trabaja en otra o que sus raíces son de uno de los países, pero su contexto es del otro. Allí, entramos en la combinación cultural de los Brasiguayos, las múltiples visiones y actividades que ellos desarrollan en la *Faixa Fronteira* que son los que logran acelerar los procesos de fusión entre los dos sistemas nacionales. Esta propuesta que hablamos no es exclusiva, debemos recordar que en la frontera coexisten culturas provenientes de otras

partes del mundo (chinos, árabes, japoneses, italianos, alemanes, colombianos, entre muchos otros) pero, que, para efecto de la obra fue llamativo entrar en la conciencia de los Brasiguayos que manejan las dos lenguas y establecen sus patrones históricos en cada conversación.

La vida fronteriza del *Ponte da Amizade* y el territorio que lo circunda se encuentra en el español, portugués, guaraní, portunhol, jopará¹² y demás combinaciones, dejando la puerta para una radiografía interminable de huellas culturales de quienes caminan por ese territorio. TRANSITOS, se refleja y se mimetiza en los imaginarios de los cuerpos que se cruzan, pero al mismo tiempo construye un lenguaje que puede ser contradictorio entre el “allá” y el “acá” de la orilla del río Paraná.

ALEX: Acho que meu pai como brasileiro não gostava muito seguir as ordenes do paraguaio, mas eu nunca vi nada mal nesse jeito. Uma vez meu pai brigou com o professor da escola porque ele me disse que eu era brasiguaió, mas isso nao me incomodo porque em casa falávamos português e na escola espanhol, mas meu pai não gostava desse nome “brasiguayo” eu não compreendia mas também não tenho problema com esse termo. Armando, meu irmão mais velho aprendió Guarani, nossa que língua mais difícil!! (CASTILLO, 2021 p.7)

En tercer lugar, la desterritorialización del espacio que en la obra de teatro hablamos de las formas del uso del territorio y en este caso del *Ponte Amizade*, donde los grupos que allí interactúan activan el aparato comercial de manera específica, con la diferencia de legislación en cada lado del puente, que sirve para catalizar el flujo de capitales. Si la desterritorialización es la modificación de las actividades que se realizan en una región específica, entonces el *Ponte Amizade* es el mejor ejemplo de esta configuración particular, por eso la obra TRANSITOS juega a revisar el uso de este flujo y traza una línea que define las formas de ubicarse cada uno de los sujetos que la atraviesan.

ALEX: Diário:

DATA DO DIA: são as 5.00 am tenho novas regras do jogo, no espaço, agora tenho que chegar ainda mais cedo no meu trabalho, sei que não é um trabalho bom, mais é o único que serve para sobreviver.

ROMAN: O sol queima a minha cara, meu corpo, e de todas as pessoas que caminham o meu lado. Novamente esses olhos que estao cheios de sonos, mas sempre aguardando pela oportunidade, essa é a Ponte Amizade. (CASTILLO, 2021 p.18)

¹² Lengua que fusiona el español, el guaraní y el portugués.

5

Fim da linha?

TRANSITOS es una experiencia teatral que nace desde la frontera, enfocada en la frontera y para el público de la frontera, donde los territorios son de rápida adaptación en otros imaginarios culturales, también se percibe un juego transfronterizo que cambia cada día, de manera que es casi imperceptible y es lo que permite la proyección de la identidad de la región. La investigación previa para escribir la obra nos dio un sentido de apropiación de estos cuerpos de los personajes y de allí a una libertad creativa en medio de la polifonía. Lo transfronterizo fue el punto principal al momento de hablar, de interactuar, y de llegar al estreno, pero ella sufre una arremetida violenta con el cierre de las fronteras por cuenta del Covid-19, lo que nos lleva a no olvidar esa conexión con los transeúntes y obligarnos a buscar el lenguaje del contexto pero ahora en internet, el resultado: una serie de acciones que permitieron crear la base para otros trabajos que siguen con la idea de revisar el imaginario transfronterizo de Brasil y Paraguay a través de sus fronteras en el Río Paraná.

E aqui chegamos ao ponto desta peça pois da mesma forma moramos nós, somos serpentes e cavalos que atravessamos a ponte e dominamos a terra, mas com diferença deles nós deterioramos com linhas, prédios, mercadorias e arrasamos a paisagem, mas construímos uma vida fronteiriça, como a minha família, como vc e como todos os que habitamos aqui. Uma linha que une e divide, dupla ação, muitas utilidades. (CASTILLO, 2021 p.15)

Referências

CASTILLO, José Ramón. **TRANSITOS**. Inédita. Foz do Iguaçu 2021.

CASTILLO, José Ramón. **A casa** Fundação Cultural de Foz do Iguaçu. Disponible: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-2387&publicacao> ,
<https://culturafoz.pmfi.pr.gov.br/publicacao-520> Fecha de acceso: 29 ago. 2023

CASTILLO, José Ramón. **PONTE/PUENTE/PONTE**. Línea Imaginaria, [S.l.], n. 5, p. 125-129, sep. 2018. ISSN 2477-9415. Disponible en: https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/7048/4039 Fecha de acceso: 29 ago. 2023

CHEDID, Daniele Reiter **Aproximação Brasil-Paraguai: a Missão.** / Daniele Reiter Chedid. – Dourados, MS : UFGD, 2010.

DE LIMA JUNIOR, Nelson. **Itinerários migratórios e trajetórias sociais: os brasiguaios na ocupação da gleba santa idalina em ivinhema-ms.** Revista Ars Historica, ISSN 2178-244X, nº12, Jan/Jun 2016, p. 172 - 187 | www.ars.historia.ufrj.br

ESCOBAR, Adriana. Fronteira(s) paraguai/brasil:narrativas sobre (de)colonialidade, culturas, línguas e identidades. Editorial Pontes 2017.

GEIROLA, Gustavo. **Dramaturgia de Frontera/Dramaturgias del Crimen:** a Propósito de los Teatristas del Norte de México. Vol. VII Edición N° 28 / junio 2018 California - U.S.A. / Bs. As.- Argentina: Argus-a. Disponível: <https://www.argus-a.com/archivos-ebooks/710-1.pdf> . Acesso 10 ago. 2023.

HAESBAERT, Rogerio. **El Mito de la Desterritorialización del fin de los Territorios a la Multiterritorialidad.** México. Siglo XXI. 2011.

LACAN, Jacques. **Livro 18: de um discurso que não fosse semblante.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2009.

LOPEZ FLORES, Guillermo. **Conferencia Revisión Anexo C del Tratado de ITAIPU: Tarifa y Re-exportacion de excedentes en la Universidad Nacional de Itapúa.** 25/06/2021. <https://www.fiuni.edu.py/2021/06/18/conferencia-revision-anexo-c-del-tratado-de-itaipu> Acesso 10 ago. 2023.

VALENZUELA, José. **Heteronomías en las ciencias sociales: procesos investigativos y violencias simbólicas** - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Tijuana: El colegio de la Frontera Norte, 2020. Libro digital, PDF - (Temas)

VALENZUELA, José. **Transfronteras: fronteras del mundo y procesos culturales** / José Manuel Valenzuela Arce (coordinador). — Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 2014.



**AFFECTIONS, EXERCISES, THEATER
PROTOPEDAGOGIES**

**AFECCÕES, EXERCÍCIOS, PROTOPEDAGOGIAS
TEATRAIS**

**AFECCIONES, EJERCICIOS, PROTOPEDAGOGIAS
TEATRALES**

André Luiz Lopes Magela¹

ORCID 0000-0002-0574-0599

Abstract

Reflective exposition on exercises and criteria for conducting pedagogical theater processes based on concepts from the works of Gilles Deleuze and Félix Guattari. The text discusses specificities of perspective and pedagogical approaches that such concepts propose for the body, the performer and the conductor of the processes, particularly in contemporary issues related to the imbrication between art and life - an aesthetic education concerning the theatrical scope of life.

Keywords: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Affections, Theater Education, Jerzy Grotowski.

Resumo

Exposição reflexiva sobre exercícios e critérios de condução de processos teatrais pedagógicos baseados em conceitos oriundos de obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O texto expõe especificidades de perspectiva e de abordagens pedagógicas que tais conceitos conferem ao corpo, ao atuante e ao condutor dos processos, particularmente nas questões contemporâneas relativas a imbricamentos entre arte e vida – uma educação estética no que concerne ao âmbito teatral da vida.

