

# Rascunhos

vol.10, n.3 jan./ jul. 2024

ISSN: 2358-3703

[Dossiê]:

PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS:  
OUTRAS EPISTEMOLOGIAS vol. 2

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 Pedagogia das  
Artes Cênicas: outras epistemologias #1 e #2

Dra. Carolina Romano de Andrade (UNESP) / Dr.  
Fernando Bueno Catelan (UNESP) / Dra. Karine  
Ramaldes (UFG) / Dr. Robson Rosseto  
(UNESPAR) / Dr. Vicente Concilio (UDESC) / Dr.  
Wellington Menegaz (UFU)

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

Conselho Consultivo  
Alexandra Gouvea Dumas (UFBA - Brasil)  
Amabilis de Jesus da Silva ( FAP - Brasil)

Ana Carolina Paiva (CAp/UERJ – Brasil)  
Ana Maria Pacheco Carneiro (UFU – Brasil)  
Célida Salume Mendonça (UFBA - Brasil)  
Elisabeth Silva Lopes (USP - Brasil)  
Gerard Samuel (Universidade de Cape Town -  
África do Sul)

Giuliano Campo (University of Ulster - Reino  
Unido)

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

Diagramadores  
Bianca Helena Santos de Oliveira - UFU  
Carlos Eduardo Santos de Oliveira (Call  
Oliver) - UFU

Imagem Capa

Contaçon de história: A velhinha que dava nome  
as coisas (2022). Foto: Silvana Rocha.

Avaliadores / Pareceristas

Alexandre Falcão de Araújo (UNIR - Brasil) / Carla Saul Garcia Marcelino (UTPL - Equador) / Carminda Mendes André (UNESP - Brasil) / Carolina Romano de Andrade (UNESP- Brasil) / Carolina Natal Duarte (UFRJ-Brasil) / Cláudio José Guillarduc (UFSJ - Brasil) / Daniel dos Santos Colin (UFRGS -Brasil) / Diego de Medeiros Pereira (UDESC - Brasil) / Elderson Melo de Miranda (UFAC - Brasil) / Emerson de Paula Silva (UNIFAP - Brasil) / Eneila Almeida dos Santos (UEA - Brasil) / Everton Lampe de Araujo (UFBA - Brasil) / Everton Ribeiro (UFPR - Brasil) / Fábio Henrique Nunes Medeiros (Unespar - Brasil) / Fernanda de Souza Almeida (UFG-Brasil) / Fernando Bueno Catelan (UNESP - Brasil) / Fernanda Raquel (UNESP - Brasil) / Flávia Janiaski Vale (UFGD - Brasil) / Henrique Bezerra de Souza (UFU - Brasil) / Jean Carlos Gonçalves (UFPR - Brasil) / Jennifer Jacomini de Jesus (UDESC -Brasil) / Joana Abreu Pereira de Oliveira (UFG - Brasil) / Josiane Franken Corrêa (UFPel-Brasil) / Júlia Jenior Lotufo (UFG - Brasil) /Karine Ramaldes (UFG - Brasil) / Lillian Freitas Vilela (UNESP - Brasil) / Lucas de Almeida Pinheiro (Unespar - Brasil) / Luiza Romani Ferreira Banov (USP - Brasil) / Maíra Castilhos Coelho (UDESC - Brasil) / Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi (UFOP - Brasil) / Marlini Dorneles de Lima (UFG - Brasil) / Melissa dos Santos Lopes (UFRN - Brasil) / Michele Louise Schiocchet (UFPR - Brasil) / Paulina Maria Caon (UFU - Brasil) / Pio de Sousa Santana (UNESP - Brasil) / Roberto Carlos Moretto (USP - Brasil) / Robson Rosseto (Unespar - Brasil) / Stefanie Liz Polidoro (UDESC - Brasil) / Tais Ferreira (UFRGS - Brasil) / Tiago Cruvinel (IFMG - Brasil) / Vicente Concilio (UDESC - Brasil) / Vilma Campos dos Santos Leite (UFU- Brasil) / Wanderson Alex Moreira de Lana (UFMT - Brasil) / Wellington Menegaz de Paula (UFU - Brasil)

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.3 (2024) - Uberlândia: Portal de Periódicos, 2024  
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**

Dra. Carolina Romano de Andrade; Dr. Fernando Bueno Catelan; Dra. Karine Ramaldes;  
Dr. Robson Rosseto; Dr. Vicente Concilio; Dr. Wellington Menegaz

### **Pedagogia das artes cênicas #2**

COSMOSSOMÁTICA? Especulações sobre uma pedagogia performática inter-  
epistêmica

Mário César Rodrigues de Freitas Lins Filho.....04

CPTZINHO: Um estudo sobre sete de suas práticas corporais e a relevância do curso na  
formação do ator

Lucas Sabatini.....24

DO ERRO AO RIDÍCULO: a pedagogia da palhaçaria na escola

Rayana Raquel de Moraes Miamoto.....43

EDUCAÇÃO, ESCRITAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E TEATRO

Diego José Domingos Pereira e Cláudio  
Guilarduci.....58

HERÓIS E MONUMENTOS DE PINHAIS, BARBÁRIE CULTURAL E TEATRO DO  
OPRIMIDO COMO ALTERNATIVA

Eduardo Augusto Vieira Walger e Vicente Concilio.....77

NEGRITUDE E OPACIDADE: a Poética da Relação como metodologia de análise da  
cena

Lucas Antonio Bebian.....92

O FAZER TEATRAL NO IFMA: narrativas que contam nossas histórias e fazeres  
docentes

Karina Veloso Pinto.....105

O VIVER NAS BRECHAS: a arte, o teatro e o ensino descolonizados

Vitória Pavan e Marcos Antônio Bessa-Oliveira.....120

PERFORMANCE DOS QUINTAIS: a pedagogia quilombola entra em cena

Roselete Fagundes de Aviz.....136

REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE TEATRO EM UM  
CONTEXTO NÃO-FORMAL

Railson Gomes Almeida..... 157

UM OLHAR FENOMENOLÓGICO PARA O GESTO DA DANÇA NA  
EXPERIÊNCIA DA VELHICE: A experiência estética como possibilidade de formação

Amanda Khalil Suleiman Zucco e Vanderlei Carbonara.....174

UM PÁSSARO QUE ENSINAVA A VOAR: Fragmentos do teatro da memória de Luiz Pazzini e suas ressonâncias	
Tissiana dos Santos Carvalhêdo.....	192
INTERVENÇÕES TEATRAIS NOS ESPAÇOS ALTERNATIVOS DA ESCOLA.	
Paula Carina Kornatzki.....	211



## APRESENTAÇÃO

O Dossiê Pedagogia das Artes Cênicas: outras epistemologias da Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas tem como objetivo discutir e estabelecer práticas calcadas nas questões urgentes envolvendo o ensino e aprendizagem nas artes da cena, associadas às experiências culturais ligadas às tradições da ancestralidade, identidades, dissidências e experiências. Os artigos possibilitam reflexões referentes a saberes prático-teóricos das artes cênicas, levando em consideração as demandas sociais e culturais locais e globais, numa abordagem político-estética e educacional contemporânea.

Esse dossiê surgiu a partir das inquietações que permearam o VII Encontro nacional do GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, com o tema: outras epistemologias, que aconteceu de forma on-line em agosto de 2022. O evento buscou propiciar um espaço de diálogo para pesquisadoras(es) e/ou professoras(es) que investigaram em seus fazeres práticos e/ou teóricos outras epistemologias voltadas para a pedagogia das artes cênicas. Os diálogos deste encontro se desdobraram nos artigos aqui publicados, que refletem questões urgentes envolvendo o ensino e aprendizagem nas artes da cena.

Durante um dos encontros do GT Pedagogia das Artes Cênicas no XI Congresso da ABRACE, com o tema: Artes Cênicas e Direitos Humanos em Tempos de Pandemia e Pós-Pandemia, ocorrido no ano de 2021 de forma on-line, foi formada uma comissão para elaborar encontros relacionados ao nosso GT, constituída pelas(os) professoras(es): Dra. Carolina Romano de Andrade (Prof-Artes/IA/UNESP); Dr. Fernando Bueno Catelan (IA/UNESP); Dra. Karine Ramaldes (EMAC/UFG); Dr. Robson Rosseto (Unespar); Dr. Vicente Concilio (CEART/UDESC); Dr. Wellington Menegaz (IARTE/UFU). Essa equipe foi a responsável pela organização das seguintes ações do GT:

2023 – Organização deste dossiê.

2022 - VII Encontro nacional do GT Pedagogia das Artes Cênicas: outras epistemologias (on-line).

2021 - Três fóruns intitulados BNCC e BNC Formação: o que isso quer dizer pro ensino das artes cênicas (on-line).

Além desses trabalhos, a coordenação do GT Pedagogia das Artes Cênicas, biênio 2022-2023, formada pelos professores Wellington Menegaz e Robson Rosseto, coordenador e vice-coordenador (respectivamente), organizaram:

2023 - Livro Pedagogia das Artes Cênicas: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos (volume 6 da Série Encontros), editora Pedro & João.

2023 - Encontros de Reexistências: VIII Encontro Nacional do GT Pedagogia das Artes Cênicas e IV Encontro da Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, na cidade de Curitiba.<sup>1</sup>

2023 - Encontros do GT durante o XII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, na Universidade Federal do Pará - UFPA, na cidade de Belém.

2022 - Encontros do GT durante a XI Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, com o tema: Artes Cênicas na Amazônia: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos, na Universidade Federal do Acre - UFAC, na cidade de Rio Branco.

O Dossiê representa um espaço de discussão de abordagens contemporâneas que abarcam questões complexas sociais e culturais de nosso tempo. Ao emergir das discussões do VII Encontro nacional do GT Pedagogia das Artes Cênicas, esta publicação, em dois volumes, não apenas celebra as múltiplas perspectivas e experiências, mas também abre caminhos para a valorização e integração das tradições culturais, as identidades individuais e coletivas, as dissidências e as histórias de ancestralidade em entrelaçamento com as pedagogias das artes cênicas. Nesse sentido, esta edição representa não apenas um registro acadêmico, mas também um convite para

---

<sup>1</sup> Comissão organizadora: Me. Angela Stadler de Paula Macedo, Me. Caroline Vetori de Souza, Dr. Fábio Henrique Nunes Medeiros, Dra. Gladis dos Santos, Dr. Jair Mario Gabardo Junior, Dra. Jane Kelly de Oliveira, Dr. Lucas de Almeida Pinheiro, Dra. Lúcia Helena Martins, Dra. Roberta Cristina Ninin e Dr. Robson Rosseto.

continuarmos a explorar, questionar e refletir sobre a construção epistemológica no campo da pedagogia das artes cênicas.

Dra. Carolina Romano de Andrade

Dr. Fernando Bueno Catelan

Dra. Karine Ramaldes

Dr. Robson Rosseto

Dr. Vicente Concilio

Dr. Wellington Menegaz



## COSMOSSOMÁTICA?

**Especulações sobre uma pedagogia performática inter-epistêmica**

## *COSMOSOMATICS?*

*Speculations on an inter-epistemic performative pedagogy*

## ¿COSMOSOMÁTICA?

***Especulaciones sobre una pedagogía performativa interepistémica***

Mário César Rodrigues de Freitas Lins Filho<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7418-8796>

### RESUMO

Ante o desejo stengeriano pelo retorno ao animismo, especula-se sobre uma pedagogia dialógica inter-epistêmica, argumentando a necessidade primeira de atravessar os desafios do corpo ocidental(izado) em técnicas psicossomáticas que (re)sensibilizam e expressam afetos viscerais reprimidos, a nível pessoal-individual e coletivo-político (TAYLOR, 2003; FOSHA, 2008). Expõe-se que a “tecnologia” da atenção plena incorporada da abordagem enativa (VARELA et al., 2016) é similar ao ofício anímico sutil de construção da experiência (ABRAM, 1996; INGOLD, 2013, 2014), sendo em algum nível presente e aplicado nas práticas da “educação somática” (BOLSANELLO, 2005; FORTIN, 2011). Finaliza-se sugerindo que qualquer pedagogia inter-epistêmica precisará lidar com o corpo ocidental(izado), aprofundar sua percepto-cognição pela atenção plena e participar dos atos transferenciais pelos detentores das várias epistemes.

Palavras-chave: Performatividade; Pedagogia; Atenção Plena; Animismo; Epistemologia.

### ABSTRACT

Following the Stengerian desire for a return to animism, we speculate on an inter-epistemic dialogical pedagogy, arguing the need to first overcome the challenges of the Western(ized) body in psychosomatic techniques that (re)sensitize and express repressed visceral affects, at the personal-individual and collective-political levels

<sup>1</sup> Mestrando pelo programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA-UFRJ). Artista-pesquisador pela linha de Poéticas Interdisciplinares da pesquisa em andamento intitulada “CORPO-COSMOS: SOB (A MAGIA D)O CORPO NO CONTEXTO DA COSMOPOLÍTICA” sob orientação do Prof. Dr. Leonardo Ventapane de Carvalho, desenvolvida com dedicação exclusiva a partir do apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ (FAPERJ).

(TAYLOR, 2003; FOSHA, 2008). It is put that the embodied-mindfulness “technology” in the enactive approach (VARELA et al., 2016) is similar to the animistic subtle craft of experience (ABRAM, 1996; INGOLD, 2013, 2014), what is at some level present and applied in the practices of “somatic education” (BOLSANELLO, 2005; FORTIN, 2011). It concludes by suggesting that any inter-epistemic pedagogy will need to deal with the Western(ized) body, deepen its perceptual-cognition through embodied-mindfulness and participate in the transferential acts by the holders of the various epistemes.

Keywords: Performativity; Pedagogy; Mindfulness; Animism; Epistemology.

## RESUMEN

Frente al anhelo stengeriano de retorno al animismo, especulamos sobre una pedagogía dialógica interepistémica, argumentando la primera necesidad de superar los desafíos del cuerpo occidental(izado) en técnicas psicósomáticas que (re)sensibilizan y expresan afectos viscerales reprimidos, a nivel personal-individual y colectivo-político (TAYLOR, 2003; FOSHA, 2008). Se expone que la “tecnología” de la atención plena incorporada en el enfoque enactivo (VARELA et al., 2016) es similar al arte anímica sutil de la construcción de experiencias (ABRAM, 1996; INGOLD, 2013, 2014), estando en algún nivel presente y aplicado en las prácticas de “educación somática” (BOLSANELLO, 2005; FORTIN, 2011). Concluye sugiriendo que cualquier pedagogía interepistémica deberá tratar con el cuerpo occidentalizado, profundizar su percepción-cognición a través de la atención plena y participar en actos transferenciales por parte de los poseedores de los diversos epistemes.

Palabras clave: Performatividad; Pedagogía; Atención Plena; Animismo; Epistemología.

## INTRODUÇÃO

Diante dos vários debates contemporâneos sobre o que fazer diante da barbárie cosmopolítica vigente, a filósofa da ciência Isabelle Stengers (2011, 2015, 2017, 2018), entre inúmeras reflexões, sugere que a produção do conhecimento seja revista pelo contexto acadêmico e sejam resgatadas práticas a muito tempo negligenciadas (e atormentadas) pela episteme ocidental-capitalista e o materialismo científico: as práticas feiticeiras, mágicas. Para Stengers (2019), que compreende o capitalismo como um “sistema feiticeiro sem feiticeiros”, a magia operaria como uma técnica de resistência às limitações percepto-cognitivas, ético-morais e epistêmicas desse sistema. Seu objetivo seria o de convocar referenciais mais amplos diante de quaisquer encruzilhadas investigativas, operacionais e executivas, ou seja, estabeleceriam outras formas de “sentir, pensar e imaginar”, produziriam uma cosmopolítica (STENGENS, 2018).

Se avaliados no âmbito da Arte, a presença desses aspectos animistas ou mágicos não é algo novo, de algum modo fez parte da história evolutiva da disciplina, como apontado por Freud (1912), pouco mais de um século atrás: “A arte [...] esteve originalmente a serviço de tendências que hoje se acham em grande parte extintas. Entre elas, podemos suspeitar, muitas eram intenções mágicas” (FREUD, 1912, p. 94). Dentre vários artistas e autores que se apropriam do termo “mágico”, cada qual com suas intenções mais ou menos vinculadas a prática animista, destaca-se Antonin Artaud (2006; 2008), que se dedicou a formular uma linguagem gestual, corporal e “mágica”, e cuja insurgência resultou numa série de questionamentos ao campo das práticas cênicas, incluindo derivações de cunho filosófico que até hoje encontram aceitação e relevância<sup>2</sup>.

Seu desejo por uma “linguagem” visceralmente corporal, com significações para além da palavra, foi extremamente nobre para a Arte e o pensamento sobre as práticas corporais, porém, ante essa plataforma ímpar, considera-se oportuno “parar” e contemplar esse “campo de atravessamentos” tão fértil, como nos põe Merleau-Ponty (1999):

Os sentidos e, em geral, o corpo próprio apresentam o mistério de um conjunto que, sem abandonar sua exceção e sua particularidade, emite, para além de si mesmo, significações capazes de fornecer sua armação a toda uma série de pensamentos e de experiências (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 178).

Como já especulava Artaud (2006; 2008), sabe-se que em outras tradições de sabedoria a compreensão sustentada sobre o fenômeno do corpo é infinitamente complexa<sup>3</sup> e repleta de nuances, distinta duma pressuposição objetificante ocidental que por vezes o compara a máquinas ou um conjunto de engrenagens. A linguagem como expressão do corpo, por sua vez, é utilizada de modo completamente distinto nessas epistemes.

Na prática, tomando como base uma episteme determinista, que acredita que as “coisas” são “objetos” determinados e definidos<sup>4</sup>, o ocidente acaba por se relacionar com o mundo (e o corpo) a partir de uma estaticidade materialista, utilizando-se da linguagem para falar *sobre* o mundo, e *sobre si*, e por vezes como todas as coisas estão interconectadas, em agência. Em

---

<sup>2</sup> Dentre estas, menciona-se o elaborado por Deleuze e Guattari em sua vasta produção, bem como em autores que se fundamentam neles para explorar o tema do animismo dentro da Academia, a exemplo de Tim Ingold (2013; 2014) e da própria Isabelle Stengers (2017, 2018).

<sup>3</sup> Várias epistemes de sabedoria milenares falam sobre a existência de diferentes qualidades elementares e fundamentais à existência do cosmos e do corpo, sendo estas estruturadas e estruturantes do processo experiencial, perceptivo e participativo com os mesmos. Wangyal (2017) comenta sobre cinco elementos - terra, água, fogo, ar e espaço -, enquanto o indígena brasileiro Kaká Wera (2022) menciona quatro. De todo modo, parecem existir diversas variações e particularidades quanto a tais elementos, ou energias, dentre as variadas tradições anímicas espalhadas pelo planeta, cada qual com repertórios e sistemas de conhecimento infinitos.

<sup>4</sup> Tim Ingold (2014), ao explicitar as diferenças entre a experiência-percepção de mundo explícita como o modo ocidental se baseia numa abdução dos fenômenos e os transforma em “objetos”, entidades determinadas passíveis de agência, enquanto que na anímica a experiência se dá de maneira itinerante, perpetuamente mutável, na medida em que “nós” e as “coisas” apresentam apenas uma configuração pontual dentro de uma malha de fenômenos em perpétua mutação.

contraponto, a visão de mundo animista utiliza-se dessa mesma para falar *ao* mundo, e *com* o mundo, uma vez que percebe a tessitura misteriosa e mutável de todos os fenômenos. Nas palavras de David Abram (1996, p. 50):

Nas culturas orais indígenas, em outras palavras, a linguagem parece encorajar e aumentar a vida participativa dos sentidos, enquanto na civilização ocidental a linguagem parece negar ou amortecer essa vida, promovendo uma desconfiança maciça da experiência sensorial enquanto valoriza um reino abstrato de ideias escondido atrás ou além das aparências sensoriais (ABRAM, 1996, p. 50).

Frente as várias provocações relacionadas a cosmopolítica e as práticas anímicas em justaposição ao cenário artístico, diante do complexo fenômeno do corpo (associado a linguagem) trazido por tantos autores e sistemas de conhecimento e da necessidade de refletir sobre problemáticas ético-epistêmicas vistas na intersecção do ocidente com as sabedorias anímicas<sup>5</sup>, buscara-se aqui especular e refletir sobre os meios de estabelecer uma pedagogia capaz de construir pontes entre os vários mundos e seus modos de vida.

Em outras palavras, postas numa simples e objetiva indagação: *Poderia um (artista) ocidental(izado)*<sup>6</sup> *fazer magia?* Ou ainda: Que prática pedagógica poderia estabelecer pontes com outras epistemologias? E qual seria o papel do corpo?

## UMA RESSALVA, E UMA CONFISSÃO OCIDENTAL(IZADA)

Ao se desejar fazer qualquer discussão sobre magia, animismo ou princípio mágico faz-se necessário não apenas resgatar *insights*<sup>7</sup> estabelecidos no âmbito da antropologia, disciplina que inaugura academicamente o diálogo com outras epistememes, mas atualiza-los ante um fenômeno muito particular ao (corpo do) (pesquisador no) mundo ocidental(izado): o desencantamento generalizado, o cerceamento físico, expressivo e imaginário, o contínuo assalto e sabotagem sensorial-instintiva, dentre vários outros mecanismos de supressão e formatação das sensibilidades e devires.

<sup>5</sup> Vários desafios éticos na intersecção de uma episteme ocidental e uma anímica são pontuadas pelo antropólogo Peter Geschiere (1997) e diversos outros (MBEMBE, 2001; GARUBA, 2012) em estudos realizados na África pós-colonial, que teve seu modo de vida essencialmente mágico invadido por uma mentalidade capitalista materialista.

<sup>6</sup> Aqui toma-se de empréstimo a investigação feita pelo artista-pesquisador Danilo Patzdorf (2022) sobre o corpo no contexto ocidental, definindo os corpos ocidental(izados) como aqueles “cujos comportamentos, gestos e desejos, apesar das especificidades regionais, culturais ou fenotípicas de cada povo, tendem a se manifestar de maneira mais ou menos parecida porque enfrentaram processos semelhantes de desencantamento, disciplinamento, esgotamento e desacoplamento ao serem inseridos, voluntária ou involuntariamente, nos modos de viver capitalistas. O uso do sufixo (izado), assim, entre parênteses, serve para destacar sua condição processual, inacabada, de contínuas e insistentes investidas somatopolíticas neoliberais [...]” (PATZDORF, 2022, p. 87).

<sup>7</sup> Levi-Strauss (1966, *apud* KINCHELOE e BERRY, 2004, p.24, tradução nossa), há mais de um século apontava para a indissociabilidade de um pesquisador de seu arcabouço sociocultural, sendo toda a sua pesquisa o resultado da “relação particular entre natureza e cultura definida em termos de sua época e civilização, e o material de que dispõe”. Atualizando a proposta de Levi-Strauss, sugere-se, aqui, considerar o próprio o corpo como um “material” de que o pesquisador se utiliza no processo de pesquisa.

Ressalta-se que esse fenômeno contemporâneo vinculado exclusivamente a uma episteme – diretamente influenciando outras em um mundo globalizado – não é um infortúnio de uma sociedade que se desenvolve num caminho evolutivo, mas compreende o projeto fundante duma somatopolítica neoliberal<sup>8</sup> historicamente construída, que perpetua hoje uma mesma dinâmica de poder e riqueza, agora por corpos cooptados, viciados, tensos, hipermediados, esgotados, traumatizados, autoexplorados, etc.

Mediante essa reflexão, o presente pesquisador afirma que seu corpo ocidental(izado) também foi atravessado por uma episteme doente e que suas investidas em transformar o corpo pelo conhecimento de outros mundos levantou desafios e reflexões cada vez mais delicados, como muito bem colocado por Antonin Artaud: “Por mais que exijamos a magia, porém, no fundo temos medo de uma vida que se desenvolvesse inteiramente sob o signo da verdadeira magia” (ARTAUD, 2006, p. 3). Esse medo a que se refere Artaud aponta para o desafio do ocidente em, concretamente, aplicar tudo aquilo que *sabe*, ou acha que sabe, naquilo que efetivamente *sente*, que atravessa seu corpo: “O que falta, certamente, não são sistemas de pensamento; [...] mas quando foi que a vida, a nossa vida, foi afetada por esses sistemas?” (ARTAUD, 2006, p. 2).

Hoje, havendo evidências de que supremacia da linguagem e do texto, ou dos muitos sistemas de “pensamento” – tão questionados por Artaud – pode ser considerada como aquilo contribuiu na desconexão ocidental (da experiência) do corpo<sup>9</sup>, ante a aspiração de dialogar com (a experiência de) outros mundos de vida, parece-nos relevante resgatar os ocidentais que se debruçaram sobre os desafios desse mundo de um ponto de vista somático, incorporado. Refere-se aqui, em especial, ao trabalho produzido por Wilhelm Reich, que em algum nível responde aos *porquês* do Antropoceno e das crises humanitárias postas por Stengers, e aqueles que o deram continuidade nas várias abordagens somático-terapêuticas, supondo-se particularmente apropriado ao ocidente rever os apontamentos “ego-distônicos”, como a noção

---

<sup>8</sup> De acordo com artista-educador, Danilo Patzdorf (2022): “A somatopolítica neoliberal é o conjunto de normas explícitas e implícitas que alienam determinados modelos de corporalidade e subjetividade, tornando-os funcionais, obedientes, úteis e rentáveis para o contexto globalizado. Ela se compôs a partir do acúmulo, convergência, aprimoramento e sutileza dos mecanismos de controle extrínsecos e intrínsecos aos corpos nas fases da colonização, da industrialização, da financeirização e da digitalização do capital [...]” (PATZDORF, 2022, p. 87).