Palavras-chave: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Afeções, Educação Teatral, Jerzy Grotowski.

Resumen

Exposición reflexiva sobre ejercicios y criterios de conducción de procesos teatrales pedagógicos basados en conceptos oriundos de obras de Gilles Deleuze y Félix Guattari. El texto expone especificidades de perspectiva y de enfoques pedagógicos que tales conceptos confieren al cuerpo, al actuante y al conductor de los procesos, particularmente en las cuestiones contemporâneas relativas a imbricaciones entre arte y vida - una educación estética en lo que concierne al ámbito teatral de la vida.

Palabras clave: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Afecciones, Educación Teatral, Jerzy Grotowski.

¹ Professor da Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ - na área de atuação e licenciatura em teatro. Licenciado em teatro e ator. Doutor em Artes Cênicas pela UNIRIO. E-mail: andremagela@ufsj.edu.br.

STRATEGIES

In 2016, when the provisional Brazilian federal government, which succeeded the deposition of President Dilma Rousseff, issued the high school reform law (MP 746/2016²), the change perpetrated against arts education in the country generated several opposition reactions. Outside the country, an international institution affiliated with UNESCO, INSEA - International Society for Education through Art, in support of the social groups involved in the problem, sent an open letter to the Brazilian government (INSEA; 2016) defending the importance of this teaching modality. Its arguments visibly assumed the political tactic of attempting an explanatory dialogue with sectors of society less close to the art system and with a more productivist and neoliberal world perspective. For example, it was stated that “21st century societies need more and more creative, flexible, adaptable and innovative workers”, and that “art education or the teaching of the arts is also a means at the disposal of nations for the preparation of the human resources necessary to take advantage of their valuable cultural capital”. But perhaps the moment when the commitment to this kind of dialogue was most forthright was a list of “essential knowledge and skills for life,” eleven in all: “knowing how to communicate; persistence and attentiveness; cooperation; problem-solving; self-regulation; critical thinking; creative thinking; knowledge of cultures; knowledge of personal and community identity; awareness and respect for diversity; development of civic values/social and community values”.

I would like to make two reflections on this very significant letter. The first is how much this action by INSEA was a symptom and proof of the still glaring need to justify and clarify for society as a whole the importance of arts education for everyone. Math and Portuguese don't need this, but the arts do. And to this end, INSEA chose a strategy of resistance: fighting with the weapons available and possible in the situation. In this case, by using arguments that challenged the prevailing logic within the field of its domain, even if one did not agree with it. Another point of note is that, of the eleven topics, seven can be considered eminently cognitive: operations and ways of thinking in everyday life that are vital to everyone and which art classes address.

The implications of this letter are not fortuitous; in fact, they are an articulation of elements that may well be constitutive of a perspective of arts education (in our case, theater education) strong enough to face the political difficulties that arise in its implementation in formal education. In other words, to assume as an intrinsic need of our profession as drama

²<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>

teachers to **educate society** (*sic*) as to the importance and specificities of theater education and, consequently, to better investigate how theater education relates to everyone's lives, particularly in their ways of thinking.

CONSTRUCTION OF POLICIES

If we adopt INSEA's immediate and pragmatic strategy, it seems necessary to assume that theater is embedded in reality and that, because of this, its education is essential for everyone in a more concrete and visible sense - it is a matter of survival, and not of adding color to life (which is the most current approach). As such, the theatricality of life is what these classes would address: **a theatrical stratum that forms everyday life and that the practice of theater exercises and enhances**. Initial examples of these elements could be the ability to invent other worlds of experience and the creation of ways of living, or even the ordinary planning and comprehension of events, which has already been identified as present in theater education long ago by other authors:

Dramatic imagination, the faculty of putting ourselves in the place of others or in circumstances that are not physically apparent to our senses, continues throughout life and characterizes much of our thinking when we hypothesize about the future, reconstruct the past, or plan the present." (KOUDELA, 2009, 37)

These thinking operations are as complex and multiple as the situations we experience can be, since they imply perceptions, decisions, choices and plots, which are articulated all the time in a complex and rhizomatic way³, whereby multiple layers of event are imbricated, with different weights and qualities. In this argument, it is important to point out that theater has always been related to the theatricality of life. It intensifies and deforms it, not necessarily in relation of representation. Therefore, teaching theater classes is not **exceptionally**, but rather, dare I say it, **imperatively** connected to life (MAGELA, 2022). To sensitize a student to the theater in its intensive aspects (in the operations of thought that can occur in the practice of theater, games, exercises) is to sensitize them to the theatricality of life. It is a relationship to life similar to that of mother tongue or native language classes, once we are already speakers of the language, but the classes (in theory) allow us to better enter into the flows of language already existing in the world and even to produce new ways of dealing with language.

³ Rhizome is a philosophical concept elaborated by Gilles Deleuze and Félix Guattari from biology. It refers to modes of relation in which elements can connect in multiple ways, dispensing with hierarchical structures, usually based on the arborescent model. For a better understanding, see "A Thousand Plateaus" (DELEUZE & GUATTARI; 1987).

Those who have experienced theater classes can confirm the extent to which cognitive operations are present in theater practice. And the moments where these forms of thought are best explored are those that we can classify as “*Pedagogia do Ator*” (Actor’s Pedagogy) (ICLE, 2009). In it, we are able to identify an *epistemology of acting*⁴ (MAGELA, 2016, 104), which can basically be understood as the way of thinking implied in facing the challenge of being on stage and in theater exercises. This cognitive situation of performing is chosen here as a central point in theater education for a personal transformation, a greater activation of theater cognition and the potency enhancement of the student’s theatrical aesthetic experience in their daily life (better perceiving and building flows of relationships in which they live, for example). Indeed, this is a stance already investigated and adopted in theatrical processes in education: “Inherent to the formative dimension of theater is the aesthetic experience lived by the one who performs; thus, the sharpening of sensory perception and the ‘awareness of the body at play’⁵ are brought to the fore” (PUPO, 2005, 3).

PHILOSOPHY OF PEDAGOGICAL WORK

When we consider the epistemology of acting as a privileged resource for a pedagogical contact with theatricality - the corporal cognitive experience of theater -, what is configured is a harnessing, directed towards education, of artisanal issues already present in the most widespread practice of theater. But this craftsmanship is not limited to exercises and practices because what effectively constitutes these processes are values, principles, and ways of operating that are ingrained in those involved - basic perceptions, from which will emerge, implicitly or explicitly, the procedures and criteria for training or education. Such foundations have an intimate relation with the conceptions of what theater, art, body, and life are, and of what concerns us as living beings - the intensive of life.

Peter Brook, when commenting on the performance *The Connection*, staged in 1959 by the Living Theatre group, related it to an exhibition of paintings by Picasso that he had seen at

⁴ This term, epistemology of acting, is not used or mentioned by Icle. I heard it from José Sávio Araújo, a professor at UFRN – Federal University of Rio Grande do Norte (who has a position regarding theater education with which I disagree). I appropriated it and consider it central to designate what I prioritize in theater education - the way of thinking specific to the performance, which is present in life and can be addressed by classes if prepared appropriately.

⁵ Here, Maria Lúcia Pupo uses an expression coined by Pierre Voltz, found in “Théâtre et Éducation: l’enjeu formateur”, *Cahier Théâtre / Éducation*, n°3, PP. 99-119.

the time, and his analysis exposes this search for what is effectively consistent - the intensities, the intensive, and not what is hegemonically accepted as relevant:

Why do his abstractions seem real, why do people sense that he is dealing with concrete, vital things? (...) What are the “facts” today? Are they concrete, like prices and hours of work – or abstract, like violence and loneliness? And are sure that in relation to twentieth-century living, the great abstractions – speed, strain, space, frenzy, energy, brutality – aren’t more concrete, more immediately like to affect our lives than the so-called concrete issues? Mustn’t we relate this to the actor and the ritual of acting in order to find the pattern of the theater we need? (BROOK; 1987, 30)

The conceptions, forms, and flows of both theater and life are already imbricated in theater processes. But this relationship may be considered as more intense in a theater education in which the operations of life are its priority compound. This pedagogy will therefore take place in terms of **event**, of what is intensive in life. It is in this regard that we are interested in perspectives that go toward what Gilles Deleuze and Félix Guattari touched on - an eminently intensive approach, which pursues life potencies; revisiting proposals previously laid out by Spinoza.

CONTEXT OF THE EXPOSITION

The importance of the works of Deleuze and Guattari for theater creation and its pedagogies goes well beyond the critique of representation and dedication to the intensive character of the phenomena – an event perspective. Assuming that the teaching of theater in schools should be oriented towards the theatrical aesthetic components in social spheres and daily life - in an aesthetic life -, the philosophy of difference and its ethical-aesthetic and vitalistic proposals may already be considered as implicitly present in the thinking connected to theater education, as well as proving to be a potent field for the development of these activities. In other words, if the concepts of the philosophy composed by these two authors promote a life allied to the so called “aesthetic paradigm”, they will also connect to theater teaching if this form of education is guided by broader aesthetic parameters, and not only delimited by theater activity in the strict and conventional sense.

In this text, combining analyses of practical laboratory work with conceptual connections and inferences, I will reflexively describe pedagogical exercises created or adapted based on a dialogue with the works of Gilles Deleuze and Félix Guattari. Reflections produced from years

of research on theater education will be presented, with exercises and prototypical creation cells arising out of this dialogue. The initial considerations will be more about conceptual inferences and connections related to the exercises (shown on video and meticulously described in another article⁶) but, throughout the course of the text, more comprehensive questions will be addressed regarding acting, theater pedagogies and an aesthetics of existence.

The exercises, although not created for direct classroom use, are proposals for very corporal concretizations of reflections on concepts related to life, aesthetics, acting and the body. But they can be used, directly or adapted, if the situation of the theater class allows for it. Below, I highlight very concrete cognitive and existential operations that can occur in theater activities. The reader may perhaps detect a high degree of projection and even fabulation in the reflections, despite the fact that they come from a laboratory and field practice with teachers⁷. But the research objective is not so much to prove that the operations occur universally, but to elaborate ways of investigation and suggestions for principles and operative concepts that are fertile for the specific practice of each teacher. To propose ideas and speculations from the construction of a relatively strict discursive apparatus - a rigor internal to its procedures and its propositional character, which lends itself to be subsequently compared with practices from other studies.⁸

In an initial overview, we can perceive the presence of concepts that are more directly associated with the body, primarily and centrally, the affections. But in the performance situations, we were able to identify the operation of many more concepts contained in the chosen works. The practical exercises of this research were basically created in an attempt to promote affections and their derivations and developments.

AFFECTIONS AND THEATER EXERCISES

The concept of affection used here comes from the work *Ethics*, by Benedict de Spinoza (2018), reread and discussed by Gilles Deleuze (1988), and implies a vision of body and individual as compositions, in a fundamental questioning of the single, nuclear subject. Everything in the universe is compositions, encounters, relationships. As living beings, the more

⁶ <https://www.youtube.com/channel/UC7ns9ipXlkdK7E3IEE0omQw> , on the Youtube canal “Grotowski Deleuze Educação” and the article “*Exercícios Prototípicos para uma educação teatral*”, available at <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/26519>

⁷ The exercises and laboratories have been held for years with undergraduates, actors, people working in other activities, and teachers from various fields in the public school system.

⁸ The research coordinated by me and funded by CNPq (National Council of Research) aimed to investigate in schools how this theater education proposal can influence the work of theater teachers in formal education.

we can affect ourselves to compose encounters, the better. The encounters (compositions) that provoke an increase in the power of affecting ourselves give joy; and these sparks of potency in being affected are the great guiding value of actions - the increase in the power of assimilation, of being affected more and more and better.

According to these conceptions, in the whole universe there is no creation, only the expression of relations, of forces that configure and reconfigure themselves into forms. It is a radical way of seeing the world only through relations, and not objects. Objects (in the widest sense) are configurations (more or less, but always, provisional) of relations. This way of seeing by relations, mentioned earlier in this text, changes all analyses of phenomena. It is what we call the “intensive approach”, since what matters are the intensities of the forces, their relations, their operations, and not the instituted configurations (often pictured, in an illusory manner, as objects). It changes the way we look at life and its situations: marriage, institutions and their principles, the theater...

These concepts outlined above were investigated as an ethical proposal primarily through exercises adapted and created for the research (which I now describe synthetically, aided by the aforementioned article and by video samples⁹). The most elementary exercise, the **SACHET**, is intended for students to practice a bodily capacity to receive and mold themselves to the peculiarities of what is being received. It promotes action in imbalance, which accommodates what is not planned, the dissolution of shielding and voluntarism. It is an exercise in expanding the capacity for listening.

Its complexification is the **CLOTH**, which introduces a sensitivity to a more sophisticated modulation of space and time, a more expressive aestheticization of these receptions and throws, as well as the confrontation of the performer with a grammar (the material constraints of the cloth and the collective composition of space-time, with which the performer has to contend in order to act in flow).

The individual as “a given degree of power assumed to be constant within certain limits” (DELEUZE, 1988, 27), a thicket of affectations, not tied to or limited to the conventional configuration of a subject or to that of a biological unit, is very much operated in the **CLOTH**. The dynamics of this exercise, which has almost all the elements of **SACHET** and complexifies

⁹ In the videos there are explanations of each exercise, as well as a demonstration of the exercise being performed. The development of the text will require the reader to read the article and, preferably, watch the video of the exercise under analysis.

them, is initially marked by the possibilities of more than one performer being able to manipulate it at the same time, and one performer being able to touch the cloth in a *half-throw* (an intervention that does not configure a complete reception and throwing of the cloth, but it's like a semi-working with these two moments). When the exercise acquires a certain intensity and quality, what we see is that movement, relations, intensities, and interventions on the cloth are one body (“one same degree of power”), and not that previous individual-subject. Each individual can be two, three, four; and can also be half, a third, or a quarter of a subject.

In a sophistication of affections, the **WITNESS** offers a delicacy for the cultivation of a refined listening to stimuli (with or without the interferences), where inner and outer are undifferentiated, and responsiveness expands in the body (not preventing oneself from acting). The **WARMING UP BY USE** expands this listening and openness to action, adding the need for a strengthening of the performer: to suffer more, to bear the “gross affections” (LAPOUJADE, 2002¹⁰) in order to live the worthwhile affections. Furthermore, this exercise proposes other forms of coexistence and production/sharing of the real. And, at the same time, it further deconstructs the individual body through its functionalization and fragmentation. In the study, the **WARMING UP BY USE** began to be proposed after the **WITNESS**, as an unfolding and even development of it.

The fragmentation of the body is radicalized by the Brownian movements of **STEP-BY-STEP** - rolling movements with virtually random direction, where only the change of surface “signifies”. The exercise constitutes a communication channel without a message (or at least an intentional one), outside the subject sphere and dehumanized, which mobilizes the whole performer’s body, inciting other experiences, physical situations and expressions.

These exercises and their varied modalities of affections aim to promote compositions of other bodies and, consequently, other frames of perception. One of their keynotes is to provide the performers with very materially concrete consistencies for the performance of movements, following the somatic approach (MAGELA, 2017) adopted here. The performer does not imagine something beforehand, does not try to express or represent emotions; their performance is composed of very precise, concrete contacts, in physical references to elements located in space, such as a sachet, a piece of cloth, or a colleague’s body. Not without reason, Spinoza-

¹⁰ Lapoujade’s text is officially published just in Portuguese, but there is a French version (the original text) in Lapoujade’s Academia.edu site, available at: https://www.academia.edu/15577592/Le_corps_qui_nen_peut_plus_Nietzsche_et_Deleuze

Deleuze's affection is related to **contact**, as interpreted from works by Jerzy Grotowski (which make up the artisanal system of performance that guides this proposal). Even in more elaborate processes of scene construction, contact is the vital nourishment of the work:

Score is contact

The concept of contact, a key concept that relates to numerous practical transformations that occurred in T.-L.¹¹, also rewrote the structure/spontaneity binomial. The notion of score, for example, became defined in relation to contact. What was being scored were the elements of human contact, the giving and taking of relationships. Faced with the concept of contact, it was no longer possible to define the score as an organized exteriorization of inner contents, since, in contact, what is "inside" or "outside" the actor could no longer be so easily distinguished. The intentions, the associations were also reactions to the other, to the space, and were firmly tied to the corporeality, to the organism - also sensorial - of the actor; they were no longer defined only as psychic reflexes. (MOTTA-LIMA, 2012, 406)

If personal transformation (that is: education) is the focus, what the development of the work aims at is to complexify perception. To this end, in conjunction with these more specific training exercises, some improvisations, mainly **IMPROVISATION A and B**, have a direct effect on performing practice, and in different ways. It sensitizes the performer to the affectation for the here and now of the counter-play, while pointing out rhizomatic complexifications and insights regarding what happens, in terms of narrative implications of the performers' actions - and of life events.