<sup>9</sup> Em sua publicação, *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-Than-Human World* (1996) o filósofo David Abram, além de realizar uma reflexão sobre o papel da linguagem falada para os povos animistas, comenta como o advento da escrita fonética com base no *aleph-beth* semítico, principalmente desde a Grécia antiga, dotou o mundo ocidental de uma capacidade auto-reflexiva poderosa, mas que ao mesmo tempo distanciou-o da experiência (sensorial-sensitiva) do mundo.

dos caracteres<sup>10</sup> e couraças musculares, além de sua reverberação em escala social: a peste emocional<sup>11</sup>.

Por essa breve ressalva, crê-se que o nobre desejo pelo diálogo com outras formas de vida e experiência de mundo(s), dentro e fora do âmbito artístico, será beneficiado pelo olhar mais delicado sob o corpo ocidental(izado) – incluindo os dos pesquisadores – e, conseqüentemente, pela investigação de metodologias que lidem com os desafios do ocidente em aplicar todo o “conhecimento” ou “pensamento” já realizado na sua efetiva transformação.

### **DIANA(S): “CONHECIMENTO” E TRANSFORMAÇÃO**

Tal como questionado por Artaud (2006; 2008), dissecado por Abram (1996) e a muito tempo apontado por Wilhelm Reich (1933, 2004), a desconexão corporal que aparentemente estrutura a sociedade ocidental e resulta nos enormes desafios psicofísicos está relacionada a uma superavaliação da linguagem e do pensamento, em detrimento da sensibilidade.

A questão chave, portanto, sempre foi quanto ao “conhecimento”, a epistemologia, a como tal conhecimento é aplicado a vida; como tal conhecimento nos abre para as várias formas de “sentir, pensar e imaginar” e efetivamente nos transforma. Compreendendo a performance como um “ato de transferência”, a teórica Diana Taylor (2003) apresenta uma abordagem consonante a estas questões, resgatando a importância dos muitos mundos de vida, e demonstrando a eficácia que as práticas performáticas possuem em corporificar conhecimentos “não incorporados”, tanto a nível pessoal quanto a nível social e político.

Taylor (2003) sugere que o “conhecimento” está intrinsecamente relacionado a uma dimensão de memória, ou registro, e os divide didaticamente em duas grandes categorias: o registro ou memória arquivística (*archive*) e o registro ou memória em repertório (*repertoire*). O conhecimento ou registro arquivístico “existe como documentos, mapas, textos literários, cartas, vestígios arqueológicos, ossos, vídeos, filmes, CDs, todos aqueles itens supostamente resistentes à mudança”, podendo ser incluídos também os códigos-fonte, softwares e tudo aquilo elaborado em *bits* (TAYLOR, 2003, p. 19). Como argumenta Taylor (2003) e visto numa perspectiva de mundo, coisas e pessoas em constante devir-transformação, esses registros não

<sup>10</sup> De acordo com Reich, as várias “resistências” identificadas na relação de cura e transformação psicoterapêutica (ou mágica) são atribuídas ao encouraçamento (*armoring*) do ego, manifesto diretamente no corpo em tensionamentos crônicos que operam de modo a suprimir emoções desafiadoras e impedir o fluxo de energia biopsíquica (REICH, 1933).

<sup>11</sup> A peste emocional é um termo utilizado por Reich para descrever a manifestação sociocultural das neuroses (sexuais e) psíquicas, oriundas da contínua frustração do fluxo de carga (bio)energética no corpo e historicamente transmitidas de geração em geração. Para Reich, a peste emocional tinha efeitos claramente identificáveis socio-politicamente: “Os efeitos da peste emocional podem ser vistos tanto no organismo humano quanto na vida em sociedade. [...] Os surtos epidêmicos da peste emocional se manifestam em surtos generalizados e violentos de sadismo e criminalidade, em pequena e grande escala. Um desses surtos epidêmicos foi a Inquisição Católica da Idade Média (*e a perseguição às bruxas*); o fascismo internacional do século XX é outro” (REICH, 1933, tradução e adição nossa).

estão isentos de alterações, estando sempre influenciados por aquele que os interpreta, a tecnologia utilizada para tal e alterações pela ação do tempo.

O conhecimento em repertório, como posto por Diana, seria aquele que fundamenta as tradições orais, anímicas e muitas das outras epistemologias, baseado no enatuar (*enact*) de uma memória incorporada:

O repertório, por outro lado, enatua (*enacts*) a memória corporificada: performances, gestos, oralidade, movimento, dança, canto - em suma, todos aqueles atos geralmente pensados como conhecimento efêmero, não reproduzível. [...] O repertório requer presença: as pessoas participam da produção e reprodução do conhecimento por "estar lá", fazer parte da transmissão (TAYLOR, 2003, p. 20, tradução nossa).

Ambas os tipos de conhecimento estão presentes na epistemologia ocidental, que também possui seu repertório de gestos, danças e conhecimentos incorporados, mas assim como argumenta Abram (1996) e põe Artaud (2006; 2008), a teórica salienta que a supervalorização do conhecimento arquivístico, do conhecimento linguístico e textual associado predominantemente ao ocidente, foi responsável por suprimir o conhecimento em repertório, incorporado e performático, tanto pela ênfase em seu próprio desenvolvimento cultural-social linguístico-intelectual, quanto pelos abusos colonizatórios a outros povos e modos de vida. Entendendo que toda performance enatua uma teoria, uma visão ou compreensão do mundo, e que cada teoria é performada em um espaço público e social, dois outros pontos são apresentados pela autora que aprofundam a discussão sobre a performance como um ato de transferência e produção de conhecimento: a cena e o cenário.

Para Diana, a cena seria o espaço do acontecimento propriamente dito, o local físico como tal, enquanto que o cenário seriam as narrativas construídas a partir do espaço e diretamente formadoras de tal espaço: “o lugar permite pensar as possibilidades da ação. Mas a ação também define o lugar. Se, como sugere de Certeau, ‘o espaço é um lugar praticado’, então não existe lugar, pois nenhum lugar está livre de história e prática social. (TAYLOR, 2003, p. 29). Neste sentido, qualquer cena, ou espaço físico em si, sempre carregará algum cenário pré-estabelecido por algum discurso socio-cultural e provavelmente modulará comportamentos, desejos, etc.:

Assim, como no *habitus* de Bourdieu, “um tipo particular de ambiente (por exemplo, as condições materiais de existência características da condição de classe) produz *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis” – os cenários são “disposições duráveis e transponíveis”. Ou seja, são transmitidos e permanecem paradigmas notavelmente coerentes de atitudes e valores aparentemente imutáveis. No entanto, eles se adaptam constantemente às condições reinantes. Ao contrário do *habitus*, que pode se referir a estruturas

sociais amplas, como classe, os cenários se referem a repertórios mais específicos de imaginações culturais. (TAYLOR, 2003, p. 31, tradução nossa).

Essa proposta conceitual da autora pode ser relacionada de modo objetivo aquilo apresentado por Ingold (2014): a visão de mundo ocidental como uma excessivamente materialista e *arquivística*, que tende a se fixar e/ou impor *cenários* deterministas em cenas abertas, vendo as coisas como “objetos” autoexistentes, em contraposição a uma relação anímica com o mundo estabelecida primordialmente por um *repertório* performático tecido por relações entre “seres” e “coisas” em *cenários* plásticos de (re)encantamento em devir e transformação mútuos<sup>12</sup>. Realizando uma transposição deste entendimento para uma visão somática, pode-se tomar o corpo em sua crueza como uma “cena” e os vários discursos e percepções que tautologicamente o formam e formam o mundo – a partir dos, e incluindo hábitos perceptivos introjetados – como os “cenários”.

Com base nestes conceitos e em autores diversos, Diana desenvolve uma investigação sobre como a performance, a nível social, cultural e pessoal, pode operar como um veículo de transformação e superação de traumas e/ou marcas relacionados aos desequilíbrios nas dinâmicas de poder em relações políticas desta episteme com os muitos outros mundos de vida. Tomando como exemplo as ações realizadas pelo grupo ativista argentino H.I.J.O.S. em ações carnavalescas que expunham crimes da ditadura<sup>13</sup>, o caso das Madres e Abuelas da Plaza de Mayo<sup>14</sup>, o trabalho de um grupo teatral peruano<sup>15</sup> e vários outros, a autora desenvolve o argumento de que as práticas performáticas tem o poder de vincular um conhecimento “arquivístico”, ou intelectual e “comumente sabido”, a uma dimensão corpo-afetiva, sensível. Este processo se daria pela expressão incorporada, pessoal e coletiva, destes “conhecimentos” em “cenários” (re)desenhados – em manifestações lúdicas, artísticas e políticas – sob “cenas” usualmente estáticas e imutáveis, nomeando essa capacidade como o “DNA da performance”, que argumenta ser particularmente útil quando aplicada na superação das marcas desta episteme:

A experiência corporificada e a transmissão da memória traumática – a interação entre as pessoas no aqui e agora, seja no testemunho, na psicanálise,

<sup>12</sup> Retoma-se o ponto apresentado ao começo do texto, aprofundado na nota 4.

<sup>13</sup> Diana (2003) menciona uma ação em que o grupo se dedicou a espalhar cartazes próximos a residência de um perpetrador de crimes da ditadura, trazendo à consciência local de que nas redondezas habitava um sujeito que torturava pessoas em campos de concentração, para em uma data posterior, realizar uma ação performática em frente à sua residência cheia de balões, bonecos coloridos, etc.

<sup>14</sup> Taylor se refere as ações das mães e avós argentinas - cujos filhos foram capturados e apagados dos registros oficiais do governo durante o período da ditadura na década de 80 - que caminharam com as evidências e provas de vida de seus filhos por semanas na Plaza de Mayo, espaço central da capital de Buenos Aires.

<sup>15</sup> Taylor (2003) menciona o caso do grupo Yuyachkani, que em vários de seus trabalhos estabelece diálogos com as várias minorias étnicas, epistêmicas e sociais do Peru e compõe peças teatrais que não apenas transmitem suas narrativas, mas as transforma pela inversão dos cenários colonialistas e opressores.

em uma manifestação ou em um julgamento – fazem a diferença na forma como o conhecimento é transmitido e incorporado. (TAYLOR, 2003, p. 173, tradução nossa).

Tendo em vista os desafios do ocidente em aplicar “conhecimentos” à vida e efetivamente mudar, os exemplos trazidos por Diana Taylor (2003) sugerem um caminho prático e performático, uma possível etapa primária de um projeto (pedagógico e) restaurativo dos afetos ocidentais. Como apontado por Taylor (2003), parece politicamente e socialmente funcional e transformativo transferir o reconhecimento destas “dores epistêmicas” de uma posição “arquivista”, ou textual-linguística, para um “repertório”, gestual-performático e incorporado:

Assim, ao compreender os protestos de performance movidos pela memória traumática, é importante trazer os estudos de trauma, que se concentram principalmente na patologia pessoal e nas interações individuais, em diálogo com os estudos de performance para nos permitir explorar a causa pública, não patológica e a canalização de trauma. Ao enfatizar as repercussões públicas, e não privadas, da violência traumática e da perda, os atores sociais transformam a dor pessoal no motor da mudança cultural. (TAYLOR, 2003, p. 173, tradução nossa).

Não por acaso, a autora menciona a questão do trauma, uma vez que nos estudos mais recentes em neurociência e neuropsiquiatria sugerem que a sensibilização e encontro incorporado com tais desafios são necessários ao processo de cura e transformação (VAN DER KOLK, 2020). Aprofundando brevemente este ponto e buscando evidenciar a potência do encontro com as emoções desafiadoras e viscerais, incluindo as traumáticas, uma outra Diana (FOSHA, 2006; 2008; 2019) ilustra como desencadear uma espiral de transformação neste processo.

De acordo com a neuropsicoterapeuta Diana Fosha (2008), toda a psicopatologia surge da experiência de solidão indesejada frente a experiências emocionais esmagadoras: surge de não ser visto, reconhecido e/ou acolhido por um Outro presente. A autora desenvolveu um modelo fenomenológico de transformação<sup>16</sup> em quatro estágios que toma como base os estudos sobre as emoções humanas<sup>17</sup>, a potência que o apego seguro com um Outro possui<sup>18</sup>, e

<sup>16</sup> A AEDP (*Accelerated Experiential Dynamic Psychotherapy*), traduzida para o português como “psicoterapia dinâmica-experiencial acelerada” (FOSHA, 2008), é um modelo de psicoterapia corporal e mental, focado na emoção e orientado para a cura, que articula uma fenomenologia de quatro estados do processo transformacional, essencialmente se apropriando do poder que os momentos afetivos intensos possuem em causar grandes transformações no self e direciona-lo para integração.

<sup>17</sup> A autora se baseia em vários estudiosos como Darwin (1872), Elkman (1984, 1992), Lazarus (1991), Tomkins (1962, 1963), Damásio (1994, 1999), Davidson et al., (2000), LeDoux (1996), Panksepp (1998) e enfatiza como as emoções são indispensáveis a adaptação dos indivíduos e necessárias a uma vida plena e sadia.

<sup>18</sup> Diana se baseia em vários teóricos do apego (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1973, 1980, 1982; Fonagy et al., 1995; Fonagy, Leigh, Kennedy et al., 1995; Main, 1995, 1999) para demonstrar como a sensação de afeto em contextos de apego seguro, principalmente na relação criança-cuidador e, transferencialmente, cliente-terapeuta, é crucial a facilitação de processos de diminuição da ansiedade e defesas psíquicas, permitindo processos de abertura emocional, exploração, regulação e desenvolvimento do self verdadeiro.

principalmente o poder que a conexão e expressão dos afetos viscerais possuem em causar transformações<sup>19</sup>, como mencionava Artaud (2006; 2008) em sua busca por uma linguagem mágica.

No trabalho em psicoterapia individual feito pelo modelo de Fosha (2008), que inclui o processamento do trauma, uma vez estabelecido um vínculo seguro com o Outro (terapeuta) capaz de atravessar as defesas psicopatológicas (1) como culpa, dissociação, frustração, ansiedade, etc. e acessado o afeto central (*core affect*) da experiência (reprimida) em questão – tristeza, raiva, desgosto, etc. (2) – é possível processar essa onda emocional intensa, acolhendo-a, validando sua existência e permitindo-a expressar-se num contexto seguro, o que eventualmente desencadeia conteúdos emocionais de avanço (*breakthrough*) como alívio, libertação e esperança.

Para além da transformação ocorrida no atravessamento das defesas, reconhecimento e expressão segura do afeto central, Diana inclui mais dois estados fenomenológicos vivenciados no caminho de cura e integração: os afetos transformativos (3) e o estado de self essencial (4). Respectivamente, seriam o novo contexto emocional que surge a partir do atravessamento do afeto central – a dor emocional previamente contida, a gratidão, a alegria, carinho, etc. (3) – e o resultado final do processamento da questão emocional a partir de uma metareflexão e validação do novo estado (4), em que geralmente são experienciadas emoções como compaixão e autocompaixão, abertura, sabedoria, clareza, generosidade, etc. (FOSHA, 2008; FOSHA et al., 2019).

Para além de um aprofundamento e comparação minuciosa entre as apresentações de ambas as Dianas, que se considera relevante ao contexto da cosmopolítica, é possível notar como ambas visam estabelecer pontes entre sistemas de “conhecimento” – o textual-linguístico, ou narrativo-discursivo (aquilo que *sei*), e o gestual-performático, ou somático-afetivo (aquilo que *sinto*) – a partir da articulação de grandes quantidades de energia emocional, seja no contexto da sessão psicoterapêutica, ou no social (e pessoal) em manifestações performáticas. Ademais, ambas parecem transmutar perspectivas internas, ou “cenários” congelados, sendo relevante pontuar a dimensão plástica, e/ou artística, com que isso é operado, tanto no delicado processo terapêutico de Fosha (2008; 2019) quanto nos *happenings* e performances vistas em Taylor (2003).

---

<sup>19</sup> Fundamentada na neurobiologia das emoções e na teoria do apego, Diana (FOSHA, 2008, p.380) explicita que “a ação de tendência adaptativa liberada pela experiência visceral da emoção categórica proporciona ao indivíduo acesso a novos recursos, energia renovada e um repertório adaptativo de comportamentos”.

Julga-se particularmente sugestivo que ambas as autoras, nomeadas Diana, articulem propostas que visam unir o ocidente ao seu corpo, a seus afetos viscerais mais profundos, sobretudo ante o desejo pelo diálogo com a *magia*, com Gaia<sup>20</sup> e os outros mundos de sabedoria. Como na mitologia, Diana (ou Artêmis) é considerada uma deusa pura e protetora da dimensão feminina, do nascimento, das florestas, animais, etc.: aspectos particularmente negligenciados (e/ou abusados) pela episteme ocidental. As feras que usualmente a acompanham, são simbolicamente atribuídas aos “instintos inseparáveis do ser humano, que é importante domar para chegar àquela cidade dos justos”, cidade essa, aqui supõe-se, mágica (CHEVALIER, 1986, p. 142, tradução nossa).

Logo, tendo-se levantado a importância e pontos iniciais para uma possível pedagogia-performativa reparativa e transformativa do corpo ocidental(izado), visando acessar sua dimensão visceral-instintiva como aspirava Artaud, retoma-se a aspiração de estabelecer pontes entre os mundos de vida. Tendo-se olhado para o corpo ocidental, continua-se investigando de que maneira as várias epistemes se relacionam com os fenômenos, principalmente a partir do corpo. Em outras palavras, pergunta-se: ciente dos desafios ocidentais e de seus corpos, o que, ou como, poderiam os artistas adentrar a sutileza das experiências anímicas?

Para mudar, as pessoas precisam tomar consciência de suas sensações e da maneira como o próprio corpo interage com o mundo que as rodeia. A autoconsciência física é o primeiro passo para se libertar da tirania do passado (VAN DER KOLK, 2020, p. 137).

[...] Mas, justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação. O movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim como um rio degela (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 228).

## **O CORPO EM ATENÇÃO PLENA: TECNOLOGIA COSMOPOLÍTICA?**

Tomando-se aqui o axioma de que o corpo é, e sempre será, ponto de intercessão incontestável entre qualquer experiência de mundo vivida pelas várias epistemes de sabedoria, de modo subversivo, propõe-se aqui que para adentrar a sutileza das experiências anímicas e dos muitos outros mundos de vida, o (artista) ocidental(izado) poderá fazê-lo a partir de uma “tecnologia” um tanto diferente, neste caso, sem um *bit* sequer: a atenção plena e consciente sobre os fenômenos diversos; em especial, ao próprio corpo.

---

<sup>20</sup> O termo grego “Gaia”, tradicionalmente utilizado para nomear o princípio ativo feminino e gerativo da Mãe-Terra, tornou-se popular pelos pesquisadores James Lovelock e Lynn Margulis (1979) que estruturam várias teorias e abordagens científicas para argumentar que o ecossistema do planeta pode ser comparado a um organismo vivo, com mecanismos de regulação próprios constantemente atuando.

Investigando-se etimologicamente a palavra “tecnologia” se encontra no grego antigo *tekhologia* a definição “tratamento sistemático de uma arte, ofício ou técnica”, sendo suas raízes (sufixadas) proto-indo-européias a combinação de “ofício” (de tecer ou fabricar) com “coletar, reunir, falar”<sup>21</sup>. A partir dessa definição, afirma-se aqui que a experiência de mundo anímica é uma completamente “tecno-lógica”, tanto por elaborar um “tratamento sistemático” com a (arte da) experiência – conformando um verdadeiro “ofício da tessitura-fenomenológica” –, quanto no sentido de uma “re-união” (incorporada, consciente, seletiva e contínua) dada no diálogo (sentido, falado, cantado) com o mundo.

Explicitando o primeiro ponto, Ingold (2014) faz uma ampla exploração sobre a experiência anímica de mundo, comparando-a ao processo de um artista que continuamente elabora sua (vida e) obra com base no “movimento para a frente que dá origem às coisas” (2014, p.222). Esse processo contínuo de criação *com* o mundo é relacionado pelo antropólogo ao devir deleuzo-guattariano, sendo o mundo em si como uma “malha relacional” de seres e coisas em devir, oposto ao hilemorfismo aristotélico-materialista ocidental:

Não mais um objeto autocontido, a coisa agora aparece como uma trama sempre ramificada de linhas de crescimento<sup>22</sup>. Esta é a *hecceidade* de Deleuze e Guattari, famosamente comparada por eles a um rizoma. [...] o crucial é que partamos do caráter fluido do processo (de experiência) da vida, em que os limites são sustentados apenas graças ao fluxo de materiais<sup>23</sup> através deles (INGOLD, 2014, p. 224, tradução e adições nossas).

Explicitando o segundo ponto, e aprofundando o primeiro, para além das várias colocações relevantes a temática do animismo, Abram (1996) se refere particularmente ao trabalho-ofício do Xamã como:

[...] a capacidade de sair de seu estado comum de consciência precisamente para fazer contato com as outras formas orgânicas de sensibilidade e consciência com as quais a existência humana está entrelaçada. Somente abandonando temporariamente a lógica perceptiva aceita de sua cultura, o feiticeiro pode esperar entrar em relação com outras espécies em seus próprios termos; somente alterando a organização comum de seus sentidos ele poderá entrar em contato com as múltiplas sensibilidades não humanas que animam a paisagem local (ABRAM, 1996, p. 16, tradução nossa).

O autor, explorando minuciosamente a fenomenologia de Merleau-Ponty em associação a investigações antropológicas de culturas originárias, enfatiza o caráter participativo-dialógico

---

<sup>21</sup> Tradução nossa das origens da palavra *technology*, extraída do dicionário etimológico online Douglas Harper para língua inglesa. Visto em: [https://www.etymonline.com/word/technology#etymonline\\_v\\_7666](https://www.etymonline.com/word/technology#etymonline_v_7666). Acesso em: 27/02/2023.

<sup>22</sup> Ressalta-se que Ingold (2014) utiliza o termo “objeto” para designar a experiência ocidental abduativa-reduativa dos fenômenos-objetos, e aplica o termo “coisa” para se referir a uma experiência itinerante (anímica) no processo de formação dos fenômenos-coisas.

<sup>23</sup> O que Ingold chama de “material” os processos de matéria em fluxo contínuo de transformação, compreendendo o mundo “não como um mundo material, mas um mundo de materiais, de matéria em fluxo” (INGOLD, 2014, p. 220, tradução nossa).

dado na experiência de mundo anímica. Nesta, a sensorialidade incorporada<sup>24</sup> opera como o mecanismo “escuta” e “re-união”, ou coleta, das inferências significativas dos fenômenos, sendo a voz humana mais uma que “canta” determinadas intenções e significados, junto ao discurso de uma Terra viva:

Essa deferência diante dos elementos naturais – a clara sensação de que o terreno animado não está apenas falando conosco, mas também nos ouvindo – confirma a tese de Merleau-Ponty da reciprocidade perceptiva; ouvir a floresta é também, primordialmente, sentir-se escutado pela floresta, assim como olhar a floresta circundante é sentir-se exposto e visível, sentir-se vigiado pela floresta (ABRAM, 1996, p. 94, tradução nossa).

De formas múltiplas e diversas, assumindo uma forma única em cada cultura indígena, a língua falada parece dar voz, e assim realçar e acentuar, a afinidade sensorial entre o ser humano e a terra circundante (ABRAM, 1996, p. 50-51, tradução nossa).

Isto posto, propõe-se aqui ser a faculdade da atenção plena, essencialmente incorporada, a tecnologia utilizada por aqueles de epistemes de sabedoria, sobretudo no papel desenvolvido pelos feiticeiros, xamãs, etc., para tecer sua experiência com as várias manifestações fenomênicas que os atravessam. Comparativamente, assim como na biologia fora necessário o desenvolvimento tecnológico do microscópio, ou na astronomia fora impar o advento do telescópio, em se tratando do ofício (anímico, mágico) de “re-unir” as várias sensibilidades e dar (forma e) vida as (experiências e) coisas, pô-las *en acción*<sup>25</sup>, é justamente o processo participativo-criativo, performático e incorporado da cognição atenta e lúcida, a tecnologia utilizada.

Como já visto no mundo ocidental pelos cientistas cognitivos, particularmente na abordagem *enativa*, é justamente esse corpo atento e produtor de realidades aquilo que dá forma as várias experiências, similar ao postulado por Ingold (2013; 2014) e Abram (1996) sobre a experiência de mundo anímica, e o papel do xamã:

A ideia básica da abordagem enativa é que o corpo vivo é um sistema autoprodutor e automantenedor que enatua ou traz relevância (aos fenômenos), e que os processos cognitivos pertencem ao domínio relacional do corpo vivo em parceria ao seu ambiente. [...] Do ponto de vista enativo, as práticas de atenção plena (*mindfulness*) devem ser vistas como formas de *know-how* hábil para enatuar certos estados e comportamentos mente-corpo situados, não como uma forma de observação interna de um reino mental privado (VARELA et al., p. xxv, tradução e adição nossa).

<sup>24</sup> Sensorialidade incorporada, como utilizada pelo autor, é baseada na noção de “carne” (*flesh*) de Merleau-Ponty: “o intercâmbio complexo que chamamos de ‘linguagem’ está enraizado na troca não-verbal sempre acontecendo entre nossa própria carne e a carne do mundo” (ABRAM, 1996, p. 61, tradução nossa).

<sup>25</sup> Aqui utiliza-se do termo em espanhol *en acción* utilizado por Humberto e Maturana, que no desenvolvimento de sua pesquisa sobre *autopoiesis* (1980) chegam ao termo *enação* para explicar o processo (cri)ativo-perceptivo da construção do mundo e conhecimento (MATURANA e VARELA, 1998).

Por essa breve descrição, também passível de aprofundamento, nota-se a similaridade entre a abordagem enativa e aquela anímica, sendo relevante apenas enfatizar que a atenção plena em ambas é vista de forma indissociável do *continuum* experiencial do corpo, o que constitui para os cientistas da cognição uma abordagem que “devolve à fenomenologia da experiência vivida como complemento necessário à investigação científica” (VARELA et al., p. xxvi, tradução nossa).

Em suma, parece-nos que para estabelecer pontes com outras epistemologias, será relevante ao mundo ocidental(izado), cada vez mais desatento, se aprofundar no desenvolvimento de uma pedagogia do cuidado atencional, da maneira com que são *enatuados* cada um dos fenômenos, sobretudo dada a profundidade e delicadeza com que outras epistemologias são capazes de “escutar” as várias inferências sutis do mundo humano e mais-que-humano.

Ser uma consciência, ou, antes, *ser uma experiência*, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 142, grifo do autor).

## UMA EDUCAÇÃO (COSMOS)SOMÁTICA?

Esta breve intersecção realizada entre as abordagens anímicas e a atenção plena vista na teoria enativa é apresentada com um propósito. Hoje, a compreensão do corpo como um organismo dinâmico, indissociável da consciência, e em constante construção-criação dos fenômenos diversos, como tais abordagens apresentam, não é tão distante daquilo posto por linhas recentes da psicoterapia somática ocidentais e de muito do que vem sendo explorado nas artes performáticas, coreográficas e cênicas, sobretudo pelo que se entende por educação somática<sup>26</sup> (FORTIN, 2002, 2011; BOLSANELLO, 2005).

Estas últimas, que em vários níveis também se dedicam a lidar com os desafios do corpo ocidental(izado), resgatando um senso de saúde e vitalidade a partir do movimento consciente, se fundamentam no conceito central do “corpo enquanto experiência”. Essa essência presentes nas várias abordagens da educação somática é validada por três estratégias pedagógicas comuns: o aprendizado surge da experiência subjetiva do aluno, tornando-se fonte e objeto de estudo (1); trabalha-se diretamente sobre uma (re)sensibilização do corpo, em especial a consciência tátil e a pele (2); e sua continua aplicação eventualmente conduzirá a uma

---

<sup>26</sup> De acordo com Bolsanello (2005, p. 90) o termo ‘educação somática’ foi cunhado por pesquisadores canadenses e é utilizado para agrupar “diferentes métodos educacionais de conscientização corporal dentre os quais se destacam: Técnica de Alexander, Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia, Ginástica Holística, etc”.

flexibilização e/ou alteração de percepção (do aluno) sob os fenômenos específicos que atravessam o corpo (3) (BOLSANELLO, 2005).

Em sua acepção sobre a educação somática, Bolsanello (2005) tece forte paralelos com a dimensão fenomenológica trazida pela teoria enativa e se utiliza de uma fala do biólogo chileno Francisco Varela para expor o pressuposto central da pedagogia: “Todos nós sabemos que podemos nos tornar conscientes [...] A questão é: o ato de tornar-se consciente pode ser cultivado como uma habilidade? A estruturação dessa habilidade essencial é, para mim, o foco de um estudo fundamental” (SCHARMER, 2000 *apud* BOLSANELLO, 2005, p. 95). Ademais, assim como no visto na abordagem anímica em Abram (1996) e Ingold (2013; 2014), na educação somática, a soma, em sua relação com a consciência, também é vista como indivisível do mundo: “O interior e o exterior constituem um todo dinâmico e o corpo humano é o *locus* onde acontece a sinergia entre o exterior e o interior” (GREENE, 1997 *apud* BOLSANELLO, 2005, p. 94).

Além de Bolsanello (2005), a pesquisadora da dança e performance Sylvie Fortin (2011) explora as implicações da educação somática no aperfeiçoamento, treinamento e cuidado dos artistas do corpo, principalmente num sentido de reverter discursos e práticas ocidentais de “beleza, esbeltez, devoção e ascetismo” que geralmente conduzem o corpo ao esgotamento e dor. Enfatizando o trabalho crítico e reflexivo do educador que se alinhe a educação somática, Fortin (2011) sugere o desenvolvimento do aspecto transferencial-relacional no ensino das práticas performáticas – afastando-se da centralidade do “cuidado de si”, ou de uma egossomática, e caminhando para um processo de consciência do outro, para uma ecossomática – e salienta que a verdadeira potência da técnica se dá ao extravasar o âmbito imediato da performance ou proposta em questão, e adentrar a experiência de vida de cada um dos alunos-artistas envolvidos:

Conforme os artistas que querem aperfeiçoar seu olhar sobre o mundo, a prática da educação somática não limitaria à exploração de suas paisagens interiores. A criação é, antes de tudo, um assunto de percepção; antes da obra, toda a esfera perceptiva dos indivíduos pode ser enriquecida pela educação somática com a condição, evidentemente, de o professor evocar as possibilidades de transferência de aprendizado. (FORTIN, 2011, p. 37).

A autora, assim como vários outros (WOSNIAK e MARINHO, 2011), cita o caso de alunos que implementaram *insights* em suas vidas a partir destas práticas e sugere que a educação somática atua sob os “jogos da verdade”, num sentido foucaultiano, desconstruindo narrativas e/ou discursos socio-culturais limitantes (e incorporados) à experiência de si e do mundo. Tais pontos apresentados quanto a educação somática por Fortin (2011) e Bolsanello

(2005) não somente referenciam a fenomenologia da abordagem enativa, mas apresentam um alinhamento funcional com o “DNA da performance” visto em Taylor (2003) e, ressaltando a potência transformativa no trabalho com educadores e alunos<sup>27</sup>, pode-se dizer que em algum nível se assemelham ao processamento transformativo psicoterapêutico visto em Fosha (2008; 2019).

Além disto, os paralelos especulativos aqui traçados elucidam similaridades entre o trabalho já desenvolvido em práticas da educação somática – sobretudo enquanto baseadas numa fenomenologia do corpo-consciência que enatua a experiência – e aquilo visto no ofício da tessitura do fenômenos realizada pelos xamãs ou feiticeiros em epistemologias anímicas. Em algum nível parece haver uma “magia” sendo operada por essas práticas na medida em que são capazes de atravessar os desafios afeto-perceptivos impostos pelo ocidente.

Em contraponto, e diferenciando as práticas, argumenta-se que enquanto esse mergulho contínuo no corpo for realizado sem “perder nosso posicionamento epistemológico em relação ao ‘eu’”, como pontua Fortin (2011, p.37), continuar-se-á limitado pelo “medo de uma vida regida pelo signo da magia” (ARTAUD, 2006). Logo, apesar da parcial confluência entre a educação somática e o visto em epistemologias anímicas, entende-se que um ponto necessário a proposta duma pedagogia inter-epistêmica, será o de atravessar, ou pelo menos idiotamente e prudentemente questionar, nosso referencial ocidental e epistêmico de ‘eu’.

Ademais, dado que os vários outros mundos de vida vão além do conhecimento “arquivista-textual” e se fundamentam num repertório complexo de gestos e formas de *enatuar* a experiência, por mais que as práticas somáticas ampliem as capacidades percepto-cognitivas e sensíveis dos (artistas) ocidentais e venham a desenvolver suas habilidades de atenção plena incorporada, o “conhecimento” (mágico) de outras epistemes só poderá sê-lo transmitido pelo “ato (performático) de transferência” enatuado por um detentor de tal repertório, assim como feito a milênios pelas tradições de sabedoria em cerimônias e ritos de iniciação e passagem (ABRAM, 1996).

Em suma, em se havendo o desejo dos artistas ocidentais efetivamente dialogarem com as práticas (mágicas) de outras epistemes, especula-se que uma pedagogia deste processo deverá passar, primeiramente, pela imersão continua numa desconstrução das “marcas epistêmicas” do corpo ocidental(izado) e de seu referencial de ‘eu’, podendo a educação somática e as práticas psicoterapêuticas, pelas semelhanças pontuadas, serem um caminho

---

<sup>27</sup> A familiarização com produções vinculadas a educação somática, independente da abordagem que seja referenciada, costumam se referir ao poder da transformação das técnicas e citar casos de alunos e professores que romperam processos percepto-cognitivos arraigados (WOSNIAK e MARINHO, 2011).

inicial positivo e “conhecido” ao ocidente. Em seguida, ou paralelamente, crê-se que o processo de *sutilização* da percepto-cognição e o desenvolvimento das habilidades atencionais incorporadas – a “tecnologia” da construção e/ou enatuação de “mundos” – facilitará processo de “escuta” e recepção dos repertórios destes outros mundos de vida, dado apenas no ato transferencial (e performático) com os detentores destes, em suas práticas e pedagogias específicas. Dessa maneira, especula-se, eventualmente um ocidental(izado) poderá saborear o que outras epistemes nomeiam magia, e/ou, possivelmente, adentrar uma cosmossomática.

Enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; *não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca. A amplitude dessa apreensão mede a amplitude de minha existência;* mas, de qualquer maneira, ela nunca pode ser total: o espaço e o tempo que habito de todos os lados têm horizontes indeterminados que encerram outros pontos de vista. *A síntese do tempo assim como a do espaço são sempre para se recomeçar* (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 195, grifo nosso).

## REFLEXÕES FINAIS

Primeiramente, tudo leva a crer que o medo mencionado por Artaud no diálogo do ocidente com a magia, ou na implementação dos vários (bons) sistemas de conhecimento existentes, está diretamente relacionado a desconexão de (basicamente) uma civilização inteira de sua sensorialidade e afetuosidade incorporada, perpetuada por uma somatopolítica que impõe seu de conjuntos de regras, ideias, valores, etc., sob corpos cada vez mais exaustos e condicionados, com o único objetivo de sustentar a si mesma e seu castelo de cartas institucional-hierárquico, de poder e riqueza.

No sentido de “reativar” práticas anímicas ou feiticeiras no contexto da cosmopolítica, como sugerido por Stengers (2017; 2018), parece-nos mais importante aos ocidentais, no lugar de desenvolver novas teorias ou agenciamentos, efetuarem uma metareflexão incorporada dos efeitos da somatopolítica neoliberal em si mesmos, honrando a dor e os desafios pessoais e coletivos, e enfatizarem a eficácia com que as micropolíticas artísticas, performáticas e/ou terapêuticas – a nível individual ou coletivo, e em formato pontual ou contínuo – tem demonstrado no resgate de uma dignidade e sacralidade inerentes a conexão com a soma e com o mundo, natural a maioria das tradições anímicas (ABRAM, 1996). Noutras palavras, julga-se indispensável e urgente ao ocidente como um todo, cada qual em suas possibilidades e capacidades, honestamente e corajosamente voltar a atenção (plena) às emoções reprimidas, viscerais, dolorosas e traumáticas e varrer o corpo (ocidentalizado) da poeira afetiva, sensorial

e conceitual impingida por um modo de vida corrompido e corruptor, quebrando assim um ciclo geracional de projeção, supressão e repressão, principalmente dos grupos minoritários.

Ainda assim, e baseado no exposto, havendo o desejo de efetivamente estabelecer uma pedagogia no diálogo entre os mundos, considera-se que as práticas de resgate da conexão sensorial e sensível do corpo-consciência, a exemplo da educação somática, da neuropsicoterapia e diversas outras, podem operar como uma primeira etapa pedagógica-restaurativa das mazelas do corpo ocidentalizado). Como uma segunda etapa, ou concomitante à primeira, especula-se que a sutilização das habilidades percepto-cognitivas de enatuação do corpo-consciência e dos fenômenos a partir da (tecnologia da) atenção plena incorporada (VARELA et al., 2016) pode melhor capacitar os ocidentais a “escutarem” as inferências do mundo “mais-que-humano” e estabelecer uma comunicação com tal (ABRAM, 1996). Salienta-se que em qualquer processo efetivo de diálogo inter-epistêmico desejado, serão ímpares tanto o “ato transferencial” dos possuidores destes outros repertórios, somado a imersão nas pedagogias particulares a cada sistema de sabedoria, quanto a abertura consciente dos que desejem-no fazê-lo de um referencial de ‘eu’ epistemicamente construído.

Como uma reflexão final, em se tratando de uma “cosmossomática” ou qualquer pedagogia no diálogo entre mundos de sabedoria, dentro e fora do âmbito artístico, imagina-se apropriado levar em consideração os vários aspectos éticos cabíveis a intersecção destes mundos e evitar abusos históricos (GESCHIERE, 1997; MBEMBE, 2001). Por fim, adicionar-se-ia que tais diálogos se farão frutíferos sempre que pautados num objetivo comum a todos os seres de todas as tradições e mundos de vida: encontrar a felicidade (DALAI LAMA, 2011). Auspiciosamente, estas incursões poderiam se voltar (com atenção plena) a ciência ocidental e as sabedorias anímicas que investiguem as causas da felicidade, oportunamente a reconhecendo nos *afetos* positivos presentes na Natureza e na bondade humana fundamental: amor, compaixão, alegria, altruísmo, graça, etc.

[...] Essa circularidade, essa conexão entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre um modo particular de ser e como o mundo nos aparece, nos diz que todo ato de conhecimento traz um mundo a vida. [...] Tudo isso pode ser resumido no aforismo *Todo fazer é saber, e todo saber é fazer* (MATURANA e VARELA, 1998, p. 26, tradução nossa).

## REFERÊNCIAS

ABRAM, D. **Spell of the Sensuous**. New York: Vintage Books, 1996.

ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARTAUD, A. **Linguagem e Vida**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOLSANELLO, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, 11, n. 2, maio/ago 2005.

CHEVALIER, J. **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Herder, 1986.

DALAI LAMA. **Beyond religion: ethics for a whole world**. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2011. Versão em E-book.

FORTIN, S. Living in Movement: Development of Somatic Practices in Different Cultures. **Journal of Dance Education**, Silver Spring, 2, n. 4, 2002.

FOSHA, D. Quantum Transformation in Trauma and Treatment: Traversing the Crisis of Healing Change. **Journal of Clinical Psychology: In Session**, Denver, 62, Maio 2006.

FOSHA, D. **O poder transformador do afeto**. Rio de Janeiro: APB Saúde, 2008.

FOSHA, D.; THOMA, N.; YEUNG, D. Transforming emotional suffering into flourishing: metatherapeutic processing of positive affect as a trans-theoretical vehicle for change. **Counselling Psychology Quarterly**, Leicester, 23 julho 2019.

FREUD, S. **Totem e Tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. São Paulo: Companhia das Letras, v. 11, 1912.

GARUBA, H. Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana. **Letras em revista**, Porto Alegre, v. 2, n. 19, p. 235-256, outubro 2012.

GESCHIERE, P. **The modernity of witchcraft: politics and the occult in postcolonial Africa**. Tradução de Janet Roitman. Charlottesville: University of Virginia, 1997.

INGOLD, T. Repensando o animado, reanimando o pensamento. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, p. 10-25, jul/dez. 2013.

INGOLD, T. Being alive to a world without objects. In: HARVEY, G. **The Handbook of Contemporary Animism**. New York: Routledge, 2014. p. 213-225.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage**. New York: Open University Press, 2004.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **Autopoiesis and Cognition: the realization of the living**. Dordrecht: Reidel, 1980.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **The Tree of Knowledge: the biological roots of human understanding**. Boston: Shambala, 1998.

MBEMBE, A. **On the postcolony**. Berkeley: University of California, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PATZDORF, D. **Artista-educador: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado)**. São Paulo: ECA-USP, 2022.

REICH, W. **Character Analysis**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1933. Edição em E-book.

REICH, W. **A função do Orgasmo**. São Paulo: Brasiliense, 2004. Edição em e-book.

REICH, W. **Escute Zé Ninguém**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Edição em E-book.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. Tradução de Eloisa Araújo. São Paulo: COSACNAIFY, 2015.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. Tradução de Eloisa Araújo. [S.l.]: COSACNAIFY, 2015.

STENGERS, I. Reativar o animismo. **Caderno de Leituras**, Belo Horizonte, maio 2017.

STENGERS, I. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 69, p. 442-464, Abril 2018.

STENGERS, I.; PIGNARRE, P. **Capitalist Sorcery: breaking the spell**. Basingstoke: PALGRAVE MACMILLAN, 2011.

TAYLOR, D. **The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas**. Durham: Duke University Press, 2003.

VAN DER KOLK, B. **O corpo guarda as marcas**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020. Edição em E-book.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience**. Cambridge: MIT Press, 2016.

WANGYAL, T. **A cura através da forma, da energia e da luz: os cinco elementos no Xamanismo, no Tantra e no Dzogchen do Tibete**. São Paulo: Lúcida Letra, 2017.

WERA, K. **Kaká Wera: ecologia do ser**, 2022. Disponível em: <<https://www.kakawera.com/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

WOSNIAK, C.; MARINHO, N. **O avesso do avesso do corpo - educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra. 2011.



DOI: 10.14393/issn2358-3703.v10n3a2024-16

### CPTZINHO

**Um estudo sobre sete de suas práticas corporais e a relevância do curso na formação do ator**

### CPTZINHO

**Un estudio sobre siete de sus prácticas corporales y la relevancia del curso en la formación actoral**

### CPTZINHO

**A study on seven of its bodily practices and the relevance of the course in actor training**

**Lucas Sabatini<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1269-1657>

#### **Resumo**

O presente artigo consiste em uma pesquisa sobre sete exercícios de corpo praticados no Curso de Introdução ao Método do Ator – mais conhecido como CPTzinho – e uma análise sobre a relevância desse espaço de formação para o desenvolvimento técnico-expressivo do ator. Por meio deste estudo investigativo, foi possível documentar e sistematizar princípios pedagógicos dessas práticas corporais, levando em consideração o objetivo principal do curso, que é formar atores, segundo o método desenvolvido por Antunes Filho. A metodologia utilizada se deu pelo levantamento bibliográfico e referencial a respeito de Antunes Filho, do CPT e CPTzinho. Ademais, foram realizadas entrevistas com os professores do curso do ano de 2015 – ano em que fui aluno do curso. Para fundamentar a pesquisa, empreendeu-se as leituras de Milaré (1994; 2010), Guimarães (1998), Paula (2014) e Batista (2019).

**Palavras-chave:** Antunes Filho, ator, CPTzinho, pedagogia do teatro

#### **Resumen**

Este artículo consiste en una investigación sobre siete ejercicios corporales practicados en el Curso de Introducción al Método del Actor, más conocido como CPTzinho, y un análisis de la relevancia de este espacio de formación para el desarrollo técnico-expresivo del actor. Mediante este estudio investigativo, fue posible documentar y sistematizar los principios pedagógicos de estas prácticas corporales, teniendo en cuenta el objetivo principal del curso, que es la formación de actores, según el método desarrollado por Antunes Filho. La metodología utilizada se basó en una encuesta bibliográfica y referencial sobre Antunes Filho,

---

<sup>1</sup> Mestrando em Artes Cênicas pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduado em Licenciatura em Arte-Teatro pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). O presente trabalho, concluído em 2020, é veiculado ao Instituto de Artes da UNESP e teve como orientador o Prof. Dr. Pedro Haddad Martins. Lucas Sabatini é ator, diretor, arte-educador e produtor cultural. Fez parte do Centro de Pesquisa Teatral (CPT), dirigido por Antunes Filho, em 2015. E-mail: [lucas.sabatini@unesp.br](mailto:lucas.sabatini@unesp.br)

el CPT y CPTzinho. Además, se realizaron entrevistas con los profesores del curso 2015, año en el que fui alumno del curso. Para apoyar la investigación se realizaron las lecturas de Milaré (1994; 2010), Guimarães (1998), Paula (2014) y Batista (2019).

**Palabras clave:** Antunes Filho, actor, CPTzinho, pedagogía teatral

### **Abstract**

This article consists of a research about seven body exercises practiced in the Introduction to the Actor Method Course – better known as CPTzinho – and an analysis of the relevance of this course for the technical-expressive development of the actor. Through this investigative study, it was possible to document and systematize pedagogical principles of these bodily practices, taking into account the main objective of the course, which is to train actors, according to the method developed by Antunes Filho. The methodology used was based on a bibliographic and referential survey about Antunes Filho, CPT and CPTzinho. Furthermore, interviews were conducted with the teachers responsible for the course in 2015 – the year I studied there. To support the research, the readings of Milaré (1994; 2010), Guimarães (1998), Paula (2014) and Batista (2019) were undertaken.

**Keywords:** Antunes Filho, actor, CPTzinho, theatre pedagogy

### **Introdução**

Espaço investigativo das práticas e do trabalho do ator, o Centro de Pesquisa Teatral (CPT) ofereceu até o ano de 2019<sup>2</sup> o Curso de Introdução ao Método do Ator, mais conhecido como CPTzinho, no espaço CPT, localizado no sétimo andar na unidade do Sesc Consolação<sup>3</sup>.

Desde o início do CPT, José Alves Antunes Filho (1929-2019) era a pessoa responsável por liderar e dirigir todos os projetos desenvolvidos nesse importante núcleo de pesquisa artística, inclusive o curso em questão. Por intermédio do CPTzinho, o diretor Antunes Filho experienciava de maneira prática e empírica a metodologia desenvolvida por ele mesmo com base em seus estudos e suas montagens teatrais anteriores. Este curso laboratorial visava investigar técnicas e propostas artísticas originais no campo da atuação.

A pesquisa apresentada aqui é um recorte específico do meu Trabalho de Conclusão de Curso defendido no ano de 2020 no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio

---

<sup>2</sup> Em entrevista oral via aplicativo de videoconferência *Zoom* concedida ao autor deste artigo no dia 04 de junho de 2020, o ex-professor e coordenador do CPTzinho de 2015 até 2019 (última edição), Emerson Danesi, informou que o curso teria apenas mais uma edição que ocorreria em 2020 (nos mesmos moldes e com os mesmos professores de 2019). No entanto, essa intenção foi frustrada devido à pandemia do novo coronavírus. Até a data da publicação deste artigo, nenhuma nova edição do curso foi lançada.

<sup>3</sup> Após o sucesso, prêmios e reconhecimento internacional com a montagem de *Macunaíma* (1978), Antunes Filho é convidado, em 1982, pelo Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC-SP), a ocupar uma sala do então Sesc Vila Nova (atual Sesc Consolação) e dar continuidade a sua pesquisa teatral, ao seu trabalho de formação de atores e a sua produção artística. Cria-se, assim, o Centro de Pesquisa Teatral (CPT).

De Mesquita Filho” (UNESP). O estudo original se debruçou em investigar as proposições metodológicas, técnicas e artísticas de todas as disciplinas do CPTzinho. Em razão disso, realizou-se uma sistematização dos exercícios e práticas do curso do ano de 2015 – ano que participei do curso. Cabe mencionar que as atividades aqui descritas se mantiveram também nas edições posteriores do curso.

Para este artigo, – e visando atender às orientações específicas deste formato – decidiuse por discorrer especificamente sobre os pressupostos e as singularidades de sete diferentes exercícios de corpo praticados no CPTzinho. Para esse recorte, levou-se em consideração a originalidade de cada exercício e a permanência na grade do curso desde o início dos anos 2000. Além disso, objetivou-se também analisar a relevância dessas práticas laboratoriais para a formação do ator.

Relevante destacar que a aspiração por esta pesquisa surgiu no início do ano de 2019. Tendo eu sido aprovado e cursado o CPTzinho de janeiro a maio de 2015, e dada minha vivência no CPT como parte do elenco principal<sup>4</sup>, pareceu-me potente a temática para o estudo e desenvolvimento deste trabalho. Ademais, o interesse por este estudo se manifestou também por verificar a carência de materiais acadêmicos especificamente relacionados ao CPTzinho. Há, de fato, material considerável sobre Antunes Filho, o CPT e suas montagens. Entretanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica – e confirmado pelo próprio coordenador do curso, Emerson Danesi, em entrevista concedida a mim, via aplicativo de videoconferência *Zoom* no dia 04 de junho de 2020 – constatou-se que não existem estudos estritamente relacionados ao Curso de Introdução ao Método do Ator. Ambiciona-se assim que mais pesquisadores, atores ou interessados no tema, tenham acesso a este material, podendo, ainda, desenvolver novas pesquisas a partir deste artigo.

A metodologia utilizada está dividida em duas etapas. A primeira delas se dá pelo levantamento bibliográfico e de referências textuais (impressas e digitais) a respeito de Antunes Filho, do CPT e CPTzinho. A segunda, pela coleta de dados mediante entrevistas realizadas com os professores do curso no ano de 2015.

### **CPTzinho ou Curso de Introdução ao Método do Ator**

---

<sup>4</sup> Fiz parte do processo de ensaios da montagem de *Blanche* (2016), dirigida por Antunes Filho. De fevereiro a abril de 2015, me foi incumbida a tarefa de representar o personagem Stanley Kowalski na adaptação de Antunes para o texto do dramaturgo norte-americano Tennessee Williams, *Um Bonde Chamado Desejo* (1947).

O Curso de Introdução ao Método do Ator, instituído juntamente com a criação do CPT no ano de 1982, tinha como intuito dar aos atores as ferramentas mínimas necessárias para o ofício teatral – segundo a metodologia de Antunes Filho. Tendo como base o curso oferecido aos atores para a montagem de *Macunaíma* em 1978, essa formação era a principal porta de entrada a todos que almejavam trabalhar com Antunes em algum espetáculo do Grupo Macunaíma<sup>5</sup>.