OUTCOMES: EMBODIED CONCEPTS

As already mentioned, the work that WITNESS does on impulses, particularly in the practices of **INTERFERENCES**, encourages the blurring of distinctions between internal stimuli and external interferences (similarly to what Tatiana Motta Lima mentioned above concerning contact). The blind person relates to the protector's interference, but as if it were his own impulse, as something that is part of them, a component of theirs – they are what they relate to. It involves other proposals of ways of being that the contact offers (or establishes). To listen, to be affected, is to do, is to be. Therefore, to perceive is to be composed, produced - it is a process of subjectivation. To perceive theatrical impulses, and act on them, is the production of theater subjectivity (MAGELA, 2019).

By assuming contact as the axis of the work, a capital consequence is the release of the actor from the obligation to be creative in conventional terms, to provoke interesting situations,

¹¹ Theater-Laboratory.

and be expressive. The creation is no longer constrained by productivity, but is assumed as investigation and openness so that ‘pertinent’ (whatever it is for those involved in the process) partnerships and contacts (lives) may occur. If relationship and partner are inseparable entities, when there is a significant partner, the relationship also becomes significant. And the same happens with a myriad of qualities, without prior moralism or aesthetic judgments, because diversity comes from the work of openness to what occurs. To create is to investigate new partnerships, accept them, and welcome them, as in SACHET, which is an exercise in body listening, and not virtuosity. The process of creation (highly pedagogical) is to foster situations that increase sensitivity to affections, to partnerships - the key to the exercises presented here, and the principle of their conduction. The diversity of life is perceived, welcomed, and embraced.

Regarding WARMING UP BY USE and its somatic consequences, one point to emphasize is that moments when the two performers are active and passive at the same time generate a microcosm of coexistence. Using and being used at the same time necessarily implies that these two things are constitutively mixed, because the use that one performer makes of the other body becomes a use that the other body makes of this first performer, and for him as well. And if this is not agreed or mediated by communication (which is fostered in all exercises: alternatives to the hegemonic and exclusionary logic of communication), the imperative of inventing and sustaining ways of welcoming external influences (the other body) amplifies the power of assimilation (LAPOUJADE, 2002). It is not only about undergoing (τὸν πάθει μάθος¹²) what occurs (being used), but dynamically welcoming the affections by transforming oneself and acting, while using as well. It is practicing subjectivation processes corporally, strengthening singularization and autonomy, outside of identity schemes of will:

‘Listening’ also presupposes that the actor’s action is neither voluntaristic - in the sense that it is preceded and supported by an idea or a thought that does not relate to the ‘present moment’ - nor dependent - in the sense that it performs only what is indicated or controlled from outside, by another. An ‘active’ listening presupposes a ‘passive’ action, ‘passivity’ being understood here as the permission to receive, let resonate and react to the permanent changes that occur in the actor’s own internal/external space. (MOTTA-LIMA, 2009, 30)

¹² *Agamemnon*, verse 177: a famous quote “Wisdom cometh by suffering”, by Aeschylus.

In this sense, these selective potencies of assimilation (affectation), the actions, the listening to impulses, and the experience of desire operate a theater thinking. It is a specifically theatrical form of cognition, which produces a field of invention that exceeds the creative scope more circumscribed to rational patterns. The performers are called upon to make adaptations, by coupling their impulses (desires?) to the movement-impulses of the other body, in a dynamic negotiation where there is no time or place for regrets if I am unable to do a movement I first wanted. The impulse ends up becoming what one can do, conditioning everything to the possibilities that are invented within the situation. Desire becomes action, not design. Process is already a result:

There is no need to distinguish here between producing and its product. We need merely note that the pure "thisness" of the object produced is carried over into a new act of producing. (...) The rule of continually producing production, of grafting producing onto the product, is a characteristic of desiring-machines or of primary production: the production of production. (DELEUZE & GUATTARI, 1983, 7).

The philosophical attitude of quitting the model and representation paradigm occurs centrally in the work of Deleuze (1990) (1994), and engages the critique that he and Félix Guattari construct against the hegemonic conception of desire as lack:

Desire does not lack anything; it does not lack its object. It is, rather, the subject that is missing in desire, or desire that lacks a fixed subject; there is no fixed subject unless there is repression. Desire and its object are one and the same thing: the machine, as a machine of a machine. (DELEUZE & GUATTARI, 1983, 26)

If we swing this understanding towards the practice of acting in a pedagogical process, having as support material the exercises mentioned here, we again notice how basing the practice on affections and contact addresses these vitalist and immanentist perspectives. Hence, theater is directly life, and not an attempt to represent it; it is directly connection, and not lack. As Deleuze notes, when discussing subjectivation (which is not linked to the conventional subject, but to lines of forces and agency), “it amounts essentially to inventing new possibilities of life, as Nietzsche would say, to establishing what one may truly call styles of life: here it's a vitalism rooted in aesthetics.” (DELEUZE, 1995, 91).

We can take as another example an adaptation of the exercise “Colombian hypnotism” (BOAL, 2000, 91), in which one performer leads another by the hand (the **CONDUCTION**¹³). In this work, we can do a series of gradually complex variations, without interruptions, even if

¹³ Please check note 4, where one can find the references for the exercises.

the teacher proposes exchanges of pairs. Initially the hand of one conducts the partner, with precision and rigor (maintaining distance and parallelism between the hand and the face). From the hand leading the face, it goes on to the hand leading the chest, the chest leading the chest, and the whole body¹⁴ leading the other's whole body (always taking care not to fall into a mirror exercise). After this stage, if both lead and are led, reciprocally at the same time, the situation becomes quite complex. The rigors have to be fiercely maintained, with the obligation to preserve this complex "channel," which started out being only hand-to-face without the use of exchanging glances or gestures and speech. And if the care for the channel remains, the gaps and impossibilities of the proposal of both leading and being led at the same time imply issues of normativity, where the constitution of singular logics, adjustments without communication, etc. have to be worked out. If the two performers go immediately to a non-speech improvisation where these bodily interactions can be further explored, the IMPROVISATION A and B for example, it is very likely that the work will better address theatrical cognitive issues (how we can construct and deal with unique, dynamic, non-verbalizable normativities, etc.) (MAGELA, 2022) (MAGELA, 2020).

Similar to the metamorphosis of desire in the WARMING UP BY USE, in the IMPROVISATION A and B, in my research, over the years, the confrontation with a real (*sic*) has proven to generate transformations in the performer, more specifically in what they dynamically 'want' (the "wants" of the improvisation's enunciation). Paradoxically, because it is extremely nuclear, synthetic, minimalist, and also since it is maintained throughout the improvisation, the A's "*wants to sit*" and the B's "*wants A not to sit*" can assume any configuration - in terms of quality and level. The "*want*" is transformed according to the affections that occur, like the desire proposed in *The Anti Oedipus* (DELEUZE & GUATTARI, 1983). Desire becomes a multiform and dynamic coupling. And the anguish of maintaining it without solutions is an existential practice.

PARTIALIZATION: TOTALITY AND COEXISTENCE

In WARMING UP BY USE, a partialization of the body ends up occurring, not only in terms of physical partitions, but also in terms of perspectivalizations, the perception of the intensive qualities of the partner's body. Through the type of use proposed by the exercise, the performer

¹⁴ Here, we can assume "body" pragmatically as both performers' torsos, more than arms and legs.

begins to see the other's body as weight (by lifting them, for example, to wake up or activate their muscles more), as texture (by using the other texturally - their skin, the density of the flesh), as part or component. This is a kind of schizoid action in relation to the other performer, fostered by the proposal of the exercise, which disregards the totality of the person's identity. The performer is stimulated to use the body (the other's and their own, which eventually are one and the same) in the ways that the exercise proposes, trying to disregard their personality (without saying *good morning, how are you?* or *can I do this?* ; *how do you judge me?* ; *let's agree on something beforehand so that nothing goes wrong?*). They are also not called upon to be attentive to the "everything" of the other (the conventional totality, which is a common requirement in improvisations), here exercising their attention only in terms of the use made or emerging at each moment.