O curso possuía uma duração de aproximadamente 4 meses com 5 ou 6 encontros semanais, tendo cada encontro um foco de estudo diferente: exercícios e práticas de corpo; exercícios e práticas de respiração e voz; apresentação de cenas (normalmente em duplas) para os professores do curso; teorias e estudos sobre retórica, filosofia e construção dramaturgica; exibição de filmes da própria videoteca do CPT; um dia específico de encontro com o próprio Antunes Filho, normalmente aos sábados.

Reconhecido por muitos artistas, diretores e pesquisadores – em especial o crítico Sebastião Milaré<sup>6</sup> – como um centro de desenvolvimento teatral e intelectual, o CPTzinho atraía atores e atrizes de São Paulo, do Brasil e do mundo<sup>7</sup>.

Todos os exercícios aplicados no CPTzinho, de alguma forma, são provenientes das experiências e pesquisas de Antunes, aplicadas por ele, nas montagens de suas peças. Essas descobertas acabaram sendo editadas e formatadas no que mais tarde viria a ser conhecido como *método do ator* do CPT. Sobre seu método, Antunes Filho, em depoimento prestado para o documentário *O Teatro Segundo Antunes Filho* (2002)<sup>8</sup>, diz que:

É muito difícil falar do método porque é uma coisa ampla e complexa. Eu não fiz o método porque eu quis inovar ou porque eu quero fazer um método. Eu precisei constituir na prática uma série de coisas, de exercícios que, como resultado, a gente poderia tentar fazer uma certa metodologia a respeito. É muito difícil a gente poder se adentrar nesse terreno e de uma maneira muito sucinta explicar.

Segundo Milaré (2010, p. 23), “[...] método é caminho. Tanto na arte quanto na vida é indispensável um caminho, ou método, para a feitura de qualquer trabalho, seja ele ato cotidiano

<sup>5</sup> Batizado originalmente como Grupo Pau-Brasil, Antunes Filho, após o sucesso da sua montagem de *Macunaíma* (1978), muda o nome de seu coletivo teatral.

<sup>6</sup> Sebastião Milaré (1945–2014) foi um jornalista, crítico e pesquisador teatral. De 1994 a 2010, foi curador de teatro do Centro Cultural São Paulo. Presença assídua no panorama crítico e teórico desde a década de 1970, é o estudioso (até o presente momento) com maior número de livros publicados sobre o trabalho realizado por Antunes Filho.

<sup>7</sup> No CPTzinho de 2015 haviam sido selecionados para o curso, dois portugueses e uma romena.

<sup>8</sup> Com direção e produção de Amílcar Monteiro Claro, roteiro de Sebastião Milaré e coprodução do SescTV, o documentário (dividido em seis capítulos) teve seu lançamento realizado no dia 16 de abril de 2002 no Teatro Anchieta localizado no Sesc Consolação (SP). Atualmente, todos os capítulos se encontram disponíveis on-line na plataforma do Sesc Digital. Ver referências.

ou obra de arte”. Desejando percorrer e desbravar esse caminho, centenas de pessoas se inscreviam no processo seletivo do CPTzinho anualmente.

Antunes Filho raramente estava presente no curso, deixando a cargo dos professores de sua confiança a tarefa de passar adiante os preceitos de seu método aos participantes. Porém, essa medida não pode ser tomada como regra, pois o trabalho no CPTzinho sempre foi marcado pela transitoriedade; a cada ano Antunes interferia aumentando ou diminuindo sua presença.

Analisando textos sobre o CPT e entrevistas com Antunes e com atores e professores, fica claro que as práticas se utilizam essencialmente de imagens metafísicas, filosóficas e orientais, muitas vezes não sendo possível decifrá-las de antemão por intermédio da razão e lógica imediatas. A seguir, essas imagens serão melhor examinadas na descrição dos exercícios.

### **As Práticas Corporais**

Presente desde o início do curso, os exercícios corporais tinham a intenção de ampliar a expressividade física dos participantes, desenvolvendo neles, ao mesmo tempo, a conscientização dos mecanismos responsáveis pelas ações ou movimentos realizados em cena.

Em 2015, temos as aulas de corpo sendo dadas exclusivamente às segundas-feiras, mas isso não era uma constante, podendo acontecer de em determinados anos as aulas de corpo serem dadas em conjunto com as de voz, reservando-se assim mais de um dia para o trabalho físico.

Salienta-se que a investigação de Antunes no que se refere ao trabalho de corpo se dá desde o início de sua carreira. Não satisfeito com as montagens predominantemente de textos europeus, Antunes se lançou ao experimental e ao novo, tendo como foco o Brasil e o ser brasileiro. Guimarães (1998, p. 34) nos esclarece que ao iniciar os ensaios de *Vereda da Salvação* (1964), Antunes não encontrava nos atores a capacidade interpretativa que ele achava pertinente: “a técnica dos atores, formados dentro da tradição brasileira do realismo citadino, não correspondia às exigências das personagens”. Devido a isso, Antunes dedicou-se a criar novos exercícios para seu elenco. Conforme Milaré (1994, p. 4), “a luta de Antunes, desde o início, foi pela disciplina de equipe e pela pesquisa de meios que conduzissem a novas formas. Formas que expressassem a experiência histórica do homem brasileiro”. O crítico acrescenta ainda que:

Para conquistar a “expressão brasileira”, Antunes não partia da elucubração sobre formas, nem conceituações aplicadas sobre o espetáculo, mas da alteração do elemento nuclear da arte teatral: o ator. Seu objetivo, desde o início, foi criar novos

métodos para o ator, levando-o a uma nova consciência da sua arte, da função social da sua arte. (MILARÉ, 1994, p. 4).

A Antunes interessava mais os atores com pouca ou nenhuma experiência teatral, pois *crus* eles não teriam vícios interpretativos. Apesar disso, a maioria dos atores que adentravam ao corpo cênico do CPT, outrora, já haviam trabalhado em pelo menos uma peça, mesmo que de maneira amadora. Conforme Milaré (2010, p. 209):

Um dos primeiros objetivos do método Antunes Filho é limpar o ator, livrando-o tanto de cacoetes físicos quanto dos conceitos lapidares que o condicionam. Livrando-o, implicitamente, da ansiedade. Essa limpeza é o início e a base da técnica: dá acesso ao plano em que o ator trabalha com a sensibilidade e por meio da sensibilidade se expressa – plano onde os limites entre espírito e matéria são difusos, quase abstratos.

A despeito dessa limpeza pretendida por Antunes nem sempre ser tarefa fácil, ele desejava fazer do ator um ser de infinitas possibilidades criativas. Com base na leitura da bibliografia referenciada e por meio da entrevista realizada por mim com o coordenador do curso, Emerson Danesi, foi possível evidenciar que Antunes Filho foi inventando, idealizando, construindo, desconstruindo, reciclando e descartando diversos exercícios durante toda sua trajetória, entretanto, alguns deles – que serão abordados a seguir (sete no total) –, apesar de sofrerem pequenas alterações, se mantiveram em suas práticas desde o início deste século.

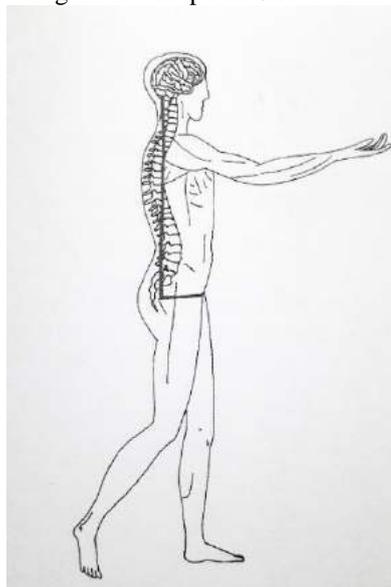
### **1. Caminhada**

Como o próprio nome sugere, é literalmente uma caminhada, em círculo, ocupando a maior amplitude possível da sala de ensaio. Este exercício era praticado durante todo o curso, variando apenas na quantidade de tempo empreendida em sua realização. Conforme Milaré (2010, p. 237-238):

Esse ato equivale a uma saudação aos deuses, [...], coluna reta, com leve tendência para a frente, o que faz a lombar ir um pouco para trás e o púbis ficar com ligeira atenção. Seus passos são largos e firmes, braços soltos, ombros para o chão, tronco relaxado. Ele caminha pelo púbis.

A *caminhada*, como qualquer outra prática do CPT, devia estar sempre apoiada no *Sistema L*. Segundo Milaré (2010, p. 225), “em princípio, o sistema *L* trata da postura correta, definida por coluna bem posicionada e com o relaxamento ativo, que propicia o tônus muscular adequado [...]”. Emprega-se a seguir, a mesma ilustração utilizada por Milaré em seu livro *Hierofania* (2010), almejando um melhor entendimento por parte do leitor:

Figura 1 – Corpo no Sistema L



Fonte: (MILARÉ, 2010, p. 225)

Essa postura é, conforme Batista (2019, p. 90), “uma estrutura imagetivamente física”. O autor ainda a classifica como: “uma combinação entre a região do púbis, a lombar e a medula oblonga. Essas três partes conectadas, na verdade, permitem ao ator a realização de quaisquer exercícios e se constituem como um grande eixo” (BATISTA, 2019, p. 90). Por meio da apostila elaborada e utilizada pelos professores de corpo e voz do CPTzinho, temos que a postura L “é a postura do ator. [...] baseia-se no reconhecimento da coluna como consciência e na localização do ‘manager’ da representação” (CENTRO DE PESQUISA TEATRAL, 2017). *Manager* no sentido de gerenciador de todo impulso físico, ou seja, cada movimento deve ter como base inicial a coluna. Na *caminhada*, temos a indicação de que a linha que se origina na cabeça indica “ligações cósmicas, importando a transcendência, os arquétipos e a imaginação, [...] captando as emanções espirituais que devem alimentar a criação poética do ator” (MILARÉ, 2010, p. 224). As derivações provenientes da linha superior descem pela lombar e se curvam em direção ao púbis. Do púbis tem-se a emanção de uma força que faz com que o ator caminhe para frente. A formação da base corporal do ator se dá com pés e pernas de acordo com a abertura do quadril; os joelhos devem permanecer destravados, não incorrendo no erro de estarem soltos demais; o tórax deve estar aberto; a coluna alinhada e encaixada com a cabeça; ombros e braços soltos; a cabeça é o ponto de equilíbrio e deve estar livre; o peso do corpo no calcanhar e a respiração deve estar em harmonia com todo e qualquer movimento do corpo.

O objetivo da *caminhada* é a busca verdadeira do relaxamento ativo, isto é, embora o corpo esteja relaxado, ele se mantém firme e ativo (MILARÉ, 2010). Assemelha-se muito a

uma prática meditativa. Segundo Milaré (2010, p. 239), “se o ator conseguiu o relaxamento ideal, a respiração correta e estiver ‘andando pelo púbis’, não precisa comandar a *caminhada*: ela se realiza pela força cinética”.

Mediante esse exercício, o ator toma ciência das partes de seu corpo que mais estão tensas ou cheia de *toxinas* – palavra muito usada pelos professores do curso – e, desse modo, consegue livrar-se delas na busca por um corpo neutro para o desenho de novos personagens, contribuindo assim para um autoconhecimento e, por consequência, uma autoexpressão.

## **2. Funâmbulo**

Pede-se ao participante que se imagine andando em cima de uma corda bamba, criando um jogo de equilíbrio e desequilíbrio. Com essa prática, pretendia-se que o ator conseguisse “desintoxicar o organismo, liberando-o de amarras culturais e vícios adquiridos” (MILARÉ, 2010, p. 242).

Salienta-se que o ato de imaginar-se andando em uma corda bamba deve ser o mais real possível. O ator tem de oferecer, a quem o assiste, a sensação exata desse desafio. Por isso, a necessidade de um olhar externo. O praticante, por vezes, não tem a consciência da qualidade de sua prática, ou seja, se está conseguindo atingir o relaxamento ativo ou se está a fingir tal ato. O professor ou orientador do exercício guia o intérprete na busca da autopercepção.

Segundo Milaré (2010, p. 241-242), alguns preceitos devem ser observados:

1. A posição dos pés *pousados na corda*, um atrás do outro e voltados para a frente;
2. Joelhos levemente dobrados, mas soltos, sem qualquer tensão além da estritamente necessária;
3. Os braços movimentados pelos pulsos, não pelos cotovelos, e levantados até a metade da altura do corpo, como se estivesse em busca de apoio;
4. Ombros soltos;
5. Postura necessariamente orgânica, que possibilita a incidência de desequilíbrios e leves torções, obrigando o praticante a procurar imediata compensação no equilíbrio.

Acrescento mais uma orientação à prática do *funâmbulo*: a necessidade de se colocar o peso do corpo na região do púbis e fazer com que a cabeça reverbere organicamente os deslocamentos do corpo.

Os dois exercícios descritos até aqui visavam dar ao ator o conhecimento de toda sua estrutura física, suas limitações, tensões e partes do corpo com maior ou menor necessidade de

desconstrução ou construção. Somente após passar por esse processo é que o ator estaria apto para os próximos exercícios, que visavam expandir seu repertório expressivo corporal.

### **3. *Expressionismo***

O nome desse exercício se dá pela apropriação das características do cinema expressionista alemão, muito marcante nas primeiras décadas do século XX. Essa linguagem se utilizava do exagero como estética e proferia o posicionamento de seus idealizadores que, usando a fantasia e a subjetividade dos pensamentos e emoções, comunicavam sua maneira de ver o mundo.

O objetivo é que o participante exagere verdadeiramente suas movimentações e gestos, desprezando completamente o naturalismo, e indo fundo no patético, sem julgamentos ou censura. O ator serve-se desse exercício para descobrir possibilidades corporais nunca antes por ele investigadas.

Evidente que para os atores que nunca haviam tido contato com essa linguagem artística, se fazia necessário assistir a uma parcela dessas películas para ampliar seu repertório expressivo. Particularmente, causou-me certo estranhamento assistir a filmes desse movimento, tanto pela linguagem quanto pelo modo de atuar dos atores. Apesar disso, comecei a entender que a sétima arte pode nos fornecer referencial artístico e estético desde seus primórdios.

Para auxiliar os atores nessa investigação, usava-se uma trilha musical totalmente ligada ao universo expressionista (timbres metálicos, sons atonais e melodias fúnebres). Assim, o ator era liberado a pesquisar pela sala de ensaio.

### **4. *Loucura***

Após ter trabalhado o exagero das figuras expressionistas, o ator chega munido com referencial físico e mental, para se lançar à *loucura*. Conforme a apostila dos professores, temos que neste exercício:

[...] o ator baixa seu racional e dá vazão ao “não pensar”, ao instintivo, ao inconsciente; permitindo assim, um estado alterado de consciência, uma transcendência imanente. O ator não deve trabalhar baseando-se em estereótipos, mas sim em sua própria sensibilidade e permitindo-se acessar suas “loucuras”. (CENTRO DE PESQUISA TEATRAL, 2017)

Emerson Danesi, ao comentar sobre este exercício em seu depoimento para o documentário *O Teatro Segundo Antunes Filho* (2002), diz que o ator deve se atentar na busca de um novo gestual, investigando possibilidades a partir do paroxismo, jogando com a alteração

da consciência, deixando a expressão cotidiana de lado, saindo do naturalismo, do realismo. O ator deve lidar com o abstrato, com o subjetivo, e dessa forma ampliar sua imaginação e construção física. Danesi, no mesmo documentário, especifica que cabe ao ator transformar o impulso em expressão, e esclarece ainda que o nome *loucura* é utilizado como um pretexto para a experimentação livre de julgamentos; isso não significa perder o controle de si. Parte-se de uma pseudoloucura para a infinidade de possibilidades criativas, mas jamais enlouquece-se de fato.

De acordo com Milaré (2010, p. 252), “é um convite para investigar o *irracional* com o próprio corpo, deixando-se conduzir pela intuição e pela sensibilidade, buscando conexões com o inconsciente coletivo e os arquétipos”. O crítico ainda nos explica que “já com a consciência alterada, o ator imagina uma *persona* e [...] vai revelando essa *persona* através do seu corpo, sem nenhum texto, sem tentar contar uma história ou anedota [...]” (MILARÉ, 2010, p. 252). Para que não haja qualquer tipo de dúvida:

[...] com o exercício da *loucura* o ator pode desenhar qualquer forma, executar qualquer ação – pode tudo o que entender apropriado à pesquisa de novas expressões, mas deve, para isso, exercitar o corpo, procurando o livre fluxo das energias. [...] Está realmente fazendo arte quando transforma os impulsos internos em expressão. [...] Aqui se exercita a unidade corpo e espírito, mediante a sensibilidade e a intuição, sem pensar no que vai fazer – apenas fazendo. (MILARÉ, 2010, p. 253, grifo do autor)

Esse exercício é quase paradoxal em seus pressupostos já citados acima, a começar pelo nome. Como *não pensar* e aproveitar cada impulso instintivo na expressão? Revela-se realmente como uma provocação.

Descobrimos a potência da *loucura* no fazer. Os impulsos advindos da prática transcendem ao racional. Ao se surpreender com eles, a razão os capta e os transforma em expressão. Ambiciona-se que, racionalmente, os participantes não fabriquem nada, entretanto, ao perceberem tal criação gestual, explorem suas possibilidades até seu esgotamento. Findado esse processo, os participantes abrem-se novamente ao fluxo livre e irracional dos impulsos.

Vale destacar ainda que o professor responsável conduzia o trabalho de fora, sempre atento aos atores para que eles não perdessem o autocontrole e tentassem coisas que pudessem colocar sua integridade ou dos demais em risco.

## 5. Blues

Neste exercício, segundo Milaré (2010, p. 254), “o ator substitui a pesquisa de expressões fortes [...] por uma espécie de naturalismo, mas fora dos padrões naturalistas tradicionais”. Ele nos diz também que por intermédio desse exercício o ator vai se assentar no

trabalho com os opostos: “o ator sai de um exercício que lhe alterou a consciência e entra em outro que solicita da sua consciência sintonia absoluta com a realidade objetiva” (MILARÉ, 2010, p. 255).

De acordo com Milaré (2010), o naturalismo manifestado com a realização desse exercício é diferente do convencional, pois o ator, após ter passado por exercícios como *loucura* e *expressionismo*, mantém em sua consciência lampejos do irracional e esses lampejos irão se manifestar no *blues* independentemente da vontade ou não do praticante.

Danesi, em depoimento para o documentário *O Teatro Segundo Antunes Filho*, diz que esse exercício veio para auxiliar a realização de cenas do projeto *prêt-à-porter*<sup>9</sup> na intenção de uma construção naturalista (na expressão, no gestual) e na ilusão da realidade. Exalta que o *blues* deve vir após a *loucura* porque, nesse momento, a alteração da consciência vai se desfazendo e o ator vai se aproximando do coloquial, mas com algo de *esquisito*, algum desvio de conduta que dá um brilho ao personagem. Detalhando melhor a prática:

No exercício *blues*, o praticante caminha pelo espaço desenhando uma pessoa com determinadas características, muito semelhantes às pessoas que nos cercam no dia a dia. Não deve fazer nada por meio de clichês, nem representar, apenas imaginar esse personagem (em termos de persona, ou seja, despsicologizada) [...] O ator não precisa fazer nada: só colocar o corpo no ponto de entrega e... entregar-se. (MILARÉ, 2010, p. 256, grifo do autor)

Para potencializar o exercício, era pedido aos participantes que, quando estivessem caminhando pelas ruas, se atentassem, minuciosamente, a todos os tipos de pessoas (gestos, andares, trejeitos etc.). Ao expandir o olhar para o outro, os atores são capazes de se aproveitar de referenciais palpáveis para o trabalho em sala de ensaio. Jamais os intérpretes deveriam copiar as pessoas observadas no mundo real, mas sim utilizá-las como base para alargar as experiências estéticas corporais e mentais.

Frases como: “não faz o tempo dramático”, “preciso acreditar nesse corpo”, “humaniza o estereótipo”, “use as emoções; todas elas!”, aparecem escritas no meu caderno pessoal de registros do curso de 2015. Com base nesses preceitos, pode-se inferir que a investigação parte de algo *fora*, isto é, utiliza-se aspectos das figuras observadas, todavia, apenas como disparadores de personagens.

---

<sup>9</sup> Cenas, normalmente em duplas, desenvolvidas pelos alunos-atores do CPTzinho. Elaboradas no que Antunes Filho denominou como *falso naturalismo*, as cenas possuíam duração média de 20 minutos. Cada dupla era responsável por criar a dramaturgia, se autodirigir, elaborar figurinos, objetos cênicos e sonoplastia. O propósito central desse projeto era o desenvolvimento da autonomia dos atores.

## 6. *Maria Callas*

Este exercício recebe esse nome exatamente por ser ao som das óperas cantadas por Maria Callas<sup>10</sup> que o ator executa esta prática, a qual, segundo a apostila dos professores, possibilita que:

[...] o ator busque o feminino, o yin<sup>11</sup>, através de uma expressão sensível, delicada, tênue, leve. Os movimentos são lentos, ondulares, sem grandes rompantes, mas permitindo quebras e estilhaços. O ator quase não se move pelo palco e todo e qualquer estímulo reverbera por todo o organismo e sua devida respiração. (CENTRO DE PESQUISA TEATRAL, 2017)

Por meio do *Maria Callas*, o ator vai trabalhar e pesquisar a comunicação de sentimentos e sensações, utilizando-se do poder de síntese e da sutileza das expressões faciais e corporais como um todo.

*Maria Callas* é uma derivação do exercício *Tai Chi do Ator*, praticado no início da década de 2000 no CPT e CPTzinho. Em entrevista concedida a mim, Danesi (2020, informação verbal) explica que a pedagogia de Antunes era muito imagética e esses nomes vão sendo pensados e mudados com a intenção de auxiliar o ator no entendimento da prática. Antunes revisava as nomenclaturas a depender do seu envolvimento com literaturas que chegavam ao seu conhecimento:

[...] teve um momento que ele estava ligado a todo o pensamento oriental, então, talvez por isso, esse exercício que já foi chamado de *Tai Chi do Ator*, mas que depois passou a ser chamado de *Maria Callas*, mas que também em algum momento já foi chamado de *Cinema Mudo*... então, ele vai oscilando um pouco esses nomes e tentando entender um pouco em qual lugar que ele ficaria mais apropriado, o nome do exercício, entende? (DANESI, 2020, informação verbal)<sup>12</sup>

Com base nessa fala, constata-se mais uma vez a plasticidade da pedagogia do CPTzinho – a qual estava sempre em constante atualização em sua estrutura e metodologia, num movimento impulsionado pelo objetivo de atender à demanda de formação específica de cada ator e de cada proposta cênica. Antunes não se prendia a conceitos eternos ou absolutos.

---

<sup>10</sup> Maria Cecilia Sofia Anna Kalogeropoulou (1923 – 1977) foi uma cantora lírica americana de grande destaque por suas interpretações de óperas como *La Traviatta* de Giuseppe Verdi.

<sup>11</sup> Segundo a filosofia taoísta, existem duas forças fundamentais, opostas e complementares, presentes em todas as coisas e seres: yin e yang. A força yin corresponde à parte feminina, à terra, à passividade, à escuridão. Já a yang ajusta-se à essência masculina, ao céu, à luz e à atividade.

<sup>12</sup> Entrevista oral via aplicativo de videoconferência *Zoom* com Emerson Danesi, concedida ao autor desse artigo no dia 04 de junho de 2020.

Danesi (2020, informação verbal) corrobora com esse argumento ao declarar que “[...] tudo ele (Antunes) criava e jogava fora totalmente despojado disso, não importava se tinha criado e no dia seguinte não tinha sentido, ele jogava fora e não importava mais aquilo”<sup>13</sup>.

*Maria Callas* era para mim um exercício de profunda delicadeza. Causava-me grande prazer praticá-lo, sobretudo após exercícios intensos como *expressionismo* e *loucura*. Notava que minha sensibilidade se assentava no desenho fluido, calmo e, ao mesmo tempo, preenchido dos meus movimentos.

## **7. Bolha**

Possui esse nome por trazer na sua definição a ideia de uma ameba, dessa primeira vida unicelular que habita uma espécie de bolha desforme que vai descobrindo suas primeiras reações pela ação.

Conforme a apostila dos professores (CENTRO DE PESQUISA TEATRAL, 2017), temos que é sugerido ao ator que ele se imagine em casa (abrigado, protegido, pleno de conforto), mas, por alguma razão, acaba sua comida e, faminto (vontade vital), precisa se alimentar e para isso deve sair de sua casa, desbravar caminhos perigosos (atravessar o palco) para conseguir algum alimento que se encontra do outro lado (do palco). Normalmente praticava-se com os atores enfileirados em um canto da sala, indo (em linha reta) em direção ao outro canto.

Essa bolha protetora é muito frágil, entretanto o participante precisa se arriscar ou morrerá de fome. No caminho a ser percorrido existem infinitas possibilidades de riscos e de morte. Predadores, abismos, armadilhas e inimigos que podem atacá-lo de todas as direções.

Mais um fator inserido nessa aventura é que tudo é nebuloso. Uma espessa neblina cobre o caminho, aumentando ainda mais o risco de morte e fazendo com que o ator esteja em estado de alerta permanente. Ele sente medo, ele hesita, pensa em voltar para casa, mas sabe que, se assim o fizer, morrerá de fome. Ele pode avançar um pouco, retornar um pouco, mas deve seguir em frente, sempre.

---

<sup>13</sup> Entrevista oral via aplicativo de videoconferência *Zoom* com Emerson Danesi, concedida ao autor desse artigo no dia 04 de junho de 2020.