The performer fragments the attention. This is how virtually absolute fields of attention are created, **other totalities** with which they will relate. Other forms of relation are created, through the creation of this small dimension of affectation that is at the same time local and absolute. The paradox is that the partialization, the coupling in contact, is what produces this absoluteness or totality. And this operation opens the way for relations that can be becoming:

In a way, we must start at the end: all becoming are already molecular. That is because becoming is not to imitate or identify with something or someone. Nor is it to proportion formal relations. Neither of these two figures of analogy is applicable to becoming: neither the imitation of a subject nor the proportionality of a form. Starting from the forms one has, the subject one is, the organs one has, or the functions one fulfills, becoming is to extract particles between which one establishes the relations of movement and rest, speed and slowness that are closest to what one is becoming, and through which one becomes. This is the sense in which becoming is the process of desire. (DELEUZE & GUATTARI, 1987, 272)

Resulting from this partialization of the body, the performer does not connect with the other as a presumed person (as a subject), and what follows is that they also tend to stop being a person in these identity terms or in the instituted protocols of behavior. Conventional social procedures are extremely undesirable at certain moments in theatrical creation and in life, even if we always have to dialogue with these customary norms. The performers merge with these new relationships, intensively. They become.

A large part of this deconstruction is due to the fact that the proposals consist of tasks that are well defined by the rules of the exercise. The task is something that "pulls" the performer to this new relationship. It is a trigger, a deflagrator (MAGELA, 2017). As a resistance, which

operates in the place of already instituted forms of relation undermining them by substitution, contact makes connections that disarticulate other previous connections. A provocateur of becoming. Impulses function as small actions, tasks that engage the performer, and de-unification only occurs through partialization - through occupations, affections, couplings:

Everywhere it is machines—real ones, not figurative ones: machines driving other machines, machines being driven by other machines, with all the necessary couplings and connections. An organ-machine is plugged into an energy-source-machine: the one produces a flow that the other interrupts. The breast is a machine that produces milk, and the mouth a machine coupled to it. The mouth of the anorexic wavers between several functions: its possessor is uncertain as to whether it is an eating-machine, an anal machine, a talking-machine, or a breathing machine (asthma attacks). Hence we are all handymen: each with his little machines. (...) And rest assured that it works. (DELEUZE & GUATTARI, 1983, 8)

But here the task is not a result to be achieved, but a normative delimitation (MAGELA, 2020) that intensifies attention. If an endless task is proposed, the conventional sense of task as outcome (efficacy) is also destabilized... These tasks of these theater exercises do not aim at practicing skills in order to better solve problems (efficiency). They are aesthetic situations of experiencing a more intensified and situated attention, which force the performer to open his or her established patterns of behavior in order to be affected by what arises for or by them. Once again, seeing the individual as the same degree of power is a resistance and alternative to the normal individual, the conventional subject.

In conducting these exercises, many restrictions are placed on the performers during the work, aiming to eliminate protocol and bureaucratic forms of negotiation (presume that the other will care if I do something strange, help the other, spare them, presume their desire and try to satisfy it, be kind, complement what they do). In this way, through the positive production of specific forms of relationship, one can undermine “social mechanisms which favor or permit the ordinary experience of life as a unity and a totality” (BOURDIEU, 2017, 212). A reverberation field is constituted for the invention of other theatrical modes of life, questioning the devices that collaborate so that hegemonic ways of living, and of creating theater, are perpetuated and do not allow others to emerge:

The social world, which tends to identify normality with identity understood as the constancy to oneself of a responsible being that is predictable or at least intelligible, in the way of a well-constructed history (as opposed to a history told by an idiot), has available all sorts of institutions of integration and unification of the self. (BOURDIEU, 2017, 212)

And the practice of this body as compositions in potency is the great pedagogical experience outlined here. Immediately, relating to the ways of responding to the other in improvisation; a non-supposed person constituting a virtually non-supposed ethics and aesthetics, once the performer does (and is) what affections and couplings constitute, demand, provoke; the action is done in her. The body practiced and experienced in the exercise going into improvisation, somatically influencing the performance. Something is performed: the intensive body.

AS IN THEATER

In the theater tradition, the seminal and fundamental action of the performer to come out of themselves is materialized in the Greek term *enthousiasmós*, which configures a detachment of the self in favor of a divine potency (PINHEIRO, 2006, 81). Taking this into account, the concept of becoming and its implications and consequences (conceptual, practical and existential) is not only pertinent, but also enriches the theorization about acting, even if it takes place in aesthetically conventional forms. Suddenly and bluntly, at least in the performance desired here, we can assume that **the performer becomes on stage. That performing is becoming.**

There are visions that maintain that life outside the theater (the so-called real world) is that which is to be represented on the stage. But if we leave aside the tendency to subsume the performance to a form of the supposed real (the scheme of representation), what the performer does is situated in this unidentifiable place between being something, not being, imitating, being part of, functioning. All this has a conceptual approximation to becoming. The lending of oneself in favor of potencies, intensities, and forces to bring forth the theatrical on stage executes the same vital operations of becoming, as conceived by Deleuze and Guattari:

Take the case of the local folk hero, Alexis the Trotter, who ran “like” a horse at extraordinary speed, whipped himself with a short switch, whinnied, reared, kicked, knelt, lay down on the ground in the manner of a horse, competed against them in races, and against bicycles and trains. He imitated a horse to make people laugh. But he had a deeper zone of proximity or indiscernibility. Sources tell us that he was never as much of a horse as when he played the harmonica: precisely because he no longer needed a regulating or secondary imitation. It is said that he called his harmonica his “chops-destroyer” and played the instrument twice as fast as anyone else, doubled the beat, imposed a nonhuman tempo. Alexis became all the more horse when the horse’s bit became a harmonica, and the horse’s trot went into double time. (DELEUZE & GUATTARI, 1987, 305)

Perhaps the **alliance**, defended by Deleuze and Guattari¹⁵ as being of the nature of becoming, has a proximity with the affections prioritized here. Because the performer in affections, less than imitating or wanting to express or represent (even less trying to communicate something), weaves alliances with forces that arise in the process of investigation, and these alliances are what provoke these becomings, which the performer modulates, getting intimate with them. Becoming is something that happens in life as a whole, “becoming is a reality: becomings, far from being the province of dreams or the imaginary, are the very consistency of the real” (ZOURABICHVILLI, 2012, 149); and, in fact, it is part of the preservation of life – or rather, of its effectivation, in its most intense processes:

(...) as someone becomes, what he is becoming changes as much as he does himself. Becomings are not phenomena of imitation or assimilation, but of a double capture, of non-parallel evolution, of nuptials between two reigns. Nuptials are always against nature. Nuptials are the opposite of a couple. There are no longer binary machines: question-answer, masculine-feminine, man-animal, etc. This could be what a conversation is – simply the outline of a becoming. The wasp and the orchid provide the example. The orchid seems to form a wasp image, but in fact there is a wasp-becoming of the orchid, an orchid-becoming of the wasp, a double capture since ‘what’ each becomes changes no less than ‘that which’ becomes. The wasp becomes part of the orchid’s reproductive apparatus at the same time as the orchid becomes the sexual organ of the wasp. One and the same becoming, a single bloc of becoming (...). (DELEUZE & PARNET, 1987, 2)

As far as the performer is concerned, it is important to emphasize this character of encounter and contact in becoming, which only occurs when there is a surrender, a departure from the territory and the existing arrangements¹⁶: “there are animal-becomings of man which do not consist in playing the dog or the cat, since man and the animal only meet on the trajectory of a common but asymmetrical deterritorialization” (DELEUZE & PARNET, 1987, 3). As mentioned earlier, a detachment from the self is a fundamental process in art, and also a fundamental process in life. Acting, even if it simulates rather than actually is life, comes about as becoming, which “operates a dismantling of forms, relaunching them on the plane of shapeless forces. To this extent, the becoming corresponds to a moment of desubjectivation, which is a condition for the process of producing subjectivity to remain on course” (KASTRUP,

¹⁵ Finally, becoming is not an evolution, at least not an evolution by descent and filiation. Becoming produces nothing by filiation; all filiation is imaginary. Becoming is always of a different order than filiation. It concerns alliance. (DELEUZE & GUATTARI; 1987, 238)

¹⁶ “Arrangement” or “assemblage” refers to the French *Agencement*, maybe the most consequential concept in Deleuze and Guattari’s philosophy. In Portuguese (*agenciamento*), the proximity with “agency” (*agência*) makes an interesting political ambiguity, once agency is a term used in the world economic agenda educational writings.