Por intermédio desse exercício, o praticante podia se analisar no momento da criação, percebendo todas suas artimanhas expressivas e seu repertório gestual habitual e repetitivo. Felipe Hofstatter<sup>14</sup> (professor de corpo do CPTzinho nos anos de 2015 e 2016) nos diz que:

(A *Bolha*) era um exercício, para mim, muito mais dificultoso. Era como se já tivesse essa apropriação de todos os outros exercícios para jogar ali na hora e, às vezes, jogar, talvez, como intenção de criação, [...] das forças contraditórias, da dialética do ator, ou seja, já começou a ter um monte de coisa em cena, já começou a ter um ato representativo. (HOFSTATTER, 2020, informação verbal)<sup>15</sup>

A razão para esse exercício ser praticado por último justifica-se por pedir ao ator que se reinvente expressivamente, colocando em cena todos os fundamentos das práticas anteriores em um constante fluxo imaginativo.

Recordo-me da dificuldade da *bolha* justamente pelo trabalho com a contradição, com a exploração corporal de todos os planos (baixo, médio e alto) e pela urgência em manter a imaginação viva, surpreendente e real – para mim e para quem quer que estivesse assistindo.

Caso o ator, por algum motivo, não entrasse no jogo imaginativo, cabia ao professor que coordenava esse exercício orientá-lo com situações e narrativas. Esse exercício era essencial, pois nele encontramos a contradição e conflito imprescindíveis ao teatro.

### **A Relevância do Curso na Formação do Ator**

O Curso de Introdução ao Método do Ator era ímpar nas suas propostas metodológicas e pedagógicas. Outros cursos similares foram surgindo no decorrer dos anos 2000, tendo sido idealizados por artistas que foram profundamente marcados pelas suas experiências com Antunes Filho dentro do CPT e CPTzinho. O ator e professor teatral Lee Taylor, com o seu Núcleo de Artes Cênicas (NAC), é um desses exemplos.

A questão da autonomia do ator era um dos aspectos mais primordiais do curso e tinha grande valor na formação de todos os atores que por lá passaram e se aventuraram nos laboratórios corporais. Nas palavras do mestre:

Quero que os atores se façam por eles. [...]. Tudo deve ser um diálogo com essências, com resoluções e não mais uma ordem. Acabar com a ordem do diretor e, em comum acordo, chegar às coisas. [...]. A autonomia é fundamental. (ANTUNES FILHO, 1998 apud MILARÉ, 1998, p. 80)

<sup>14</sup> Felipe Hofstatter (1983). Formado pela Escola de Atores Wolf Maya, é ator e produtor. No CPT foi assistente de direção de Antunes e atuou nas peças *Policarpo Quaresma* (2010), *Toda Nudez Será Castigada* (2012), *Nossa Cidade* (2013) e *Blanche* (2016).

<sup>15</sup> Entrevista oral via aplicativo de videoconferência Zoom com Felipe Hofstatter, concedida ao autor desse artigo no dia 02 de junho de 2020.

Lee Taylor – com anos de atuação no CPT – explica que:

Na avaliação de Antunes a falta de independência do ator advém da própria tradição teatral brasileira, que o tornaria dependente dos diretores. Por isso, um dos objetivos do *prêt-à-porter*, em sua visão, era fornecer a possibilidade de um exercício de atuação que pudesse suprir essa precariedade, ao estimular uma autonomia e permitir aos atores do CPT romperem com essa cultura de submissão em relação aos autores e diretores de teatro. (PAULA, 2014, p. 92)

Antunes buscava esse rompimento, mas, antes de proporcionar ao ator autonomia artística, era preciso dar a ele a consciência de sua precariedade. Na matéria on-line intitulada *O mestre da cena*, publicada no dia 01 de novembro de 2013 no site do Sesc São Paulo, Antunes reflete sobre o curso: “o que eu mais gosto no CPTzinho é a missão. Lá você pode divulgar a que você veio. É a preparação do artista, é uma visão criativa, é o aluno criativo que nós temos, mais informado, tem um lado mais artístico”. Em razão disso, o curso ambicionava proporcionar as ferramentas necessárias para que os atores conseguissem interdependência na criação artística. Importante destacar que nessa busca, os procedimentos pedagógicos do CPTzinho acabavam por provocar uma autoanálise constante nos participantes. Esse olhar *para dentro* nem sempre é prazeroso, pois o ator é instigado a lidar com o reconhecimento de suas falhas e fraquezas. Hofstatter (2020, informação verbal) comenta:

Acho que é fundamental essa introspecção, esse olhar para dentro, essa pesquisa, esse trabalho de ficar se provocando, porque o corpo responde, a respiração responde, a voz responde, o sensorial responde. [...] O sensitivo tem que estar à flor da pele, depurado, para que a gente consiga ter acesso a ele da melhor maneira possível. Porque a gente sabe como decodificar. Temos que fazer esse processo de decodificação do método e de trazer para o meu eu.<sup>16</sup>

Merece destaque também o fato de que o processo era mais valorizado que o resultado. Alguns cursos de interpretação oferecidos por outras instituições tem como meta a produção de algum espetáculo ou mostra cênica no final do curso, o que, por vezes, acaba privilegiando a montagem e não o desenvolvimento técnico e expressivo dos atores. No CPTzinho isso não acontecia.

Os exercícios propostos no curso eram únicos em suas nomenclaturas e aplicações. Não existe outra escola em que o ator pratique exercícios como *Maria Callas*, *funâmbulo* ou o *blues*, salvo exceções – como dito anteriormente – de oficinas ou cursos ministrados por professores que já foram discípulos de Antunes Filho.

---

<sup>16</sup> Entrevista oral via aplicativo de videoconferência Zoom com Felipe Hofstatter, concedida ao autor desse artigo no dia 02 de junho de 2020.

A liberdade e a potencialidade expressiva alcançadas com a prática dos exercícios do curso permitiam aos atores a conexão com o sensível (sentimentos e sensações) e a imaginação. Educava-se, ainda, os participantes sobre a construção de personagens preenchidos de organicidade, tendo a consciência de que atuando na *ansiedade* só se produziria estereótipos e tensões musculares (BATISTA, 2019).

Outra característica que chamava atenção no curso era a dedicação de cada participante em querer absorver e pôr em prática todo o conteúdo pesquisado. Esse fato, talvez, seja possível explicar pelo nome de Antunes Filho, pelo reconhecimento da qualidade técnica de seus atores premiados ou mesmo pelo árduo desafio em passar no processo seletivo. Vanessa Bruno<sup>17</sup> (professora das aulas teóricas do CPTzinho desde 2010) ratifica essa ideia ao dizer: “eu adoro as turmas do CPTzinho porque o CPT tem uma característica que quem tá, tá. Então, não tem uma turma que é uma galera desencanada, não existe turma desencanada no CPTzinho” (BRUNO, 2020, informação verbal)<sup>18</sup>. Marcos de Andrade<sup>19</sup> (professor de voz e corpo do CPTzinho em 2015 e 2016) é enfático ao falar do engajamento dos participantes:

Eu nunca vi um curso, um lugar em que tivesse uma gente tão atormentada e tão comprometida, tão desesperadamente comprometida. As pessoas ficam sem chão, fora de si, as certezas são desmontadas todas. [...] É um momento de abertura para o novo que eu vi em absolutamente em todas as turmas que eu acompanhei, que eu dei aula e as que eu acompanhei de fora. [...] O CPTzinho sempre foi uma abertura para o novo e um impulso para um querer, para uma ambição artística e espiritual maior. (ANDRADE, 2020, informação verbal)<sup>20</sup>

Como já apontado anteriormente, do ponto de vista atoral, não era relevante possuir décadas de experiência ou ser iniciante no teatro; a estrutura do curso partia do princípio da desconstrução de cada participante para a sua posterior construção, com novos alicerces mentais e físicos. Danesi (2020, informação verbal) comenta a esse respeito:

Como você acessa as pessoas, como você desconstrói essa formação prévia que todo mundo traz, mas ao mesmo dá condições e recursos para que o aluno se reconstrua também. Porque só desconstruir seria muito nocivo. Acho que a construção de um

---

<sup>17</sup> Vanessa Bruno (1980) é atriz, diretora e professora de teatro. Bacharel em Cinema pela FAAP e Mestre em Artes Cênicas pela USP. No CPT, atuou nos espetáculos *A Pedra do Reino* (2006) e no *Prêt-à-Porter 9* (2008).

<sup>18</sup> Entrevista oral via aplicativo de videoconferência Zoom com Vanessa Bruno, concedida ao autor desse artigo no dia 07 de julho de 2020.

<sup>19</sup> Marcos de Andrade (1979) é bacharel em Artes Cênicas pela Unicamp. É ator e diretor. Entrou para o CPT no ano de 2005, atuando nas peças *A Pedra do Reino* (2006), *Senhora dos Afogados* (2008), *Prêt-à-Porter 9* (2008), *A Falecida Vapt-Vupt* (2009), *Lamartine Babo* (2009), *Policarpo Quaresma* (2010), *Prêt-à-Porter 10* (2011), *Toda Nudez Será Castigada* (2012) e *Blanche* (2016).

<sup>20</sup> Entrevista oral via aplicativo de videoconferência Zoom com Marcos de Andrade, concedida ao autor desse artigo no dia 29 de maio de 2020.

novo pensamento, ou de novas relações desse novo pensamento do fazer teatral, ele é estabelecido no CPTzinho.<sup>21</sup>

Partindo do pressuposto dessa reconstrução, podemos estabelecer a seguinte reflexão: após os quase quatro meses intensos de estudos e pesquisas práticas, qual a relevância do curso e, especialmente, das práticas corporais, para a formação de um ator, de um artista? Bruno, ao ser questionada sobre isso, faz o seguinte relato:

É o curso do qual eu mais acredito, dos quais eu já passei. Eu não passei por todos do mundo, nem do Brasil. Eu tive uma experiência de ir fazer um curso de interpretação em Moscou, no RIGISI<sup>22</sup>, [...] do método de interpretação do Stanislavski. Um mês intenso na Rússia. Eu tive a oportunidade de trabalhar e fazer vários cursos em São Paulo... Eu considero o curso mais fundamental que eu fiz e acredito muito no curso, mas eu não acho que ele é único. (BRUNO, 2020, informação verbal)<sup>23</sup>

Pensando em termos de espaços de formação ou escolas de atores, o curso do CPTzinho, verdadeiramente, não era único. No entanto, ele foi único na sua própria existência, totalmente vinculada à figura de Antunes Filho. Não se trata aqui de desvalorizar outros espaços de formação e pesquisa, mas de entender e reconhecer a singularidade do CPTzinho.

### **Considerações Finais**

Com base na pesquisa realizada neste artigo, foi possível apresentar um levantamento a respeito de sete exercícios de corpo do CPTzinho. Essa investigação foi de grande valia para o entendimento da metodologia corporal utilizada no curso.

A bibliografia referenciada e, principalmente, as entrevistas feitas por mim com o coordenador e com os professores do curso do ano de 2015 revelaram-se fontes substanciais para a compreensão da relevância do CPTzinho na formação do ator. Com base no estudo apresentado, pode-se constatar a importância desse centro de pesquisa para a investigação laboratorial e experimentação cênica.

Ter participado do Curso de Introdução ao Método do Ator foi uma das experiências teatrais mais marcantes na minha trajetória artística e pessoal. A partir do CPTzinho, pude aprimorar e sensibilizar minha técnica e meu intelecto, além de ampliar minha visão de mundo em todos os sentidos (artístico, social, político, cultural etc.).

---

<sup>21</sup> Entrevista oral via aplicativo de videoconferência *Zoom* com Marcos de Andrade, concedida ao autor desse artigo no dia 29 de maio de 2020.

<sup>22</sup> Instituto Estatal Russo de Artes Cênicas. Fundado em 1779, é a maior e mais antiga instituição desse tipo na Rússia.

<sup>23</sup> Entrevista oral via aplicativo de videoconferência *Zoom* com Vanessa Bruno, concedida ao autor desse artigo no dia 07 de julho de 2020.

São respeitáveis o rigor e a seriedade com que a pesquisa teatral era encarada por Antunes Filho. Essa mesma postura também foi adotada por todos no CPTzinho (coordenador, professores e atores). Era um trabalho de transformação e de educação do ser humano e não apenas do ser ator.

Por fim, espero que a pesquisa aqui apresentada sirva ao propósito de documentar os preceitos pedagógicos e metodológicos das práticas corporais do curso bem como as descrições dos exercícios e outras características únicas do CPTzinho. Almejo ainda que este trabalho provoque outros estudiosos/atores e fundamente novas pesquisas ligadas à pedagogia teatral e ao CPT de um modo geral.

## Referências

ANDRADE, Marcos de. Depoimento [Entrevista cedida a] Lucas Sabatini. **Entrevista concedida para pesquisa sobre a pedagogia do curso do CPTzinho**. São Paulo, 2020.

BATISTA, César Augusto Pinto. **O teatro de Antunes Filho: pensamento e técnica no processo de atuação no Centro de Pesquisa Teatral (CPT)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-09012020-160733/publico/CesarAugustoPintoBatista.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRUNO, Vanessa. Depoimento [Entrevista cedida a] Lucas Sabatini. **Entrevista concedida para pesquisa sobre a pedagogia do curso do CPTzinho**. São Paulo, 2020.

CENTRO DE PESQUISA TEATRAL. **CPTzinho: o método**. São Paulo: [S. n.], 2017.

DANESI, Emerson. Depoimento [Entrevista cedida a] Lucas Sabatini. **Entrevista concedida para pesquisa sobre a pedagogia do curso do CPTzinho**. São Paulo, 2020.

GUIMARÃES, Carmelinda. **Antunes Filho, um renovador do teatro brasileiro**. Campinas: Unicamp, 1998.

HOFSTATTER, Felipe. Depoimento [Entrevista cedida a] Lucas Sabatini. **Entrevista concedida para pesquisa sobre a pedagogia do curso do CPTzinho**. São Paulo, 2020.

MILARÉ, Sebastião. **Antunes Filho e a arte do ator**. Sete Palcos, Coimbra, nº 3, set. 1998.

MILARÉ, Sebastião. **Antunes Filho e a dimensão utópica**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

MILARÉ, Sebastião. **Hierofania: o teatro segundo Antunes Filho**. São Paulo: Edições Sesc SP, 2010.

O MESTRE da cena. **Sesc São Paulo**, São Paulo, 01 nov. 2013. Disponível em:

[https://www.sescsp.org.br/online/artigo/7106\\_O+MESTRE+DA+CENA#/tagcloud=lista](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/7106_O+MESTRE+DA+CENA#/tagcloud=lista). Acesso em: 26 set. 2021.

**O TEATRO Segundo Antunes Filho:** o método. Direção: Amílcar Monteiro Claro. Produção: Amílcar Monteiro Claro e SescTV. Roteiro: Sebastião Milaré. [S. l.: s. n.], 2002. 1 vídeo (52 min). Publicado pelo Sesc Digital. Disponível em: <https://sesc.digital/conteudo/teatro/41795/acervo-antunes-filho/19535/o-teatro-segundo-antunes-filho-o-metodo-ep-6>. Acesso em: 1 out. 2021.

PAULA, Lee Taylor de Moura. **Manifestação do ator:** formação no Centro de Pesquisa Teatral (CPT). 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-28012015-110047/publico/LEETAYLORDEMOURAPAUAVC.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SABATINI, Lucas. **Caderno pessoal de registros do curso do CPTzinho do ano de 2015.** São Paulo: [S. n.], 2015.



**DO ERRO AO RIDÍCULO:  
a pedagogia da palhaçaria na escola**

**DEL ERROR AL RIDÍCULO:  
la pedagogía del payaseo en la escuela**

**FROM ERROR TO RIDICULOUS:  
the pedagogy of clowning at school**

**Rayana Raquel de Moraes Miamoto<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0005-9102-0289>

**Resumo**

O presente artigo trata-se de uma pesquisa de iniciação científica já concluída, a qual traz a experiência de estágio realizada pela autora em uma escola particular de ensino regular localizada na zona sul da cidade de São Paulo, onde desenvolveu o trabalho com Jogos de Palhaçaria com crianças na faixa etária de nove e dez anos, com o intuito de amenizar os bloqueios advindos da insegurança e do medo do erro trazido por estas em seu processo de aprendizagem. Foram realizados jogos encontrados em oficinas de palhaçaria que lidam com o erro e o ridículo de cada um. Esse trabalho procura desenvolver uma pedagogia baseada nos Jogos de Palhaçaria, visando amenizar os bloqueios apresentados pelos estudantes, com o objetivo de proporcionar um ambiente seguro para realizar as atividades propostas pelos professores em sala de aula.

**Palavras-chave:** Erro, Jogos de Palhaçaria, Julgamento, Insegurança, Experienciar.

**Resumen**

Este artículo trata de una investigación de iniciación científica ya concluida, que trae la experiencia de pasantía realizada por el autor en una escuela privada de enseñanza regular ubicada en la zona sur de la ciudad de São Paulo, lugar donde desarrolló el trabajo con los Juegos. payasadas con niños de entre nueve y diez años, con el objetivo de paliar los obstáculos derivados de la inseguridad y el miedo a equivocarse que traen consigo en su proceso de aprendizaje. Se realizaron juegos que se encuentran en los talleres de payasadas que tratan sobre el error y la burla de cada uno. Este trabajo busca desarrollar una pedagogía basada en Juegos de Payasos, buscando paliar los bloqueos que presentan los estudiantes, con el objetivo de brindarles un ambiente seguro para realizar las actividades propuestas por los docentes en el aula.

**Palabras-clave:** Error, Payasadas, Juicio, Inseguridad, Experimentación.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Artes-UNESP (Graduação em Licenciatura em Arte-Teatro).-Pesquisa concluída em 2022.- Área de Estudo em Arte-educação, Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli. - Atuação profissional em Arte-Educação, Teatro e Professora de Teatro no Grupo de Teatro Téspis.

## **Abstract**

This article is about a research of scientific initiation already completed, which brings the internship experience carried out by the author in a private school of regular teaching located in the south zone of the city of São Paulo, place where she developed the work with the Games clowning with children between the ages of nine and ten, with the aim of alleviating the obstacles arising from insecurity and fear of making mistakes that they bring with them in their learning process. Games found in clowning workshops that deal with the error and ridicule of each one were performed. This work seeks to develop a pedagogy based on Clowning Games, aiming to alleviate the blockages presented by students, with the objective of providing an environment in which they feel safe to carry out the activities proposed by teachers in the classroom.

**Keywords:** Error, Clowning Games, Judgment, Insecurity, Experiencing.

## **Introdução**

O erro nem sempre foi aceito no ambiente escolar, quase sempre foi condenado e visto como forma de fracasso. Devido a esta interpretação por parte das escolas, essa herança ainda predomina fortemente no ensino-aprendizagem de nosso país, fazendo com que os discentes apresentem receio de expressar suas opiniões e ideias por medo de errar e ser ridicularizados.

No século XVIII com o surgimento da Escola Tradicional, o estudante era apenas um sujeito passivo diante do conhecimento transmitido pelo professor, considerado uma página em branco onde não se levava em conta seu passado, suas experiências e conhecimentos. Dessa forma, o erro não tinha espaço pois era tido como algo inaceitável.

Posteriormente no século XIX predominou o movimento escolanovista, fazendo com que a visão negativa do desacerto fosse revista e entendida não mais como uma defasagem no ensino, mas sim como importante para o desenvolvimento escolar da criança. “O erro, nesse momento, poderia ser interpretado como uma hipótese inadequada, criada pelo aluno na busca de uma solução correta” (SOUZA, 2006, p. 31). Este movimento, porém, não durou muito tempo, dando espaço para a Pedagogia Liberal da Escola Tecnicista, a qual, tinha como principal objetivo produzir indivíduos capacitados para o mercado de trabalho de acordo com as exigências industriais e tecnológicas.

A herança de tais ideologias refletem ainda hoje no sistema educacional de nosso país, principalmente no desenvolvimento escolar dos estudantes e pensando nessas questões buscamos trabalhar o desacerto como forma pedagógica, pois acreditamos que se as crianças brincarem de errar e aprender a aceitar a incorreção, este possa ser um ponto de partida para que elas se permitam experienciar as atividades propostas pelos professores em sala de aula,

sem se estagnar. Para isso encontramos auxílio na arte da palhaçaria, que lida exatamente com o erro como potencial criativo.

### **A Escola Tradicional**

O ensino tradicional teve sua origem no século XVIII a partir do movimento iluminista, tendo como principal objetivo a universalização do conhecimento, acreditando que para formar um estudante, dependia apenas do conhecimento que este adquirisse ao longo do seu processo de aprendizagem.

Podemos dizer, que a escola denominada tradicional tinha seu foco pedagógico baseado na ideia da figura do professor como detentor do conhecimento, onde priorizava-se modelos prontos que não fizessem o estudante refletir, e sim, conhecer os conteúdos por meio da repetição excessiva de tais. Dessa forma, tornava-se fundamental trabalhos pedagógicos baseados em cartilhas e exercícios de repetição para se alcançar a resposta correta.

Essa forma de educação seria nomeada por Paulo Freire como Educação Bancária, a qual, o conhecimento era depositado sobre o estudante, fazendo com que este não tivesse direito de errar e de ter dúvidas, pois acreditava-se que tudo o que era dito pelo professor estava de acordo com seu entendimento.

Tratar-se-ia de uma atitude autoritária e opressiva sobre alunos que se encontrariam passivos e apenas receptivos dos conteúdos e informações que o professor neles depositaria. Este modelo tende a apresentar o professor como alguém que exerce um papel arbitrário sobre o grupo de alunos, os quais estão inteiramente inertes. (LINS, 2011, p. 2).

Esse ensino fez com que surgisse nos discentes o sentimento de insegurança para expressar suas opiniões, fazendo com que optassem por não dialogar com os docentes e muito menos expressar suas dúvidas com medo de errar e ser ridicularizados. Isso tudo porque “Dos indivíduos que permaneciam na escola, muitas vezes, era cobrado um desempenho correto, sem erros” (SOUZA, 2006, p. 26), pois o objetivo principal da escola tradicional era o domínio da técnica, da forma e do conteúdo.

A partir dessa ideologia, surge a prova como meio avaliativo para verificar se o estudante conseguiu absorver os conteúdos abordados pelo professor e com ela vem a nota, uma forma de classificar numericamente o quanto o discente sabe daquilo que foi trabalhado em aula. A prova vem como resultado de aprendizagem, como o efeito do que ficou para o estudante daquilo que foi aprendido, mas não é pensada para compreender sobre o processo que tem levado a estes efeitos, ou seja, não entende-se as causas desses resultados. Para Federico

Malpica, isso é “Uma demanda errônea, pois é como tentar conduzir um veículo olhando pelo retrovisor. O que pode acontecer se tentarmos fazer isto? Seguramente acabaríamos tendo um acidente” (BASURTO, 2020, p. 93, tradução nossa).

Assim sendo, a prova pensada para ser um meio de compreender o que o estudante não entendeu, passa a desempenhar o papel oposto, tornando-se uma forma de reforçar a ideia de julgamento ao atribuir um valor numérico ao desempenho do discente na avaliação.

### **A Escola Nova**

A Escola Nova foi um movimento que surgiu no final do século XIX com o objetivo de rever a rigidez da Escola Tradicional, a ideia do professor como detentor do conhecimento e principalmente, quebrar a ideologia de que o educando necessita ser passivo no ambiente escolar.

No movimento escolanovista o estudante passa de objeto para sujeito, ou seja, parte do interesse dos discentes, dando foco às suas necessidades, sensibilidades, experiências e valorizando sua criatividade e individualidade, ao mesmo tempo, que retira o professor da posição de detentor do conhecimento e o direciona para o lugar de facilitador do aprendizado, colocando-o como alguém que auxiliará o estudante a aprender a partir de seus interesses e curiosidades.

Nesta forma de ensino o erro deixa de ser inaceitável, relacionado ao fracasso ou problema de aprendizagem e passa a ser visto como parte do processo, entendo que este era uma hipótese inadequada criada na busca por uma solução correta, ou seja, o desacerto era importante para o desenvolvimento escolar da criança, pois a partir dele, esta procuraria formas de se chegar a resposta considerada correta pela escola.

Tal escola fez com que o estudante aprendesse a partir do desacerto, buscando a forma correta por meio da problematização de suas ideias, “(...) apresentando uma visão diferente do erro cometido pela criança na construção do seu conhecimento” (SOUZA, 2006, p. 35).

Essa forma de ensino chegou ao Brasil na primeira metade do século XX, acompanhada de grandes transformações econômicas, políticas e sociais, tendo como cenário o rápido processo de urbanização e o progresso industrial, principalmente da cultura cafeeira. Com tal avanço, surgiram desordens políticas e sociais, que ocasionou em uma mudança significativa intelectualmente, ampliando o pensamento liberal e fazendo propagar o ideário escolanovista.

A partir desse momento, as ideias do psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget ganharam força no território nacional na área da educação, pois os educadores progressistas acreditavam que ao realizar inovações pedagógicas, poderiam obter melhores resultados comparados aos da

Escola Tradicional, que não visava objetivos democráticos. Assim sendo, o conceito de Erro Construtivo criado por Piaget passou a beirar as ideologias pedagógicas da Escola Nova, fazendo com que o erro se tornasse parte do processo no ambiente escolar.

Em sua teoria, o erro deve ser pensado como fator potencializador do aprendizado, sendo incorporado como momento essencial de construção do conhecimento. Ao compreender que o sujeito educando não somente assimila informações já existentes - mas as reconstrói -, o instante do erro pode ser observado como ponto de descoberta de conceitos e estabelecimento de relações novas que servirão de base para a construção de conhecimentos novos. (MENEZES, 2014, p. 42-43).