2005, 1276). In pedagogical processes in theater, the fostering of this capacity of dismantling and sustaining deterritorialization and becoming are fundamental for the compositions of territories in an autonomous and inventive way, towards a production of theater subjectivity (MAGELA, 2019).

ANGUISH: BEWILDERMENT FACED WITH THE VIRTUAL

In **IMPROVISATION A and B**, the minimalism of the instructions (no initial storyline) and the restrictions placed by the exercise conductor (eliminating acting resources such as mime, gags, and the simulation of objects, characters, and situations, for example) create many challenges and difficulties for the performers. It is common for them to become very fixated on an attitude of always quickly solving any situation in which they may find themselves not knowing what to do, and some even avoid these situations beforehand. In this proposal (and I dare say in every performance) it is essential that the participants welcome doubts, that there is an openness to situations that are new problems. In short, that the anguish of the unknown is sustained. These situations are pearls for the performer.

The perception/awareness of fragmentation, participation, instability and dynamism of subjectivity can be, at first, terrifying for a subject too attached to stability and too attached to what he/she has called his/her individual contours; on the other hand, it can also be 'healing' and freedom from this figure that requires disproportionate - and perhaps unnecessary - efforts to block the traversing, porosity, affectation and perception of the shards. (MOTTA-LIMA, 2009, 35)

Because to prioritize affections in the performance implies a specific ethics, which does not occur in terms of control of already experienced objects. It emerges precisely at the moment of exhaustion of the known, when, through the force of becoming, "another way of living and sensing haunts or is enveloped within our own and 'puts it to flight' [*fait fuir*]" (ZOURABICHVILI, 2012, 149).

In this aspect, when practicing the CLOTH, a thinking *from within* becomes very active, not *a posteriori*, not at a distance, nor theoretical. Thinking is already doing, analogously to the relation between production/product and the desire in Deleuze and Guattari's *The Anti-Oedipus* (1983): "Becoming is the content proper to desire (desiring machines or assemblages¹⁷): to desire is to pass through becomings" (ZOURABICHVILLI, 2012, 148). When a performer occasionally

¹⁷ Here, rather arrangements.

puts himself or herself outside the process, it is probably because they recoil at the possibility of ‘falling apart’¹⁸, and this is immediately noticed. The cloth invokes and leads to a thinking in action, a thinking that is action. By calling for this, it makes the performers practice a bodily thinking, which has no guarantees or security - anchors that commonly refer to cognitive processes tied more to rationality and consciousness.

The established is destabilized when the performer opens up to what may arise, in the work, in the improvisations. These moments of *not knowing* are analogous to perceptions of new problems - confronting the question, the doubt, without resolving it, with this field of indeterminacy and indiscernibility being welcomed and upheld:

However, this virtual time itself determines a time of differentiation, or rather rhythms or different times of actualisation which correspond to the relations and singularities of the structure and, for their part, measure the passage from virtual to actual. In this regard, four terms are synonymous: actualise, differentiate, integrate and solve. For the nature of the virtual is such that, for it, to be actualised is to be differentiated. (DELEUZE, 1994, 211)

Thus, the perception of the performer is allied to the **virtual**, where unpredictability promotes invention and experimentation. And it is necessary to point out the prominence, in the thinking, of the posing of questions, the invention of problems, and not their solution, since “the virtual is the insistence of what is not given” (ZOURABICHVILI, 2012, 215). If a pertinent framework for the action of the performer is that of becoming, what occurs on stage can be seen as inhabiting the sphere of the virtual and the actual.

In this sense, in IMPROVISATION A and B, the restrictions on the performer’s actions mentioned before try to avoid killing intermediaries. These are all the unspecified situations that are located in an intermediate, virtual and interesting range, that occur between not abandoning the “*want*” of the utterance and not giving in to the temptation of the solution (which kills the ongoing situation):

In this sense, actualisation or differentiation is always a genuine creation. It does not result from any limitation of a pre-existing possibility. (...) For a potential or virtual object, to be actualised is to create divergent lines which correspond to - without resembling - a virtual multiplicity. (DELEUZE, 1994, 212)

If the intermediary is upheld, small actualizations coexist with virtualities, in an (often unnerving) multiplicity of sense production. On the contrary, if the filling of the void and the

¹⁸ Or being “outside” the work itself, for some other reason. But what matters now are the hardest difficulties in the **surrender** required for one to affect oneself.

solution of anguish occur, marked almost always by an early intervention on the part of the performers in improvisational situations (which does not let the affection occur), this eliminates the chance for the appearance of these many intermediary actions and contacts. These are a myriad of subtle and almost imperceptible elements that do not configure themselves as significant plot points, but that act at the level of a microperception of the performer: “*virtual differentiates itself in the active creation of something new, an actual that does not resemble the virtual from which it emerged*” (TADEU SILVA, 2001-2002, 77).

In IMPROVISATION A and B, as in other more minimalist improvisations, the fear of the present often shows itself in the performers. And previous theatrical resources quickly fail and are exhausted. In these very special moments of failure, either the performer faces/accepts the small event that begins to arise, or he/she kills it with a solution or way out of the situation (usually by doing something known and already approved - escaping from the void by inventing a trick, for example). One kills the experience by realizing (and fearing) what it might bring about:

...in other words, the “thing itself” is the experience as it is made; it is becoming, always singular, rather than the Being in general. The “thing itself” is thus its property without meaning: we reach it at the moment when meanings remain in suspension, when we know how to bring the enunciation¹⁹ into one of its disconcerting relationships, deeper than any theory, which stubbornly assert themselves in the thinking and force her to envisage new possibilities of thinking and living. (ZOURABICHVILI, 2005, 1319)

An important methodological aspect of these practices is the fact that these opt-outs from contact become very clear, very blatant. What might happen if the performer faces these small gaps? What threatens to emerge in improvisation is in the realm of the virtual, so we know only in the experience of the performance, which is irreducible to rational description and planning:

In reality, duration divides up and does so constantly: That is why it is a *multiplicity*. But it does not divide up without changing in kind, it changes in kind in the process of dividing up: This is why it is a nonnumerical multiplicity, where we can speak of “indivisibles” at each stage of the division. There is *other* without there being *several*; number exists only potentially. In other words, the subjective, or duration, is the *virtual*. To be more precise, it is the virtual insofar as it is actualized, in the course of being actualized, it is inseparable from the movement of its actualization. For actualization comes about through differentiation, through divergent lines, and creates so many differences in kind by virtue of its own movement. (DELEUZE;

¹⁹ It should be noted that, although Zourabichvili refers here to the literary enunciation of philosophy, in fact, in his article and generally in Deleuze and Foucault, to enunciate is to do, to act - something related to the event. In the same sense, we have, for example, “collective assemblage [arrangement] of enunciation”.

1991: 42-43)

And this is a big question, regarding the promotion of embodied theater cognition for theatrical (and life) invention: the event in improvisation takes place within a body-theater process of thinking. But for this, we need to welcome the affections, without anticipating solutions, embracing, with our attention, the actuality in movement:

Our attention to the present does not go, in principle, in search of new stratifications, but rather a certain drift of subjectivity. Actuality does not reveal a stable domain and instituted forms, nor is it the result of a linear succession of events, but an unstable field, of which transformations are part. (KASTRUP, 2008, 94).

In the relations between virtual and actual within these improvisations, the present can become intimidating: “it is in the present that continuities are broken and identities dissipated” (KASTRUP, 2008, 97). To be in the present, in effective, affective contact, is to face this destabilization, an invitation to deterritorialize oneself: “It is also in the present that such regularities are destabilized and novelties are outlined” (KASTRUP, 2008, 94).

We are conformed by our mind structures, cultural, social and religious structures that produce us as subjects - produce our ways of thinking, feeling, acting, that is, our ways of perceiving (ourselves) (Grotowski talked about the production of our "world images" or our "thought structures"), and, therefore also our identity, the place/places where we say "I". To be able to 'think' about what we think, 'feel' what we feel, 'act' on what we do mechanically, another kind of attention is necessary, a work on perception that frees us - even if momentarily - from our identity prison. (MOTTA-LIMA, 2013, 225)

In many cases the present cries out for the event, when layered, known, recognized actions are exhausted, especially when they are not fueled (as in the restrictions operated in the conduction of the exercises). In any case, in life²⁰ territories don't last; this is the question...

In fact, it is part of the common sense that performers, professionals or not, in classrooms or laboratories, have to be open to the perception of what happens in the activity. The perception demands deterritorialization, even if, many times, the performers are not really territorialized; even if they haven't assembled, arranged, inhabited territory, or composed anything. The moment when the conventional or safe fails, if the performers allow for a rupture, is a moment when an affection affords the possibility of new couplings, arrangements: “*the present is able to promote cracks in the historical strata, in the old mental habits, the established structural couplings, and produce novelty*” (KASTRUP, 2008, 100). This place of virtualities that we may consider as

²⁰ And here performance is life.

intermediary keeps the possible active. The initial situation of improvisation, its deflagrating proposal (the instructions) can always be active (and indeed should be), but in multiple ways and intensities.

LURKING

Abiding unpredictability is an imperative in improvisation. This implies in not avoiding it beforehand, in not excessively situating the performance, and in not suffocating it with solutions that are known to be successful. The necessary listening to perceive these problem-moments, question-moments, demands intense vigilance, in an attitude of hunting, foregoing planning and armored security:

It is expected that the correctly applied planning will fulfill the planned objectives, and thus close the cycle it started. (...) As such, planning ceases to be a phase of teaching/learning and becomes, practically, its final quest: the better the planning, the more detailed it is, the more assurance it offers of being able to fulfill the planned objectives. (MOTTA-LIMA, 2017, 35)

In the attitude of planning primacy, which is the dominant one, if something goes wrong, it is the model adopted that is revised (and not the fact of clinging to models), as if the perfect project had not yet been found. This attitude is distinct from that of hunting, where one gives up control of results, so that instability can be accommodated. In hunting there are methods and procedures, but with adaptations and adjustments, and the greatest technique is to remain attentive and on the lookout.

The cultivation, design, plan, and preparation are not a problem in themselves. Note that most of the measures presented here (as well as hunting procedures, be they adopted by wild-animals hunters or by those who hunt sparks of life power) are constituted by rules, instructions, norms even. A strong issue in performance, worked out in this pedagogy of theater studied here, is the articulation between cultivation and hunting, between maintaining and changing, closing and opening. Even in the restrictions that are being explored, what is sought is to close so that more and other openings may emerge. In fact, reprising the idea of theater education here, life is this game of openings and closings...

The exercises discussed here, especially those that work on specific channels (SACHET, STEP-BY-STEP), are very delimiting. They strongly direct the initial universe of action and, beyond the pedagogical intentions regarding restriction, perhaps one of their ambitions paradoxically is this training of unpretentious attention, which doesn't aim for something special,

and is content to be in contact with something immediate or specific. In this somatic approach (an intensification of a specific body, and its frames of perception, through exercises), it is important that there is a gradation, a cumulative or constructivist dynamic in the conduction and chaining of the exercises and other activities. And it is desirable to depart from these more directed practices, which supposedly activate specific perceptions in the performers because they are training specific channels, and go directly to improvisation, where the experience is much more complex, imbricated, articulated. In improvisation, which is the locus of confluence of this theater education proposal's elements, everything is at stake: depth and surface; various tempos; compositions of different types; more elaborate layers of perception with immediate and demarcated hunts.

RHIZOME

Mostly, this initial work with the students, even in improvisation, excels in terms of specifics and reduction of elements, in an attempt (perhaps cliché) to tap into the *here and now*²¹, to dwell on couplings, direct affections, through a didactic simplification of scope. It involves working on a more immediate attention, of contact, which is never surpassed, since this perception is the basis for everything that is studied here. The other elements accumulate from this work.

But some imbrications and articulations quickly emerge, complexities in the sense-production of what the performers do. **Plot** cells, perhaps: narrations, suggested or implicit given circumstances, projections... In certain exercises this may already happen a little, but it is in improvisations that these plots and dramaturgies are most noticeable. A large part of this complexification concerns other forms of relationship beyond the simple and immediate, where what the performer does becomes denser, is connected to more implications of meaning and a production of more complex temporalities, where the micro and the macro are related, the constructed and what is meant to emerge.²²: “*the relation between the constituted forms and the present is not one of rupture or discontinuity, but of coexistence*” (KASTRUP, 2008, 99).

Improvisation goes beyond the immediate, beyond naivety about the implications (to avoid the word meaning) of the performers' actions. They are complexifications of attention -

²¹ What Grotowski will refer to in Latin - *hic et nunc*, when speaking of the need to be in the face of the Act, not to postpone it.

²² The actual and the virtual, not exactly, but at least close.

which are not deterministically constituted by what precedes it, but depend on historical conditions to occur:

Actuality appears as an instance in which regularity and instability coexist. They are like its two faces. Without the historical strata, actuality would be pure movement, incessant agitation, total dispersion. Therefore, it would be unfeasible. On the other hand, without its untimely face, without the force of becoming, all actuality would be explained by the past, that is, historically. In this sense, it would be predictable, nothing truly new ever occurring. (KASTRUP, 2008, 96)

In some improvisations, less immediate densifications and consequences take place, implying something about the past, the future, and other relations to the actions - “*novelty is not subject to any kind of historical determinism, but neither does it arise from nothing, ‘ex-nihilo’*” (KASTRUP, 2008, 97). The word *layer* may seem like a way to illustrate this, but it is insufficient, and it is inadequate, because of the suggestion of hierarchy and excessive topological simplicity that it entails. What seems to be more pertinent is to attribute a **rhizome** character to these connections, densifications, and implications in what occurs at times in the work. Because in improvisation, one of the aspects that becomes very active is the connectivity between all the elements and moments, and their diversity as to nature²³, level, and intensity. A given moment involves multiple aspects, and any connection can take place at any moment, as a rhizome, “agglomerating very diverse acts, not only linguistic, but also perceptive, mimetic, gestural, and cognitive” (DELEUZE & GUATTARI, 1987, 7):

semiotic chains of every nature are connected to very diverse modes of coding (biological, political, economic, etc.) that bring into play not only different regimes of signs but also states of things of differing status. (IDEM, 7)

A multiplicity has neither subject nor object, only determinations, magnitudes, and dimensions that cannot increase in number without the multiplicity changing in nature (the laws of combination therefore increase in number as the multiplicity grows). (IDEM, 8)

These articulations between elements, intensities, and implications of improvisation are also an engine for thinking about the **dimensional** character of improvisation and some other activities, when they are able to constitute a broader theatrical environment that is perhaps not always well enough defined by terms commonly used for improvisation, such as game, for example. A character of environment or dimension perhaps better defines what sometimes occurs

²³ In the coexistence of virtual and actual, for example, or when more immediate and intuitive perceptions are articulated with more identitarian or stratified and conventional information.

in the theater work, and this refers to the theatrical cognition overflowing into everyday life, since the theatrical components in life compose strata, dimensions:

Here, as elsewhere, the units of measure are what is essential (...). All we talk about are multiplicities, lines, strata and segmentarities, lines of flight and intensities, machinic assemblages and their various types, bodies without organs and their construction and selection, the plane of consistency, **and in each case the units of measure.** (DELEUZE & GUATTARI, 1987, 4)

The word dimension refers more conventionally to ways of measuring something (space, for example). But taking the Nietzschean concept of *interpretation* (WOTLING, 2001), we may consider dimension not strictly in the conventional sense of measurement, but in the sense of meaningful perception, which evaluates, distinguishes, discerns; in that which does not necessarily determine, but rather conditions and provides the conditions.