Com o passar do tempo esta ideologia perdeu força, não conseguindo oferecer um ensino diferente do tradicional, pois exigia maior investimento financeiro do que o anterior, recurso este que nem todas as escolas podiam financiar, principalmente as instituições públicas. Além disso, a metodologia escolanovista era vista como uma pedagogia que desvalorizava o conteúdo e por isso foi muito criticada na época, a ponto de perder forças na história da educação brasileira.

### **A Escola Tecnicista**

A Escola Tecnicista é uma Pedagogia Liberal que surge no Brasil na década de 1950, sendo efetivada em 1960 e ganhando força somente em 1978. No caso da Escola Tecnicista, o objetivo almejado é o aperfeiçoamento do sistema vigente (o capitalismo), ou seja, visa diretamente a produtividade, deixando de lado a preocupação com mudanças sociais e dando lugar ao objetivo de produzir indivíduos capacitados para o mercado de trabalho de acordo com as exigências industriais e tecnológicas.

Isso nos faz acreditar que o indivíduo precisa adequar-se às normas e valores vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Quando se dá ênfase ao aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais deixam de ser consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (MARQUES, 2012, p. 2).

O Movimento Tecnicista surge com o aumento do processo de industrialização no país e conseqüentemente, com a necessidade da qualificação da mão de obra desses profissionais, almejando uma escolarização básica que os habilitassem para o mercado de trabalho, possibilitando que estes pudessem aprender a manusear máquinas, ler manuais de instrução etc, com o intuito de melhorar a produtividade das indústrias.

O papel do professor nessa tendência, era o de ligar o estudante à verdade científica, possibilitando um ensino de qualidade. Por meio desta pedagogia, o discente volta a ser um espectador do aprendizado, onde sua criatividade e ideia são deixadas de lado para dar lugar a um aprendizado focado em técnicas pensadas em prepará-lo para a vida profissional.

A relação professor/aluno era dirigida pelo professor, administrador e executor das regras estabelecidas nos manuais, nos livros técnicos e em técnicas arrojadas para o ensino; as técnicas passam a ser o centro das atenções naquele momento, bem como os recursos materiais (televisão, slides, cartazes, máquinas de ensinar, etc). A tecnologia educacional passou a fazer parte do cenário educativo. (SOUZA, 2006, p. 39-40).

A inexatidão era vista como fonte de informação complementar, na qual, o professor trabalharia com o estudante, fazendo com que ao errar, este passasse pelo processo de repetição, de voltar à resposta, revisá-la e refazê-la novamente. O erro era aceito somente como parte do processo de aprendizagem, mas nunca como resultado, pois o educando era reconhecido pelo que acertava e não pelo que errava. Podemos dizer que este só não era aceito como resultado, pois esta tendência objetivava um padrão a ser seguido e quando este não era atingido, era considerado equívoco.

O erro só pode ser considerado como algo insatisfatório, na solução de um problema, se tomarmos como acerto uma forma, um padrão, a ser seguido. Sem um padrão não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, que não atinja um determinado objetivo que se está buscando. Neste sentido, poderíamos dizer que ao desprender esforços na busca de um objetivo teremos chance de sermos bem ou mal sucedidos. Desta forma não há erro, mas sucesso ou insucesso. (NOGARO; GRANELLA, 2004, p. 4).

### **A herança das tendências pedagógicas no ensino atual**

Após esse breve panorama histórico, conseguimos entender um pouco mais sobre a história da educação no Brasil e com ela, as heranças deixadas por cada tendência na forma de ensino que encontramos hoje nas escolas.

O erro, objeto de estudo da nossa pesquisa, foi discutido em cada uma delas e com isso, observamos que ele nem sempre foi aceito no ambiente escolar. Essa herança ainda predomina fortemente no ensino-aprendizagem de nosso sistema educacional, fazendo com que os estudantes tenham receio de expressar suas opiniões e ideias por medo de errar e ser ridicularizados. Muitos sequer realizam as atividades propostas pelos professores, pois acreditam que vão errar e que não saberão fazer. Isso por sua vez, acaba por estagná-los e

consequentemente dificulta o processo de aprendizagem, fazendo com que estes em muitas situações não tirem suas dúvidas, ocasionando em uma defasagem no ensino.

Pensando que este é um problema sério enfrentado pelas escolas e principalmente pelas crianças, tentamos pensar em estratégias que pudessem amenizar tal situação e uma delas veio a partir da palhaçaria.

A palhaçaria no treinamento com atores e atrizes possibilita que estes experimentem a máscara do nariz vermelho para que entrem em contato com sua possibilidade de ridículo e de fracasso, entendendo que muitas vezes desse não dar certo é que nasce a criatividade.

Pensamos que trabalhar essa arte com as crianças no ambiente escolar, possa contribuir para amenizar as questões do medo de errar e do autojulgamento que elas trazem consigo. Vale ressaltar que nosso objetivo com essa pesquisa, não é transformar os discentes em palhaços e sim, trazer os jogos encontrados no treinamento da palhaçaria que se debruçam na questão do erro e do ridículo, para que estas possam ter outra visão do desacerto, possibilitando que os estudantes possam se abrir para as experiências advindas da sala de aula.

### **Por que logo a palhaçaria na educação?**

Tudo começou em 2018, quando me inscrevi no curso de extensão do Circo da Barra na Unesp, entrei em contato com as artes circenses pela primeira vez, porém, como nunca havia feito circo antes, era comum apresentar dificuldades. O tempo foi passando e com ele, veio o desânimo por não acertar nenhuma acrobacia, achei que não levava jeito para isso e confesso que pensei em desistir. No entanto, uma amiga que também não conseguia realizar um bom desempenho nas acrobacias, teve a ideia de fazer um número de palhaço para apresentar na mostra de processo do fim de semestre do curso, pois a figura do palhaço lida exatamente com o erro, “Porque o palhaço lida exatamente com isso: ele erra, tira sarro de si mesmo e ainda mostra o quanto é ridículo; e tudo bem errar, tudo bem não saber fazer algo, tudo bem falhar várias vezes e perder todas. Volta a ser importante o prazer, acima de tudo. (BURGHI, 2017, p. 51).

Assumir o fato de que podíamos errar, tornou tudo mais leve, a apresentação se tornou uma mostra do que vínhamos desenvolvendo em aula, não tendo o peso de algo pronto, acabado e virtuoso, era apenas um ambiente seguro para colocar em prática o nosso processo, sem medo do julgamento.

Do erro surgiu nossa apresentação de fim de semestre, pois construímos uma dramaturgia a partir das acrobacias que aprendemos e dos erros advindos da execução delas. A ideia inicial não era realizar as propostas de forma desacertada e sim proporcionar um ambiente

seguro caso o erro viesse a ocorrer, dessa forma, a incorreção se tornou o potencial criativo. A partir daquele momento, tanto os colegas de curso, quanto eu, sentimos segurança para colocar em prática o que havíamos aprendido, conseguimos nos arriscar e apresentar um número de tecido acrobático. No dia da apresentação algo diferente aconteceu, o fato de adentrar o estado do palhaço permitiu, pelo menos por um instante, não ter medo de errar e arriscar.

O estado do palhaço seria o “despir-se” de seus próprios estereótipos, buscando uma vulnerabilidade que revela a pessoa livre de suas armaduras. É a redescoberta do prazer de brincar, o se permitir e simplesmente ser. É um estado de afetividade, no sentido de ser tocado, vulnerável ao momento e às diferentes situações. É se deixar surpreender, enquanto ator e palhaço, sem se apegar ao que é premeditado, mesmo quando segue uma partitura codificada. (PUC CETTI, 2017, p. 79).

Apoiar-se na figura do palhaço neste ambiente circense que exige tanta perfeição, ajudou os aprendizes a experienciar o processo sem medo do julgamento e do erro. Dessa forma, pensei que esta poderia ser uma estratégia a se utilizar no ambiente escolar, que assim como as escolas de circo, são lugares enrijecidos que exigem perfeição a qualquer custo. Por pensar assim, decidi realizar a pesquisa de campo em uma escola particular na zona sul da cidade de São Paulo, com o objetivo de trabalhar os jogos palhacescos e observar se esta prática poderia amenizar a autocobrança dos aprendizes, possibilitando que estes conseguissem se permitir experienciar as atividades propostas pelos professores sem medo de errar e sem autojulgamento, fazendo com que o aprendizado pudesse se tornar algo leve e divertido, porque:

[...] A arte do palhaço atravessa o buraco do muro da escola, rompe o conceito de seriedade, extrapola a permissividade e a hora certa de rir nas aulas. [...] A figura palhacesca brinca com os assuntos institucionais, esvaziando, por meio do riso e da arte, os conceitos endurecidos, aprisionados, enclausurados e cristalizados pela educação tradicional. (FERREIRA; WUO, 2017, p. 103).

Ao levar a arte palhacesca para a sala de aula por meio dos Jogos de Palhaçaria, pensei que fosse uma possibilidade de afrouxar os conceitos endurecidos e cristalizados da educação tradicional, que muitas vezes aprisiona os discentes e desperta a autocobrança, a insegurança e o medo, ou seja, meu objetivo era fazer com que a escola fosse um ambiente seguro para que os estudantes colocassem em prática o seu processo, sem medo do julgamento e do desacerto.

### **Jogos de Palhaçaria na disciplina de Jogos Teatrais com os 5º anos**

Das turmas de fundamental I dessa escola, o 5º ano era a única que tinha em sua grade curricular os Jogos Teatrais como disciplina obrigatória. Dessa forma, foi possível realizar um trabalho a longo prazo com as três turmas dos 5º anos ao trabalhar os Jogos de Palhaçaria por

meio das aulas, conseguindo observar a reação dos discentes antes e depois do processo com os jogos.

Ao estagiar na turma do 5º ano, me deparei com estudantes que apresentavam insegurança e medo de errar, por conta disso realizavam as atividades mas não mostravam para a professora, dizendo que não haviam feito. Era perceptível que o ato de ler uma produção textual para a classe se tornou uma verdadeira tortura, estes faziam de tudo para não serem notados por medo do que os colegas iriam pensar, por receio do julgamento dos amigos.

No dia 24 de fevereiro de 2022, tive a oportunidade de propor o primeiro Jogo de Palhaçaria para a turma, o qual aprendi em uma oficina de comicidade com a Trupe Las Manas. A princípio não tinha sido premeditado aplicar tal atividade, essa ideia surgiu a partir de um imprevisto ocorrido que ocasionou no atraso da professora responsável por aquela aula, assim sendo, procurando descontrair os estudantes enquanto esperavam, resolvi propor o jogo conhecido por mim como Torre, montanha e comando fricote.

O jogo funcionava da seguinte maneira: o grupo formava um círculo com todos em pé. Um dos participantes era o mestre, o qual, ficaria fora da roda e daria os comandos, como por exemplo, torre (onde os participantes fechavam uma das mãos simbolizando uma torre); dupla torre (fechavam as duas mãos e colocavam uma sob a outra, simbolizando duas torres); montanha (viravam a palma da mão para baixo, distanciavam os dedos e simbolizavam uma montanha); dupla montanha (o mesmo gesto, porém uma mão localizada em cima da outra) e por fim, talvez mais engraçado, comando fricote (onde os participantes mudavam de lugar na roda correndo e gritando histericamente). Por meio desse jogo, as crianças trabalharam o erro e o ridículo devido a confusão mental causada pela atividade, pois quando os comandos aceleravam e confundiam a mente, conseqüentemente erravam e o ridículo vinha a partir do momento em que corriam e gritavam histericamente para seguir o comando fricote.

Antes de iniciar a atividade, as crianças estavam correndo e falando por cima umas das outras, um verdadeiro caos. Ao explicar as regras, grande parte do grupo se interessou e disse SIM para o jogo, somente alguns meninos continuaram brincando do que já estavam anteriormente. Dessa forma, as crianças tomaram gosto pela proposta e ao atrapalharem-se com os comandos e errarem, a risada caía solta, os meninos que antes estavam brincando entre si, foram contagiados pelo jogo palhacesco e decidiram se arriscar na brincadeira, porém não haviam escutado a explicação inicial sobre as regras e para não demonstrar que estavam distraídos no momento da explanação, decidiram entrar no jogo fingindo que sabiam as diretrizes, o que tornou a atividade ainda mais interessante.

[...] algumas crianças que estavam distraídas no momento da explicação, quiseram participar e entraram na brincadeira fingindo que sabiam as regras, dessa forma copiavam os amigos que estavam ao seu lado na roda e ficou óbvio que estava copiando e errando junto com o colega. Isso me lembrou o palhaço, que tenta acertar e erra, acabando por mostrar o seu lado ridículo. Quando o colega da roda errava junto com quem estava lhe imitando, essa pessoa ria do próprio erro e todos se divertiam. Parece que a arte do erro e da bobagem já começou a nascer nesse momento, o que me deixa muito feliz, pois era esse o objetivo inicial dessa pesquisa. (Trecho extraído do caderno de anotações da pesquisadora).

Nesse instante, foi possível perceber que as crianças conseguiram aceitar o erro e se divertir com ele e o mais interessante é que isso ocorreu dentro do ambiente escolar, um lugar onde muitas vezes não há liberdade para a incorreção.

A professora responsável pela turma, deparou-se com aquela cena, vendo que as crianças estavam se divertindo, neste momento resolveu propor o jogo PIF-PAF. Nele os participantes formaram um círculo, onde uma pessoa se posicionava no meio, fazendo um gesto de arma com as mãos, apontando para quem se encontrava na roda e dizendo PIF. Por sua vez, o participante que estivesse na mira do iniciador deveria se abaixar, enquanto os colegas que se encontravam do lado direito e esquerdo apontavam um para o outro, dizendo PAF. A pessoa que não seguisse as instruções era automaticamente eliminada da dinâmica.

[...] esse jogo foi levado para um lado competitivo e a professora não gostou muito deste rumo. Mas ainda assim, lembrou-me a arte da palhaçaria, que mesmo diante de uma competição, o erro se faz presente e traz a graça consigo. (Trecho extraído do caderno de anotações da pesquisadora).

Realizamos o jogo Estado de espírito com níveis de 1 a 10, um exercício clássico no universo palhacesco onde cinco cadeiras contendo cinco participantes são voltadas para a plateia. O professor fala um estado de espírito, como por exemplo, tristeza, nesse momento a primeira pessoa expressa tal sensação no nível 1, a segunda no nível 2, a terceira no 3 e assim sucessivamente até se chegar a 10, o exagero máximo dessa reação. Porém, optamos por modificar este exercício, levando em conta que muitas crianças ainda não haviam tido contato com a linguagem do teatro anteriormente e se expor diante do grupo poderia ser difícil para elas. Dessa forma, a exploração dos sentimentos ocorria em cena, onde as crianças se reuniam em grupos para trabalharem estes estados.

Nomeei o jogo como Entradas em cena com estados de espírito, nele os estudantes eram divididos em grupos, os quais a professora sugeria um lugar onde a apresentação iria ocorrer, em seguida eles escolhiam um estado de espírito para entrar em cena, procurando deixar explícito o que optaram. Cada integrante escolheria um sentimento diferente um do outro e ao

final de cada excerto, o público tentaria descobrir quais eram as sensações representadas por cada participante.

Por meio do exercício, foi possível perceber que alguns estudantes conseguiram trazer seu lado ridículo e acolher o erro, utilizando o desacerto como potencial criativo por meio do humor, como na cena descrita a seguir:

[...] Um estudante atuou com um arquétipo musculoso, sem medo e ao mesmo tempo sempre com dor de barriga, uma figura que se torna engraçada por trazer esta oposição de uma pessoa inatingível, a não ser pela dor de barriga. Esse mesmo estudante, no meio da apresentação de sua cena para os colegas, se escondeu em um armário enquanto o improviso ocorria com outro aluno interpretando um personagem que matava todo mundo. No momento em que este ia matar cenicamente o personagem escondido dentro do armário, este tira a cabeça para fora e diz:

- Você não me mata, lembra? Só eu fico vivo no final.

(Trecho extraído do caderno de anotações da pesquisadora).

A plateia riu incansavelmente, pois foi algo espontâneo vindo a partir do erro do estudante pelo fato de não se lembrar que a morte de um dos personagens não ocorreria e ao invés de improvisar, combinou a cena no momento da cena, o que tornou a situação cômica por trazer o inesperado, quebrando a expectativa da narrativa, algo que se faz muito presente em números de palhaçaria.

É notório que o humor pode ser considerado uma exemplificação desses processos cujo riso advém de situações engraçadas que nem sempre são imaginadas num primeiro momento pelo receptor e isso acaba fazendo com que a reação seja inesperada causando, o que chamamos de quebra de expectativa [...]. (SILVA; MONTEIRO, 2020, p. 50).

Muitos jogos foram utilizados com o intuito de que o erro fosse visto pelas crianças de outra forma, não mais como julgamento. Nas aulas de artes, percebemos que tais dinâmicas colaboraram positivamente para o desenvolvimento no aprendizado dos discentes, inclusive com os mais retraídos, possibilitando que a aceitação do desacerto fosse utilizada em suas produções artísticas, algo que antes não seria cogitado, afinal o peso do acerto era tão grande que estes acreditavam que brincar ao realizar a atividade ou ser criativo não seria admitido, ou seja, sair do padrão era algo inaceitável.

Podemos citar como exemplo, o caso de uma estudante que ao realizar a decoração de sua caixa de memória na aula de artes, deixou cair gotas de tinta branca em seu trabalho e ao se deparar com tal acontecimento, simplesmente improvisou em cima do acidente, utilizando o erro como potencial para sua atividade.

**Figura 1:** Caixa de memória da estudante

Fonte: Arquivo pessoal, 2022

**Figura 2:** Caixa de memória da estudante vista de cima

Fonte: Arquivo pessoal, 2022

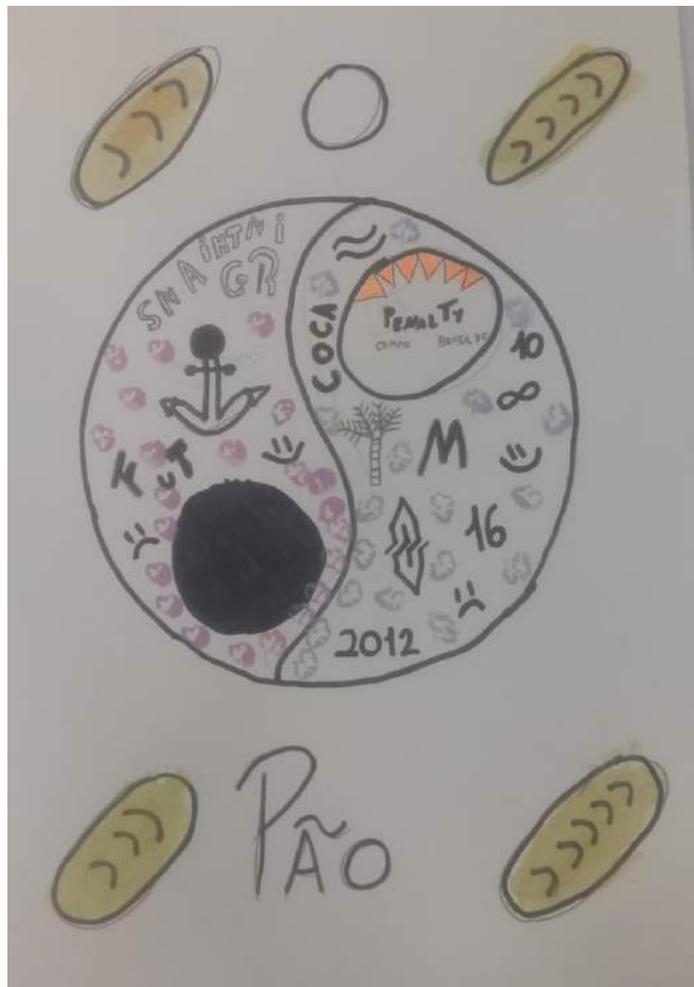
No começo do ano a mesma situação seria vista pelas crianças de outra forma, estas se julgariam, passariam a chorar e dizer não querer continuar a atividade, porém, neste instante a estudante disse apenas que precisaria improvisar diante daquele erro e que a consequência dele tornou sua caixa de memória ainda mais bela. Assim, "[...] o erro se torna, dessa forma, expressão e caligrafia, muito além de equívoco" (MENEZES, 2014, p. 41).

Em uma atividade realizada em março de 2022 na aula de artes, uma discente se sentiu muito mal, disse não ter criatividade para realizá-la. Esta proposta consistia em desenhar um passarinho e em seguida criar uma história para ele, no entanto, ao ouvir os enredos criados pelos colegas, esta se estagnou, se aproximou de mim e disse bem baixinho que não gostaria que a professora lesse sua história para a turma, pois estava com vergonha devido ao trabalho não estar suficientemente elaborado quanto os demais, acreditando que ela não apresentava criatividade como a dos colegas. Disse à ela que naquele exercício não havia certo ou errado, que todo mundo possuía uma criatividade diferenciada e o diferente era algo bom, porém, esta continuou firme em sua opinião e a professora acabou lendo seu texto para a sala. Nesse momento, esta estudante se abaixou na carteira e tapou os ouvidos, só destapando no término da história.

Foi possível notar sempre muita insegurança por parte da discente, quando via oportunidade não apresentava seus trabalhos para a turma e na aula de Jogos Teatrais não era diferente, se encontrava retraída com receio de se expressar. No decorrer das aulas trabalhamos os Jogos de Palhaçaria e a partir desse momento, esta se soltou, refletindo também em seu comportamento na disciplina de artes.

Em outubro do mesmo ano foi proposto para a turma que elaborasse um símbolo pessoal, pensando em elementos que fizessem parte de suas vidas. A mesma estudante desenhou um pão, segundo ela o elemento tinha papel importante, porque em determinado dia, minutos antes da aula de Jogos Teatrais começar, ela estava comendo um pão e perguntei se estava nervosa, pois mastigou a comida de forma agressiva, fazendo com que essa impressão fosse cogitada por mim, no entanto, ela não estava nervosa, estava apenas insatisfeita pelo pão não estar no ponto. A partir de então, essa se tornou nossa piada interna, fazendo com que esta gostasse tanto a ponto de levá-la para seu trabalho de artes, agora ela queria ler a história do símbolo para todos. Foi possível notar que a discente passou a se soltar a ponto de o autojulgamento que trazia consigo dar espaço para a brincadeira e para a criatividade em suas atividades, fazendo com que a forma enrijecida do sistema escolar fosse substituído por um ambiente seguro para experienciar e brincar, mostrando que estudar também podia ser divertido.

**Figura 3:** Símbolo pessoal da estudante



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2022

## Considerações Finais

A pesquisa aborda o papel do erro no ambiente escolar, traçando um panorama histórico e mostrando como este foi visto durante os diferentes períodos da história da educação. Ao mesmo tempo, traz o trabalho com os Jogos de Palhaçaria como tentativa de amenizar o autojulgamento e o medo do erro que os estudantes trazem consigo.

Por meio da pesquisa de campo, percebemos que trabalhar os jogos palhacescos serviu como forma de mostrar aos estudantes que o ambiente escolar não precisa ser enrijecido como sempre foi e que a brincadeira e o erro podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, tornando este lugar seguro para experienciar.

Contudo, os discentes passaram a ver o erro como potencial criativo em suas atividades, não o restringindo apenas como ruim, mas como possibilidade criativa capaz de se tornar parte do resultado final de seus trabalhos. Assim sendo, não encontramos uma receita infalível para este problema, mas uma possibilidade a ser utilizada por professores no ambiente escolar, procurando fazer com que as crianças se desprendam de seus bloqueios e inseguranças por meio do trabalho com o ridículo e com a aceitação do erro.

## Referências

- BASURTO, Federico Malpica. ¿Innovación basada en ocurrencias o en evidencias? La importancia del autodiagnóstico para fundamentar la práctica educativa. **Dossier Graó**, Barcelona, v.5, n.5, p. 93-96, dez 2020.
- BURGH, Danielle. **Cristiane Paoli Quito, formadora de palhaços**. 2017.163 f. Dissertação de Mestrado- Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” UNESP, São Paulo, 2017.
- FERREIRA, Frederico de Carvalho; WUO, Ana Elvira. Pedagogia palhacesca: a escola do só eu no ensino regular. **Conceição| Concept**, Campinas, v.6, n.1, p.87-105, jan/jun.2017.
- LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.8, n.16, p.12-23, jan/jun 2011.
- MARQUES, Abimael Antunes. A Pedagogia Tecnicista: um breve panorama. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v.8, n.1, p.1-10, set. 2012. DOI: 10.5216/ir.v1i12.1313.
- MENEZES, Fernando Chui de. **Erro e errância na educação em arte**. 2014. 157f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: 10.11606/T.48.2014.tde-05022015-133440.
- NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v.5, n.5, p. 31-56, jun. 2004. DOI: 10.31512/rch.v5i5.244.

PUCCETTI, Ricardo. **A Travessia do palhaço - A busca de uma pedagogia**. 2017. 129f. Dissertação de Mestrado - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SILVA, Gerson Rodrigues.; MONTEIRO, Mario. A construção de sentidos em textos de humor de comédia Stand Up. **SEDA - Revista de Letras da Rural-RJ**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 50-83, jul. 2020.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula**. 2006. 112f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.