We do not have units [*unités*] of measure, only multiplicities or varieties of measurement. (DELEUZE & GUATTARI, 1987, 8)
All multiplicities are flat, in the sense that they fill or occupy all of their dimensions: we will therefore speak of a plane of consistency of multiplicities, even though the dimensions of this “plane” increase with the number of connections that are made on it. (DELEUZE & GUATTARI, 2004, 17)

This dimension is, above all, one of arrangements²⁴. Assemblages produced by the affections, which occur in becoming, demanding deterritorializations and forming a field of experience that is perhaps a plane of immanence, constituted by relations (ZOURABICHVILI, 2005, 1519). But from these deterritorializations, through these same relations, new compositions of new territories can arise, which demand courage and work to take place. And to sustain the anguish provoked by the affection that arises in improvisation at certain moments (those of emptiness, for example, or those when the mask falls) is to deterritorialize oneself and be summoned to inhabit another territory, a territory outside security. When it no longer lasts, the process cries out to occur again, but in another way (like the party, which is repeated, but in another way).

These territories are theatrical densifications that articulate a more immediate *here and now*, which is the most encouraged in the exercises (being affective to what occurs in the moment and in a more corporally concrete way), with other natures of expression and constituent forms. The rules of progress, trajectory, logic, etc, can eventually compose a consistency - mini

²⁴ As noted before, *Agencements*, in French.

plots or seminal dramaturgies that give more intensity and consequence to what occurs. But they are not what effectively brings out what matters in improvisation. Taking the fact that the expressive elements sediment themselves quickly and can constitute arrangements (in this case, forms that constitute themselves, that compose what we can call *history* or *plots* in improvisation), they end up providing possibilities for denser articulations in what takes place in the work. In other words, everything that is done in the improvisation generates, at each moment, several possibilities of complexifications and consequences. The dimension is the composition / inhabitation of this theatrical territory. It is existential.

These densifications are confronted with becomings, at moments in which the present and its unpredictability are accepted. And these articulations also occur at each improvisation in the development of creation, not just at each instant, because we are talking about something that densifies in the succession of different instants and between moments. The immediate, the remembered, the superficial, the various qualities of behavior, the sketches of stratified behavior (sketches of characters even), down to the clichés, all of this and everything else that may emerge has no previously defined place, value, volume, intensity, or position. But dimensions are formed in each improvisation and between them. This is also why these plots are what most gives a rhizome character to improvisation. To see improvisation as rhizome opens up exceptional fields of perception and theorization in this important theatrical activity.

THE THEATRICAL INTENSIVE: FORCES, THEATER, LIFE

But what do these connections come for? Why weave these parallels and analogies between facts observed in performance exercises and interpretations obtained from Deleuze and Guattari's concepts? What's the point, here?

In a way, these questions have already been answered from the beginning of this text. But a specific interest needs to be pointed out: the increase of epistemological consistency, for pedagogies and theatrical creations, which comes from connections with these philosophical perspectives. These influences enrich theater education, mainly in the fragmentations and questionings of the subject and in the blurring between fiction and reality, art and life.

Because the fact that in the cited theatrical activities there are these vital operations inspired by the concepts characterizes these activities in theatrical affect as concrete processes of

life production, and subjectification. The performer in affect goes beyond the subject and the representation. They produce and are produced in the theatrical activity:

Foucault doesn't use the word subject as though he's talking about a person or a form of identity, but talks about "subjectification" as a process, and "Self" as a relation (a relation to oneself). And what's he talking about? About a relation of force to itself (whereas power was a relation of a force to other forces), about a "fold" of force. About establishing different ways of existing, depending on how you fold the line of forces, or inventing possibilities of life that depend on death too, on our relations to death: existing not as a subject but as a work of art. (DELEUZE, 1995, 92).

If what occurs in the classes are relations of theatrical forces, of mutual influences that construct what happens and who the performers are, this theater is inseparable from a series of elements identified by Gilles Deleuze and Michel Foucault as present and constitutive in the production of subjectivity. In the classroom, the pedagogical theatrical experience produced by this body as compositions of potency establishes dimensions that are totally imbricated with life. It is education because it is life.

REFERENCES

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOURDIEU, Pierre. The biographical illusion. In HEMECKER, Wilhelm & SAUNDERS, Edward (eds.). **Biography in Theory - Key Texts with Commentaries**. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2017.

BROOK, Peter. **The shifting point – 1946-1987**. New York: Harper & Row, 1987.

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

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **A thousand plateaus - capitalism and schizophrenia**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Dialogues**. New York: Columbia University Press, 1987.

Deleuze, Gilles. **The logic of sense**. New York: Columbia University Press, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonism**. New York: Zone Books, 1991.

Deleuze, Gilles. **Difference and repetition**. London: Continuum, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Negotiations, 1972-1990**. New York: Columbia University Press, 1995.

Deleuze, Gilles. **Spinoza – practical philosophy**. San Francisco: City Light Books, 1988.

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

INSEA – International Society for education through art. **Carta para o governo do Brasil**.

INSEA: Portugal, 2016. Disponível em <https://insearesearchshare.files.wordpress.com/2016/11/cartadainseaparaogovernodobrasil.pdf>

KASTRUP, Virginia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virginia & TEDESCO, Silvia & PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, Virginia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LAPOUJADE, David. O corpo que não agüenta mais. In LINS, Daniel & GADELHA, Sylvio (orgs.). **Nietzsche e Deleuze – Que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

MAGELA, André Luiz Lopes. Docência de teatro em escolas: argumentos para uma consistência. In: CARVALHO, Levindo Diniz & SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. **Educação (em tempo) integral: diálogos entre a universidade e a educação básica**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora. 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/317385993_Educacao_em_tempo_integral_dialogos_entre_a_universidade_e_a_educacao_basica

MAGELA, André L. L. **Normativity of cooperation in theater classes**. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-26, 2020. DOI: 10.5965/14145731033920200201. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18948>.

MAGELA, André L. L.. **Somatic approach to theater education**. Revista Moringa -Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 8 n. 1, jan/jun 2017, p. 23 a 38. Available at <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/34856/17709>

MAGELA, André L. L.. **Theater education as subjectivity production**. Conceição | Conception, Campinas, SP, V.8, n.2, p.50 - 74, jul. - dez. 2019. DOI: 10.20396/conce.v8i2.8656489. Available at <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8656489/25629>

Magela, André L. L. (2022). **THEATER COGNITION AND EDUCATION**. Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas, 9(2), 27–43. <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v10n1a2022-03>. Available at <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/63722/34785>

MOTTA-LIMA, Tatiana. **Em busca (e à espreita) de uma pedagogia para o ator**. CADERNO DE REGISTRO MACU, v. 10, p. 32, 2017.

Motta-LIMA, Tatiana. **Palavras Praticadas - O Percurso Artístico de Jerzy Grotowski, 1959-1974**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Motta-LIMA, Tatiana. **Atenção, porosidade e vetorização: Por onde anda o ator contemporâneo?**. Belo Horizonte: SUBTEXTO – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto. Ano VI. Número 6. 2009.

MOTTA- LIMA, Tatiana. **“Cantem pode acontecer alguma coisa”**: em torno dos cantos e do cantar nas investigações do Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards. In: Revista Brasileira de Estudos da Presença. v. 3, n1, jan./abr. 2013. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/38593> .

PINHEIRO, Paulo. Nietzsche, Platão e o entusiasmo poético. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel & PINHEIRO, Paulo (Orgs.). **Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação – Assim Falou Nietzsche V**. Rio de Janeiro: DP&A : UNIRIO : Faperj ; Brasília: Capes, 2006.

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

SPINOZA, Benedict de. *Ethics - Proved in Geometrical Order*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

TADEU SILVA, Tomaz. **Guia de leitura – Gilles Deleuze Diferença e Repetição**. . Elaborado para uso exclusivo no Seminário Avançado Pensamento da Diferença e Educação II. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. 2001-2002.

WOTLING, Patrick. **Le vocabulaire de Nietzsche**. Paris: Éditions Ellipses, 2001.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da literaridade . In: **Revista Educação e Sociedade** vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, Set./Dez. 2005. Campinas: UNICAMP: 2005.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: A Philosophy of the Event - together with The**

Vocabulary of Deleuze. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2012.