## EDUCAÇÃO, ESCRITAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E TEATRO

## EDUCATION, (AUTO)BIOGRAPHIC WRITINGS AND THEATRE

## EDUCACIÓN, ESCRITURAS (AUTO)BIOGRÁFICAS Y TEATRO

Diego José Domingos Pereira<sup>1</sup><https://orcid.org/0000-0002-2708-3534>Cláudio Guilarduci<sup>2</sup><https://orcid.org/0000-0001-5165-5937>**Resumo**

Este trabalho versa sobre o uso de escritas (auto)biográficas como mote metodológico para o ensino de Artes em escolas públicas da Rede Estadual de Educação Básica do Estado de Alagoas. A construção teórica apresentada perpassa pelos aspectos fundamentais do conceito de *escritas (auto)biográficas*, descritos por Leonor Arfuch (2010) e Philippe Lejeune (2008). Alicerçando o entendimento acerca do uso e do trabalho voltados à memória na educação, recorreremos a Walter Benjamin (2012) e a Jean-Marie Gagnebin (1997). Em relação aos verbetes teatrais e à tentativa de uma argumentação que une teatro e formação, foram adotados os autores Patrice Pavis (2010) e Clementino Souza (2006), respectivamente. O artigo reflete, portanto, a vida docente e aborda o campo metodológico da criação em artes, mais especificamente em teatro. Cabe ressaltar que o mesmo pretende fortalecer e difundir os diferentes cursos de licenciatura da área artística, refletindo ainda sobre a legislação educacional que regulamenta o ensino de arte a partir das quatro linguagens e suas respectivas formações.

**Palavras-chave:** (Auto)Biografia; Criação Metodológica; Teatro.

**Abstract**

This paper discusses the use of (auto)biographical writings as a methodological approach to teaching art in public schools of the Rede Estadual de Educação Básica do Estado de Alagoas. The theoretical construction presented goes through the fundamental aspects of the concept of (auto)biographical writings, described by Leonor Arfuch (2010) and Philippe Lejeune (2008). Grounding the understanding about the use and work focused on memory in education, we recur to Walter Benjamin (2012) and Jean-Marie Gagnebin (1997). In relation to the theatrical terms and the tentative of an argument that unites theatre and education, the authors Patrice Pavis (2010) and Clementino Souza (2006),

<sup>1</sup> Graduado em Teatro, Bacharelado e Licenciatura, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de São João del-Rei (PPGAC UFSJ). Doutorando em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC UFRGS). Professor de Teatro da Educação Básica do Estado de Alagoas. E-mail: diegojse@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Teatro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: guilarduci@ufs.edu.br

respectively, were adopted. Therefore, this article reflects on the teaching life and approaches the methodological field of creation in Arts, more specifically in Theatre, emphasizing that it intends to strengthen and spread the different undergraduate courses in the artistic area, also reflecting on the educational legislation that regulates the teaching of art from the four languages and their respective formations.

**Keywords:** (Auto)Biography; Methodological Creation; Theatre.

### Resumen

Este trabajo trata del uso de escritas (auto)biográficas como lema metodológico para la enseñanza de las Artes en las escuelas públicas de la Red Estatal de Educación Básica del Estado de Alagoas. La construcción teórica presentada abarca los aspectos fundamentales del concepto de escritas (auto)biográficas, descritos por Leonor Arfuch (2010) y Philippe Lejeune (2008). Respaldando el entendimiento del uso y del trabajo dirigido a la memoria en educación, recurrimos a Walter Benjamin (2012) y Jean-Marie Gagnebin (1997). Con relación a las entradas teatrales y al intento de una argumentación que uniera teatro y formación, fueron adoptados los autores Patrice Pavis (2010) y Clementino Souza (2006), respectivamente. El artículo refleja, por lo tanto, la vida docente, y aborda el campo metodológico de la creación en las artes, más específicamente en el teatro. Cabe destacar que el mismo pretende fortalecer y difundir los diferentes cursos de licenciatura del área artística, reflexionando sobre la legislación educativa que regula la enseñanza de las Artes a partir de las cuatro lenguajes y sus respectivas formaciones.

**Palabras clave:** (Auto)Biografía; Creación Metodológica; Teatro.

### Introdução

Não está fora de questão imaginar o uso de narrativas autobiográficas em diversas áreas, não só do conhecimento, mas, sobretudo, nas instâncias práticas de nossas vidas, inclusive na educação. Em nossa contemporaneidade, o seu uso pode ser observado em *reality shows*, produzidos pela TV, ou mesmo em campanhas políticas milionárias organizadas por marqueteiros a fim de se criar uma figura coerente perante os eleitores. A popularização do uso de redes sociais, cuja principal ferramenta é o texto ou a imagem, também nos auxilia a entender a explosão autobiográfica de nosso tempo e suas distintas finalidades. A construção de um “eu público” baseado em narrativas autobiográficas tem se tornado um modo discursivo e imagético de rápida adesão e absorção social. Dessa forma, é importante que saibamos que o campo íntimo deixou de ser um paraíso confessional em que narrativas pessoais e de midiaticização se comportam como polos opostos de uma mesma discussão.

Já há algum tempo, a autobiografia vem se firmando como potencializadora de nossas ações pessoais, de nossa presença e nossa performance e, por essa razão, creio ter chegado a hora de desdobrar essa premissa metodológica em contribuições teórico/práticas a

Licenciatura em Teatro. Não por acaso, tentarei mobilizar os estudos benjaminianos, entendendo-os como rastros de uma crítica que propõe uma reflexão sobre a sociedade de nossa época, tendo como base os meios de produção de uma obra de arte em meio a um processo pedagógico. A escrita de Walter Benjamin nos possibilita entender que o diagnóstico de uma época não visa eliminar as contradições nela encontradas, mas justamente seu oposto: na medida em que nossas análises expõem tais contradições é que ampliamos o entendimento de nossas relações socioculturais, que são vistas, portanto, como resultado materializado da cultura de nosso tempo.

A possibilidade de um estudo pedagógico, tendo como base reflexiva o processo criativo teatral, é o que acolhe a ideia de que a memória pode se desdobrar para além do evento cênico, na possibilidade real de atores e atrizes compreenderem a própria vida a partir de uma abordagem histórica. Por sua vez, a abordagem crítica se destina à exploração dos termos benjaminianos para a construção de uma reflexão que seja capaz de abarcar uma experiência artística teatral autobiográfica e, ao mesmo tempo, versar sobre um processo de formação orgânico. A possibilidade dessa reflexão se baseia na premissa de que a obra de arte autobiográfica

[...] reivindica para as ciências humanas outra forma de expor a verdade, forma que se distingue profundamente do que chamamos conhecimento empírico do real e, portanto, questiona os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível. (SOUZA, 2006, p. 187)

Como mencionado por Souza (2006), o conhecimento produzido no interior das relações que o sujeito expõe nos auxilia na compreensão de seu universo. Esse universo revela, por meio da cultura, os comportamentos que, tanto podem ser compreendidos com certa naturalidade como podem ser repudiados por nossa sociedade. A aceitação ou a recusa desses comportamentos expostos compõem uma gama precisa das impressões e sensações de nossa época. Nesse sentido, as paixões, utopias e epopeias que o sujeito guarda para si como seus maiores segredos devem ser pensadas como categorias indispensáveis aos estudos da experiência humana. Em relação ao termo “experiência”, Benjamin destaca que

cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito – A pessoa irrefletida acomoda-se no erro. “Nunca encontrarás a verdade”, brada ela àquele que busca e pesquisa, “eu já vivenciei isso tudo”. Para o pesquisador, contudo, o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade (Espinosa). A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito. (BENJAMIN, 2009, p. 23)

A aceitação da experiência benjaminiana, como fonte autêntica de conhecimento, deve

ser compreendida como uma tentativa de desterritorializar o próprio conhecimento, não compreendendo-o mais como uma unidade de pensamento fechada e coesa, acabada em si mesma. A memória nesse caso contradiz o fio contínuo da história, podendo se desdobrar como uma “nova” origem acerca de antigos fatos. De certa forma, são essas “origens” que nos apontam as contradições históricas trazidas por cada sujeito. Logo, o uso da memória poderia significar um ganho significativo na compreensão de nosso mundo simbólico, bem como de seus processos formativos.

Em um processo criativo teatral, a formação do sujeito está ligada ao modo como o mesmo elabora e expõe sua relação histórica com o mundo a partir de propriedades estéticas. No entanto, cabe-nos dizer que esse tipo de processo não diz respeito apenas ao contexto artístico, tampouco está restrito apenas ao racional, mas diz respeito também a outra forma de ver, articular e sentir o mundo, portanto, a uma formação cidadã e coletiva. Dessa maneira, por meio da construção e análise de um processo criativo teatral, procuro desenvolver três ideias que se tornam pilares fundamentais para potencialização do uso de materiais autobiográficos em processos criativos teatrais em contexto pedagógico, sendo elas a emancipação, a elaboração e a reelaboração do eu.

### **A Emancipação de si e o processo criativo**

Durante minhas aulas de arte, comecei a analisar o cruzamento que se estabelece entre narrativa (auto)biográfica e narrativa de formação, bem como a interação da arte com a sociedade de sua época. Durante esse período, pude perceber que a ideia de implementar um processo criativo teatral, por meio da (auto)biografia, através da estetização da memória e de todo o afeto gerado por essas narrativas, culminaria no que preferi chamar de “Processo Criativo Pedagógico (Auto)biográfico”. O afeto a que me refiro pode ser entendido ainda como elemento pertinente à formação humana, uma vez que ele pode estabelecer verdadeiras transformações no que acreditávamos ser nossa memória, isso porque

a palavra afeto carrega em si, no senso comum, uma gama de significados que remetem a carinho, cuidado, sentimento, amizade. No entanto, em alguns campos do saber, como na psicologia, afeto é descrito como a capacidade que um acontecimento tem de imprimir uma mudança no ser, tanto no plano físico (corpo) quanto no plano das ideias (mente, alma, espírito). O ato de afetar, neste caso, significaria deslocar, mudar o parâmetro, alterar uma determinada forma de o ser humano experimentar a vida. (MOTA DRUMMOND, 2016, p. 11)

Por meio da Rede Pública de Educação Básica, comecei a entender que o afeto ocasionado pela experiência teatral, carregada de sentido e significados, reverbera-se pelo corpo, embora também se manifeste através do plano das ideias. A estética, propriedade

proveniente das aulas de arte, nesse caso, é responsável por possibilitar as correspondências entre o pensamento rememorado e a manifestação corporal de modo coletivizado. Isso ocorre porque o processo criativo abriga a noção de que o encontro entre as narrativas autobiográficas de um pode afetar e até mesmo se atrelar à história narrada pelo outro. O encontro entre essas narrativas, quando de forma coletivizada, proporciona, em algum momento, a fusão de todas essas histórias de vida, desencadeando um espaço comum entre elas.

A “afetação” e união dessas distintas narrativas geralmente acontece nos ensaios, durante as aulas. Esse acontecimento, por sua vez, resulta na aceleração do processo de estetização das narrativas autobiográficas. Portanto, uma das primeiras etapas da fase de estetização da memória se dá quando o material introduzido por um é desempenhado pelo outro, conferindo aos envolvidos na cena a missão de mostrar um “eu” que não é só seu. Assim como no teatro, o processo de materialização dessas narrativas, durante as aulas, dá-se, principalmente, pela ideia de mimésis. A mimésis em processos educacionais, no entanto, não se vincula à noção mais generalista do termo, em que significa a repetição fidedigna dos movimentos de outra pessoa, relativamente organizados, executáveis tecnicamente com base em uma partitura corporal. Logo, a noção de mimésis utilizada neste estudo refere-se à retomada aristotélica, que entende a mesma como uma “forma humana privilegiada de aprendizado” em que não se “pergunta o que deve ser representado/imitado, mas como se imita” (GAGNEBIN, 1997, p. 84).

Como nos aponta Gagnebin (1997), o que podemos apreender da retomada mimética é o desdobramento da mimésis como procedimento de captura e subversão do conteúdo registrado. A subversão do registro da ação praticada por outra pessoa é também um meio de compreendermos a mimésis como dispositivo de compartilhamento cultural, além de ser possível atribuir-lhe ainda o caráter de mediar o encontro entre o corpo do praticante mimético e a lembrança do corpo que está sendo mimetizado. A mimésis, nesse caso, também poderia ser considerada um instrumento pedagógico para os estudos acerca da experiência. Isso porque esse procedimento pode propiciar, através de propriedades estéticas, um caminho fomentado pelos resquícios de experiência, embora metamorfoseado em cada execução, atrelando-se à capacidade de engendrar memória a partir do encontro dessas diversas narrativas autobiográficas com o presente da ação vivida.

A possibilidade de emancipação não está na confluência de todas essas narrativas, mas ocorre no exercício de identificar as contradições produzidas por essas lembranças e o que delas pode-se retirar e/ou aglutinar ao sujeito. O compartilhamento, a troca e o exercício crítico nos oferecem meios de extrair do cotidiano vivido nossas questões para debate e suas

possíveis resoluções por meio da análise de nossas relações pessoais. As trocas culturais, as relações sociais e os aspectos burocráticos de nosso desenvolvimento, são elementos fundamentais para compreendermos em que medida essas estratégias memorialísticas sobrevivem e potencializam o processo criativo teatral e/ou os momentos de ensino e de aprendizagem. A demarcação e a emancipação da existência do sujeito, sob uma perspectiva histórica, ocorrem quando ele expressa notória consciência de si, tanto no plano das ideias quanto no âmbito da linguagem, pois

[...] só o ser humano pode ser *in-fans* (etimologicamente em latim, aquele que não fala). Então, ao contrário dos animais, o homem – como tem uma infância, ou seja, não foi sempre falante – aparece como aquele que precisa, para falar, constituir-se como sujeito da linguagem e deve dizer “eu”. Nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história. E aqui reside a possibilidade de saber, quer dizer, de vivendo a história e de recontando essa história construir um saber coletivo que extrapola a mera justaposição de informações. (KRAMER; SOUZA, 2009, p. 13)

As atividades relacionadas à emancipação do eu através de um processo pedagógico referem-se àquelas em que o sujeito expõe sua história por meio de narrativas. Essas narrativas podem ser desempenhadas de forma escrita, por meio de narração oral, em uma exposição imagética ou através de manifestações corporais. A atmosfera criada para a rememoração das experiências que dão origem às narrativas autobiográficas é baseada na percepção temporal que cada memória é capaz de engendrar pelo espaço. A noção de tempo para a criação artística pode significar diversas maneiras de senti-lo, tornando-se um elemento poderoso quando aliado à pedagogia das artes cênicas. As formas de sentir as “passagens temporais” podem ser propostas à turma em diferentes momentos como no relaxamento, aquecimento e, de forma mais direcionada, em improvisações pelo ambiente. Voz e corpo comungam a existência dos elementos metafísicos da experiência, uma vez que

[...] o ato de experienciar está intimamente ligado à sensação e à percepção que tal situação traz. Seja ela uma sensação física – como o arrepio na pele dos amantes que se encontram – ou uma percepção mental – como a solidão de se encontrar desacompanhado num país completamente estranho – a experiência, carregada de afeto, nos marca de alguma forma e acaba por sinalizar padrões de comportamento que pouco a pouco começam a constituir nossas lembranças. Fruto de conexões, as lembranças não são criadas em função de uma única experiência, mas a partir das associações que fazemos do momento presente com experiências passadas. (MOTA DRUMMOND, 2016, p. 14)

Em relação à produção de narrativas autobiográficas, a percepção de nossas experiências – elemento fundamental na emancipação de si – nos revela como a sensação é responsável por desencadear uma forma toda de ver e expressar o mundo. Tanto no contexto

artístico quanto no pedagógico, o que podemos apreender é que o tecido rememorado faz conexões diretas com a vida dos envolvidos através de nossa presença e das trocas que fazemos durante nossa participação na ação. Não se impõe, no entanto, um juízo de valor moral, ético ou estético em relação ao material confeccionado, visto que, em um processo pedagógico dessa natureza, o resultado encontrado visa justamente à valorização dos elementos descobertos de forma conjunta, coletiva e colaborativa.

Portanto, a emancipação toma para si a apreensão e a subversão dos discursos que circundam o sujeito. A subversão, nesse caso, pode ser concebida nas formas que o sujeito encontra para contar sua história. A dimensão da capacidade criativa da linguagem cênica se baseia em propor e opor-se ao compartilhamento daquilo que nos compõe. De certa forma, a capacidade comunicacional da memória é o que nos garante, com base em uma abordagem pedagógica artística, tornar sensações e conexões mentais em materialidade que, antes, só existiam na forma de pensamento. Eloisa Pires (2014), ao problematizar as análises benjaminianas, diz que o filósofo alemão, em seus estudos sobre “Cultura, Arte e Sociedade”, afirma que podemos aprender, desdobrar e aplicar o pensamento por meio de

[...] metáforas, imagens, alegorias, aforismos e citações [...]. O filósofo constrói uma visão de mundo que não é, certamente, aquela do pensamento sistemático, limitado a operações conclusivas. Ao contrário, trata-se de uma perspectiva que amplia as possibilidades da razão, movendo-se e refazendo-se nas dobras da linguagem. (PIRES, 2014, p. 816-817)

Não por acaso, a escolha pelo termo “emancipação” se deveu ao fato de o mesmo ter seu uso aplicado para se referir a uma pessoa que goza de todas as prerrogativas legais, mesmo ainda não tendo atingido a maioridade, graças a uma concessão judicial. A experiência da emancipação em um processo criativo teatral se dá, portanto, na forma como o sujeito expressa o encontro entre o que ele vê e sabe do mundo em detrimento do que o mundo sabe ou viu sobre ele. Portanto, a emancipação procede com base nas emergências do sujeito quando a linguagem ainda não faz referências aos grandes códigos e símbolos, mas, ao contrário, ela se torna um elemento flexível na complementação da ação. Isso nos leva a crer que a linguagem, enquanto potência da enunciação de si em um processo criativo pedagógico, atrela-se à ideia de que a ação discursiva não se dá, necessariamente, apenas pela oralidade e/ou pela escrita, mas desdobra-se na ação designada pelos verbos.

### **Elaboração e reelaboração do “eu”: a infância e o amigo**

O estudo sobre a atividade narrativa memorialística que Walter Benjamin desenvolve acerca da obra proustiana é o que nos possibilita imaginar uma atividade autobiográfica que

possa ser entendida por meio de propriedades estéticas. Ao colocar em questão o ordenamento e o funcionamento da atividade memorialística na construção narrativa, Walter Benjamin, por meio de Proust, desassociou a relação simplista que reduz a memória estritamente ao seu aparecimento, ou seja, à sua manifestação estruturada de forma lógica. Isso nos leva a inferir que o cerne da questão, ao menos para Benjamin, repousa da diferenciação entre manifestação e a apresentação do produto final.

É por esse pensamento que podemos entender a memória como uma atividade da humanidade, podendo ser copiada, alterada, influenciada, manipulada e, por isso, também poetizada. A emancipação é o que nos dá condições de entendermos as demandas que o sujeito traz para o processo criativo durante nossas aulas. A elaboração, nesse caso, cumpre seu papel em um processo criativo ao permitir compreender que cada narrativa deve ser trabalhada com o intuito de contemplar o enredo total do qual passa a fazer parte. Em outras palavras, é como se a memória de uma pessoa, quando trabalhada em uma atividade pedagógica, só fizesse sentido quando complementada ou suplementada pela memória de outra pessoa, atrelando-se ao conteúdo pedagógico designado àquele momento.

O processo de emancipação da/o estudante em relação às suas memórias não é um acontecimento temporal com data e hora para acabar e/ou começar. Portanto, ao menos pedagogicamente, não se trata de uma etapa a ser alcançada. Ela também não pode ser simplesmente um fenômeno anterior à elaboração. A interação entre emancipação e elaboração se resguarda nas tênues e complexas operações de concessão e observação do material trabalhado. A cada repetição do conteúdo rememorado acontece alguma nova emergência do sujeito, como a associação ou a descoberta de outros fatos que podem estar relacionados à memória trazida inicialmente. A natureza transitória das relações estabelecidas entre processo criativo pedagógico e as histórias de vida, muitas vezes, pode ocasionar afetações significativas na memória trabalhada. Portanto, a emancipação e a elaboração são ações siamesas, posto que nossas memórias não são pensamentos rigidamente controlados apenas por nosso consciente.

Marcel Proust, durante o processo de criação de *Em busca do tempo perdido*, recusava-se a dormir, pois acreditava que o sono o desviaria da continuidade de sua narrativa. No caso de Proust, o que podemos observar é a própria reelaboração do sujeito durante sua escrita. A influência do presente na leitura da narrativa tecida por seus pensamentos passados era também um modo de rememorar e, ao rememorar, ele se lançava à possibilidade de ver outra vez, acrescentar ou subtrair, rir ou chorar por meio da narrativa recém-criada. O processo de elaboração em um processo criativo teatral transforma a narrativa autobiográfica ao estabelecer o objetivo de fixar os elementos potencialmente fortes para a composição da

cena. A influência do presente em uma narrativa passada, percebida na elaboração criativa teatral, é constatada através das observações de Walter Benjamin acerca do trabalho estético de Proust. A elaboração – esse encontro entre o presente e o passado do sujeito – acrescenta à composição memorialista a noção de busca enquanto encontro. A elaboração proustiana pode ser detectada pela seguinte passagem:

Submetendo-se ao seu domínio, Proust vencida a tristeza desolada de sua vida interior (que ele uma vez escreveu como “*l'imperfection incurable dans l'essence même du présent*”), e construiu, com os favos da rememoração, uma casa para o enxame dos seus pensamentos. Cocteau percebeu aquilo que deveria preocupar, em altíssimo grau, todo leitor de Proust: ele viu o desejo de felicidade – cego, insensato e frenético – que habitava esse homem. Ele irradiava de seus olhos. Não eram olhos felizes. Mas a felicidade estava presente neles, como no jogo ou no amor. (BENJAMIN, 2012, p. 39)

A reelaboração autobiográfica durante o processo criativo teatral acontece na materialização da passagem narrada para a apresentação corporal da mesma. Na literatura, ao reelaborar, Proust “viu o desejo de felicidade” através do trabalho empreendido a partir de sua memória e fez “com os favos da rememoração” um lar que suportasse o “enxame dos seus pensamentos”. E assim Benjamin prosseguiu: “Não eram olhos felizes”, mas era ao escrever, assim como ao desempenhar cenicamente uma narrativa autobiográfica, “como no jogo ou no amor”, que a felicidade poderia se fazer presente. A elaboração e a reelaboração expressam esse momento dialético. Os olhos, produto da biologia, são tristes. No entanto, até mesmo os olhos mais tristes, quando na poesia, podem carregar a possibilidade da felicidade.

Pensando no contexto escolar, é importante ressaltar que, segundo Walter Benjamin, o produto estético não deveria excluir os elementos que constituem sua autoria. Excluir do produto final as marcas de sua produção é deixar o produto desnudo, como se sua natureza não estivesse ligada ao fazer humano ou como se seu processo criativo não interessasse ao resultado final. A premissa benjaminiana, acerca das marcas do sujeito em produto artístico, auxilia-nos a aplicar o processo criativo autobiográfico em meio às aulas de arte apoiado em uma metodologia de ensino na Educação Básica. Essa reflexão sobre o produto estético, no caso da Educação Básica, merece certa atenção. A memória utilizada por crianças e adolescentes, antes de qualquer coisa, narra a história de um grupo de indivíduos que ainda não têm seus direitos respeitados. Portanto, o ato de excluir do produto estético em sala de aula as marcas de sua produção é esvaziar o sentido político de nossa ação pedagógica e contribuir diretamente para a invisibilização de pessoas em contexto de marginalização.

Benjamin (2012), a partir das imagens que Proust trazia em sua escrita, dizia que o escritor francês se apropriava do espaço imagético para transformá-lo. No campo educacional, a condição indicada por Benjamin (2012) destaca a existência de uma dupla

vontade de felicidade, constatada por Cocteau, e ressalta: “não eram olhos felizes, mas a felicidade estava presente neles. Como no jogo ou no amor”. Ambos, tanto o jogo quanto o amor, estão inseridos no campo lúdico da existência do sujeito, sendo o lúdico um meio para se alcançar prazer na atividade exercida. Assim como nessa busca metodológica, o interesse de Proust não era a realidade de sua vida, tampouco era esse o foco de sua busca. É por essa razão que devemos compreender a metodologia baseada no processo criativo (auto)biográfico como “um culto apaixonado da semelhança”, assim como em Proust, derivada da ideia de sonho, já que

toda interpretação sintética de Proust deve ligar-se ao sonho. [...] Os verdadeiros signos de seu domínio não se encontram ali, onde ele os descobre [...]. A semelhança entre dois seres, a que estamos habituados e com que nos ocupamos em estado de vigília, é apenas um reflexo impreciso da semelhança mais profunda que reina no mundo dos sonhos, em que acontecimentos não aparecem jamais como idênticos, mas sempre como semelhantes: impenetravelmente semelhantes entre si. (BENJAMIN, 2012, p. 40)

Dessa forma, destaco o fato de o “emergir da memória” – tanto na educação de Artes como em Proust – poder ser descrito como uma zona de embate entre *mnèmè* e *anamnèsis*, termos gregos relacionados à memória e que encontram certa equivalência na distinção proustiana. Essa distinção faz referência à memória voluntária, aquela em que o ato de lembrar está em expressa conformidade com o consciente do sujeito, mas também à memória involuntária, cuja lembrança toma o sujeito e o afeta, atuando em uma dimensão inconsciente, portanto, pondo em xeque a soberania “de quem” e “do que” se lembra, tendo, inclusive, a capacidade de transportar o sujeito, sensorialmente, para o fato recordado. Dessa forma, alunos e professores, atores e atrizes que fazem uso dessa zona de lembrança, agem

[...] assim como as crianças [que] não se cansa[m] de transformar, em um só gesto, a bolsa e o que está dentro dela numa terceira coisa - a meia -, assim também Proust não se cansava de esvaziar com um só gesto o manequim, o Eu, para evocar sempre e de novo o terceiro elemento: a imagem que saciava sua curiosidade, ou melhor, sua nostalgia. (BENJAMIN, 2012, p. 41)

Assim, ao longo de um processo criativo realizado de forma coletiva, crianças e adolescentes puderam ter também momentos de um aprofundamento mais individualizado na experiência, alimentando-se, ainda, da eterna curiosidade do porvir da situação ao compartilharem suas experiências pessoais no decorrer das aulas de arte.

Foi a partir da junção dos elementos narrados acima que comecei a imaginar tecnicamente a utilidade do compartilhamento da memória em um processo educativo. Isso nos é possível ao elegermos a experiência benjaminiana como fonte de conhecimento e sabedoria, fenômeno capaz de mobilizar de maneira transmissível os elementos da memória,

transformando-a em uma plataforma que se desdobra pedagogicamente sem perder seu aspecto artístico durante o processo.

Filosoficamente, o que é transmitido entre e por atores e atrizes no decorrer de um processo criativo pode ser compreendido graças a Giorgio Agamben. O filósofo, em *O que é contemporâneo?* (2009) deixa como rastros de seu pensamento um texto intitulado *Amigo*. A pertinência do recorte apresentado por Agamben, realizado após reinterpretar os estudos aristotélicos, concentra-se na reformulação da questão concebida dessa relação e, entre outros destaques, revela-nos, a partir da linguagem, o fato de “amigo” encontrar-se sem uma definição precisa, filosófica e estética.

[...] Penso que “amigo” pertence àquela classe de termos que os linguistas definem como não-predicativos, isto é, termos a partir dos quais não é possível construir uma classe de objetos na qual inscrever os entes a que se atribui o predicado em questão. “Branco”, “duro”, “quente” são por certo termos predicativos; contudo, mas é possível dizer que “amigo” defina, nesse sentido, uma classe consistente? Por estranho que possa parecer, “amigo”, compartilha essa qualidade com outra classe de termos não-predicativos, os insultos. (AGAMBEN, 2009, p. 83)

Curiosamente, alunos, alunas e professores que trabalham com a perspectiva autobiográfica tendem a estabelecer um nível de intimidade mais intenso que nos demais processos. Parte dessa premissa baseia-se na ideia de que as histórias de vida ajudam na construção de uma atmosfera confessional, portanto dialógica, entre os relatos e/ou resíduos da memória. Dessa forma, o que podemos apreender de todo esse raciocínio é precisamente como o caráter performativo, atribuído ao insulto, é constatado. O que ofende no insulto é a experiência da linguagem gerada entre os sujeitos da ação. Assim sendo, o mesmo ocorre em relação ao amigo. Amigo, nesses termos, seria mais que uma simples relação causal, cotidiana ou profissional. Logo, a amizade não estaria relacionada ao poder da palavra, mas à ação que se executa e, por essa razão, tanto “amigo” quanto “insulto” estariam, por ora, de mãos dadas.

Ao revisitar conceitualmente Aristóteles, Agamben ajuda-nos a compreender como, na relação entre “amigos”, o que pode estar em questão é uma ligação direta com a experiência benjaminiana. Para Benjamin, o principal fator do resultado da experiência do indivíduo é a imagem histórica e social do próprio sujeito. Para aprofundar as discussões sobre o “amigo” a partir de Aristóteles, Agamben (2009) apresenta em seu texto uma longa citação do livro *Ética a Nicômaco* (1170a28 – 1171b35) que reproduzimos abaixo<sup>3</sup>:

[...] O amigo é, com efeito, um outro si mesmo (*heteros autos*). E como, para cada um, o fato mesmo de existir (*to autos einai*) é desejável, assim – ou quase – o é para o amigo. A existência é desejável porque se sente que ela é uma coisa boa e esta

<sup>3</sup> Agamben faz a tradução para o italiano das citações que utiliza em seus textos. Desta forma, optou-se aqui por não utilizar outras traduções do livro de Aristóteles.

sensação é em si mesma doce. Contudo, também para o amigo se deverá co-sentir que ele existe, e isto advém no conviver e no ter em comum (*koinoméîn*) ações e pensamentos. Neste sentido se diz que os homens convivem (*syzên*), e não como o gado, que compartilha o pasto. [...] A amizade é, com efeito, uma comunidade e, assim como é em relação a si mesmo, assim também para o amigo: e como, com relação a si mesmo, a sensação de existir (*aisthesis oti estin*) é desejável, assim também para o amigo. (ARISTÓTELES apud AGAMBEN, 2009, p. 5)

A retomada sobre o amigo realizada por Agamben nos revela cinco pontos sobre essa relação. Esses pontos atribuem tanto o caráter performativo do termo quanto a interação entre esses sujeitos amigos, desdobrando-se como uma classe ontológica. As observações de Agamben em relação à amizade em Aristóteles nos indicam também como a memória, o corpo e a própria linguagem são elementos fundamentais desse novo entendimento acerca do termo.

A amizade pertence à *protè philosophía*, porque o que nela está em questão concerne à mesma experiência, à mesma “sensação” do ser. Compreende-se então porque “amigo” não pode ser um predicado real, que se soma a um conceito para inscrevê-lo numa determinada classe. Em termos modernos, se poderia dizer que “amigo” é um existencial e não um categorial. Mas este existencial – como tal, não conceitualizável – está atravessado, no entanto, por uma intensidade que o obriga a algo assim como a uma potência política. Esta intensidade é o *syn*, o “com” que reparte, dissemina e torna compartilhável a mesma sensação, a mesma doçura de existir. (AGAMBEN, 2009, p. 6)

Pedagogicamente, poderíamos dizer que Agamben (2009) nos apresenta o termo “amigo” assumindo um caráter existencial e não categorial. No ato dessa relação, dissemina-se e torna-se (com)partilhável a mesma sensação. Agamben, portanto, utiliza-se da filosofia grega para intuir que a expressão “compartilhar o pasto” de Aristóteles em relação ao “amigo”, na verdade se destina a um “tomar parte do mesmo”, figurar na mesma ação, a partir de uma mesma sensação. Isso nos é possível ao percebermos que tanto “compartilhar o pasto” quanto “tomar parte do mesmo” nos remetem à ideia de que a linguagem, a sensação e a autoria conjunta denotam relações inerentes ao processo criativo autobiográfico, tanto faz se teatral ou pedagógico. Não por acaso, a elaboração dessa relação evidencia uma zona em que os aspectos físicos dessa relação acolhem a premissa de ter o outro como parte constituinte do eu. Dessa forma, outra vez, temos a alteridade como um estado constituinte e constitutivo de nossa elaboração enquanto sujeitos. Na reformulação proposta por Agamben também reside o interesse de inserir o outro na ação praticada, uma vez que o

[...] essencial é, em todo o caso, que a comunidade humana seja aqui definida, em relação àquela animal, através de um conviver (*syzen* adquire aqui um significado técnico) que não é definido pela participação numa substância comum, mas por uma *condivisão* puramente existencial e, por assim dizer, sem objeto: a amizade, como com-sentimento do puro fato de ser. (AGAMBEN, 2009, p. 91-92)

Logo, a emancipação, a elaboração e a reelaboração teatral pelo processo criativo autobiográfico podem ser descritas como etapas que compõem o resultado de um trajeto em que a infância se torna plataforma para a compreensão da expressão pré-linguagem. Essa plataforma pode ser elaborada a partir da estetização de nossas histórias de vida através das aulas de arte ou de teatro. O processo de estetização é fruto do encontro, tanto das narrativas autobiográficas quanto das experiências que passam a compor esse determinado grupo ou classe. Essas experiências afetam e são afetadas constantemente por causa da relação austera proveniente do outro na construção de nós mesmos. É dessa maneira que o processo criativo cumpre seu papel ético perante a história, pois, no cenário proposto, infante não é aquele que não se expressa, mas aquele que cria aspectos próprios na construção de sua visão de mundo. O papel ético dessa discussão artística e pedagógica, nesse caso, pode ser percebido pelas aproximações estabelecidas entre o processo criativo em si e a perspectiva dos vencidos, uma vez que a perspectiva histórica dos vencidos, para se manter viva, também precisa elaborar-se para existir frente à perspectiva dos vencedores.

No caso da atuação docente autobiográfica, é como se pensássemos que a narrativa de si, quando usada em um processo pedagógico, indicasse que a condição narradora, criada a partir da identificação das vozes do jogo “Eu, Tu, Ele” a partir do *Pacto Autobiográfico*, ofertando à narrativa cênica de natureza autobiográfica certa performatização em seu desempenho. Dessa forma, o que podemos observar é que o processo criativo acaba por propiciar uma dinamização do trabalho cênico com nossas alunas e alunos. Isso porque sua realização pressupõe uma reorganização temporal das sensações trazidas pela narrativa via memória, transformando a/o estudante em narrador/a de dois tempos, a saber: o presente em que atua e o passado que se materializa via “aqui-agora”. O uso do “aqui-agora” nas aulas de Artes é uma expressão comum a atores e atrizes, uma vez que

nenhum duplo manifesta tal duplicidade quanto o ator no espetáculo contemporâneo, quer se trate de encenação ou performance. O ator, que seria melhor chamar, muitas vezes, de performer, intervém em todas essas práticas. Ele não é apenas um duplo mimético do personagem realista ou naturalista, mas também, frequentemente, uma figura aberta e vazia, não psicológica e, portanto, não mimética, “um portador de rostos” (como teria dito Marivaux), que, na estrutura contemporânea, serve de suporte ao discurso sem para tanto representar um ser real. Quando o ator é o dramaturgo de si mesmo, faz com seu corpo, evidentemente, aquilo que diz ou mostra, tornando-se organicamente presente tanto com suas palavras como com suas e com seu encenador, caso este persista em querer guiá-lo e controlá-lo. (PAVIS, 2010, p. 372)

O “aqui-agora” teatral, nesse sentido, seria a possibilidade de levantarmos outros pontos de vista a partir das ruínas, da efemeridade e das insignificâncias de nossas questões frente ao mundo dos adultos. Em certa instância, o movimento proposto como consequência

desse trabalho é o redirecionamento da crítica teatral, não para a tradição teatral em si, mas para o contexto histórico dos modos de produção que nossa sociedade impõe ou retira de uma obra de arte, desdobrando-se em processo de formação docente. Segundo Walter Benjamin (2012), o entendimento de si (de nós mesmos/as) e de nossa época é que nos possibilita vislumbrar a imagem dialética, a iluminação profana e fugaz da verdade. Essa iluminação, ocorrida em um instante, mobiliza o caráter paradoxal da memória entre consciente e inconsciente, entre o sonho e a vigília. Nesse sentido, o processo criativo nos oferece, a partir das imagens autobiográficas e de suas propriedades estéticas, a formação de uma alegoria social a partir do sujeito que se apresenta. Tal alegoria é construída a partir de um trabalho intelectual, relacional e almeja diversificar/expandir os sentidos possíveis no que diz respeito ao ensino de Artes na Educação Básica.

### **Observações finais**

A narrativa autobiográfica, por meio do relato, foi responsável por dar forma à rememoração. A oralidade, em primeira instância, ajuda a fornecer os primeiros códigos e signos potencialmente fortes para a composição dos trabalhos artísticos e pedagógicos nos quais estive inserido. Os códigos e signos escolhidos para o trabalho devem fazer referência ao mundo que o sujeito experimenta e, ao mesmo tempo, compor a tradução da forma utilizada pelo sujeito na articulação e materialização do uso de suas experiências no presente, pois,

na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o “dizível” da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida. (SOUZA, 2006, p. 29)

No processo de materialização do relato, as memórias evocadas pela rememoração passam a ser confirmadas pela enunciação. O processo de expressão, ainda que oral, desdobra a linguagem em ação corporal. Com base nessa observação, o uso da memória passou a ser uma possibilidade tanto para o processo criativo teatral quanto para seu uso na educação. No caso do teatro, como forma de apreender e estabilizar os elementos autobiográficos no processo criativo, a rememoração passou a ser registrada de forma escrita, articulando intimidade, memória e cena teatral em um mesmo espaço. Já no caso estritamente educacional, podemos dizer que o presente estudo passou a compreender “memória” como os estudos relacionados ao “eu” assim como seus possíveis usos na metodologia de aulas de arte. Cabe ressaltar que a abordagem crítica e metodológica do uso dessas narrativas

autobiográficas, em um primeiro momento, baseou-se nos Estudos Literários, subsidiados pela perspectiva dos Estudos Culturais.

O acolhimento das noções advindas das escritas de si foi fundamental no delineamento dos vários recortes que o “eu” pode ofertar a um processo criativo pedagógico e teatral. As escritas autobiográficas, fomentadas pelas contribuições teóricas de Philip Lejeune (2009), compuseram uma zona em que o “eu” apresentado pode ser reconhecido através de um pacto previamente estabelecido entre leitor e escritor. Sobre o *Pacto Autobiográfico*, faz-se necessário ressaltar que, ao tomá-lo como elemento constitutivo da cena teatral, torna-se evidente que concessões e alterações nele resultam, por vezes, na subversão do material utilizado. Isso implica afirmar que é necessário ler o *Pacto Autobiográfico* de Lejeune, primeiro com olhos teatrais e, em seguida, com olhos educacionais. Olhar para o referido texto por meio do pensamento educacional ressalta compreender que sua forma está para além do pensamento e da sistematização excessiva da escrita, e que pela arte se contemplam pequenas fugas da realidade, distanciando-se do dizível, mas, ainda assim, do exprimível.

É importante destacar que,

no contexto da América Latina, Camargo, Hipólito e Lima (1984) avaliam preliminarmente a produção científica sobre a história de vida e apresentam um levantamento significativo sobre a utilização deste método de pesquisa, afirmando que seu emprego na latino-américa é um “fenômeno do pós-guerra” como uma das formas de despertar no terceiro mundo, com base em influências de organismos internacionais e de pesquisadores, uma maior consciência de sua estrutura sócio-político-econômica, bem como a construção de um movimento de descolonização da nova ordem mundial. (SOUZA, 2006, p. 30)

Tomando posse do que Souza (2006) descreve como “estrutura sócio-político-econômica”, cabe aqui ressaltar uma contribuição generosa desenvolvida pela argentina Leonor Arfuch. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea* (2010), ao desconstruir a ideia de um “eu” autônomo, proporciona-nos a possibilidade de imaginarmos um sujeito descentrado e ao mesmo tempo dialógico, baseado na multiplicidade de nossas relações contemporâneas. A intensa relação do “eu” com o outro também expande e altera nossa forma de nos expressar. Arfuch (2010) aponta que a perspectiva do “Eu” confessional, ao longo dos anos, passou por uma espécie de reformulação, obrigando-nos a repensar tanto o *Pacto Autobiográfico* quanto o próprio “valor biográfico” de nossas experiências.

Dessa forma, ao elegermos as narrativas autobiográficas como mote metodológico para o ensino de parte da expressão humana, é necessário compreendermos a união possível entre vida e história, pois

as histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e

metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metarreflexão do conhecimento de si. (SOUZA, 2006, p. 25)

Portanto, em relação ao campo educacional, é indispensável dizermos ainda que tanto a aceitação quanto o uso do compartilhamento de nossas experiências podem solidificar um cenário que contribua com a diversidade cultural, uma vez que o método autobiográfico reafirma a perspectiva pluralista de que vivemos em meio a culturas que coexistem em sua diversidade, ainda que discretamente, ainda que em conflitos intensos. O encontro dessas culturas, principalmente em escolas públicas, nem sempre é pacífico e isso nos indica como essa zona cultural ocidental ainda não é independente da política, instrumento utilizado para deter e/ou combater conflitos que carecem de políticas públicas educacionais para serem solucionados. Ou seja, em certa instância, o que se faz importante destacar é a forma como alguns grupos passam a deter a hegemonia cultural, disseminada pela educação, enquanto outros não conseguem sequer apresentar suas pautas e/ou reivindicações. A crueldade desse cenário pode ser percebida ao constatarmos que os grupos culturais que não pertencem a uma perspectiva cultural hegemônica são marcados pelo descaso e, em última instância, até mesmo pelo extermínio.

A forma como lemos e entendemos o mundo via aqui-agora é o que me faz acreditar que o sujeito, principalmente o sujeito infantil, pode ser capaz de desdobrar seu próprio mundo em um universo bem mais complexo. A relação desse pequeno mundo com todo esse universo é traduzida e, em seguida, trazida ao mundo que comumente denominamos de real. Não soaria estranho se disséssemos que, até aqui, tudo foi se desenrolando a partir de uma narrativa inicial. Isso nos faz inferir que os trabalhos cuja perspectiva é direcionada ao campo autobiográfico nunca se dão por concluídos ou completamente findados. A memória, bem como seus processos formativos, alimenta-se das conexões que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua vida e tende a manifestar os afetos relacionados aos momentos que vivemos. Por sermos seres ontologicamente sociáveis, isto é, por não vivermos isolados, ao longo da história passamos a dividir não só nosso tempo, mas também nossos espaços e, por fim, passamos a compartilhar nossas experiências:

No campo da educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1990, com a utilização do método autobiográfico e com as narrativas de formação. Cabe destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa, bem como as investigações realizadas durante o biênio 1997/99 através do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria (GEPIS/UFSM), com pesquisas em rede que inter cruzam as temáticas sobre história de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário na perspectiva de contribuir com a formação de professores. Por isso, cada vez mais, ganham

corpo e expressão estudos sobre formação de professores que tematizam os percursos de formação com enfoque na história de vida, nas autobiografias e nas narrativas de formação. (SOUZA, 2006, p. 31)

Como professor da Educação Básica do Estado de Alagoas, compreendo melhor o que esta pesquisa pode significar. O desempenho cênico e pedagógico proporcionado pelo uso da autobiografia, além de poder ser aplicado em grupos teatrais, isto é, em espaços em que a formação seja específica, também podem ser desdobrados em espaços não formais de educação por meio de atividades ou oficinas cênicas.

Experiência e Infância são aspectos estudados pelo *Grupo de Pesquisa e Extensão – Ambulatório* nos percursos criativos teatrais/educacionais coordenados pelo professor Cláudio Guilarduci, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Foi por meio de minha estadia no grupo durante minha graduação e pós-graduação em teatro, que pude constatar alguns dos elementos básicos que auxiliam na composição de uma narrativa autobiográfica emancipada, contextualizada com sua época e comprometida eticamente. Ao desdobrar esta pesquisa cênica no âmbito educacional, tomo como centro da questão a relação entre professor e aluno, bem como todas as tensões e ressalvas a se fazer sobre essa relação. Ao tomar a infância como *locus* e a escola pública como plataforma reflexiva, torna-se evidente o compromisso com os mais afetados pela desigualdade brasileira.

Cabe ainda ressaltar que, para Walter Benjamin, a ideia de “Grande e Pequeno” expressa, pela experiência da linguagem, relações éticas, estéticas e epistemológicas. No interior desses conceitos, residem não apenas relações formais e linguísticas referentes à dimensão, mas, sobretudo, relações de valor e poder. No contexto da formação docente, deve-se destacar o entendimento de que pequeno também é a criança, seja por sua estatura física ou, assim como os adolescentes, por sua condição de infante. Trata-se, portanto, de uma possibilidade rara para um país como o Brasil, que luta para erradicar a fome e a miséria, o extermínio da juventude negra, a mortalidade e a desnutrição infantil, rever também seus padrões éticos com relação aos “menores”. Quando trabalhamos em uma escola pública brasileira, deparamo-nos com uma triste realidade. A infância brasileira, para muitas de nossas crianças, é caracterizada pela escravidão, pela exploração sexual e/ou pela violência doméstica. O Brasil ainda precisa vencer o tráfico de drogas, a gravidez na adolescência e a evasão escolar. Diante de tamanha dificuldade contextual da educação brasileira, as narrativas de formação, descritas por Souza (2006), são ainda trajeto para a inversão dos papéis sociais estabelecidos pela educação formal. Quando de perto, no reparar atento, podemos perceber como crianças e adolescentes vão, aos poucos, lembrando-nos daquilo que verdadeiramente temos a ensinar, repassar e/ou compartilhar.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2009.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro. Mago Ed., 1997.
- KRAMER, Sonia, SOUZA, Solange Jobim. Apresentação. In: KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim (Orgs.). **Política, Cidade, Educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2009, p. 7-15.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MOTA DRUMMOND, Juliana Alves. **Marcas deles em mim**: Memória, Música e Formação do Ator. São João Del Rei: Editora UFSJ, 2015.
- PAVIS, P. **A Encenação Contemporânea**: Origens, Tendências, Perspectivas. Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PIRES, Eloisa Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Rev. Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014.
- SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências; reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Rev. Educação em Questão**, v. 25, p. 22-39, 2006.



**HERÓIS E MONUMENTOS DE PINHAIS, BARBÁRIE CULTURAL E  
TEATRO DO OPRIMIDO COMO ALTERNATIVA**

**HÉROES Y MONUMENTOS DE PINHAIS, LA BARBARIE CULTURAL Y  
EL TEATRO DEL OPRIMIDO COMO ALTERNATIVA**

**HEROES AND MONUMENTS OF PINHAIS, CULTURAL BARBARISM  
AND THEATER OF THE OPPRESSED AS AN ALTERNATIVE**

**Eduardo Augusto Vieira Walger<sup>1</sup>**  
<https://orcid.org/0000-0002-3163-4415>

**Vicente Concilio<sup>2</sup>**  
<https://orcid.org/0000-0003-2897-1581>

**Resumo**

O trabalho seleciona o município de Pinhais para analisar brevemente a ideia de barbárie cultural, de Walter Benjamin, e verificar como ainda reproduzimos a história dos ditos “vencedores”? O foco está na construção de um texto de revisão, por meio do levantamento bibliográfico de alguns fragmentos selecionados da história e literatura de Pinhais, que apresentam os vestígios de tal conceito. Também se utiliza da experiência pessoal do primeiro autor (Eduardo Augusto Vieira Walger), com a montagem *A Vovozinha*, texto de Emiliano Pernetá, para verificar a perpetuação da mencionada barbárie. Por fim, a presente revisão aponta um arrazoado sobre o Teatro do Oprimido (TO) como hipótese prática a ser construída em futuros processos que se voltem aos que estão à margem, deixando de lado o enaltecimento dos heróis oficiais e seus monumentos.

**Palavras-chave:** Pinhais, História, Barbárie Cultural, Teatro, Teatro do Oprimido

**Resumen**

El trabajo selecciona el municipio de Pinhais para analizar la idea de barbarie cultural, de Walter Benjamin, y verificar cómo aún reproducimos la historia de los llamados “ganadores”? El foco se centra en la construcción de un texto de

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Discente - Doutorando. Pesquisa em andamento. Pedagogia das Artes Cênicas, orientador Vicente Concilio. Atuação profissional cultural como Instrutor de Artes Cênicas de Pinhais, artística como diretor, produtor e ator, e professor substituto na Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2018, no Curso Superior de Tecnologia em Produção Cênica e na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), 2019 - 2021, no Curso Superior de Licenciatura em Teatro.

<sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente (orientador da presente pesquisa) - Doutor. Pesquisa de doutorado concluída. Pedagogia das Artes Cênicas, orientadora Ingrid Koudela. Atuação profissional cultural como diretor, produtor e ator. Professor efetivo da UDESC no Curso Superior de Licenciatura em Teatro, bem como no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC).

revisión a través del levantamiento bibliográfico de algunos fragmentos seleccionados de la historia y literatura de Pinhais, que presentan los vestigios de tal concepto. También se basa en la experiencia personal del primer autor (Eduardo Augusto Vieira Walger), con el montaje *A Vovozinha*, texto de Emiliano Pernetá, para verificar la perpetuación de la citada barbarie. Finalmente, esta revisión apunta a un razonamiento sobre el Teatro del Oprimido (TO) como hipótesis práctica a construir en procesos futuros que se centren en los marginados, dejando de lado el elogio de los héroes oficiales y sus monumentos.

**Palabras llave:** Pinhais, Historia, Barbarie Cultural, Teatro, Teatro del Oprimido

### **Abstract**

The article uses/studies the municipality of Pinhais to analyze the idea of cultural barbarism, of Walter Benjamin, and verify how we still reproduce the history of the so-called winners? The present research focuses on the construction of a review text, through the bibliographic survey of some selected fragments of the history and literature of Pinhais, that depict the vestiges of such concept. This study also utilizes the personal experience of the first author (Eduardo Augusto Vieira Walger) in the staging of the play *A Vovozinha*, written by Emiliano Pernetá, to verify the perpetuation of the aforementioned barbarism. Finally, this review points to a reasoned about the Theater of the Oppressed (TO) as a practical hypothesis to be built in future processes that turn to those not cast as “winners”, to break with the praise of official heroes and their monuments.

**Key-words:** Pinhais, History, Cultural Barbarism, Theater, Theater of the Oppressed.

## **1. Introdução: Pinhais e a barbárie cultural**

Em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som pouco bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia talvez retribua com juro e com juro dos juro.

**Walter Benjamin**

O artigo inicia uma revisão sobre a barbárie cultura na história de Pinhais, por meio de levantamento bibliográfico, bem como a e reflexão sobre a experiência pessoal do primeiro autor como Instrutor de Artes Cênicas no município, com a montagem da peça *A Vovozinha*. Por fim, o trabalho apresenta o Teatro do Oprimido (TO) como hipótese de novas práticas para evitar o silenciamento de tantos. Ao se pensar a história e a cultura de um Município

como Pinhais, o trabalho visitará sucintamente a teoria de Walter Benjamin<sup>3</sup> e sua ideia de cultura como instrumento de barbárie e sua noção de fragmentação da história.

Cabe destacar que a constituição do município de Pinhais é recente, pois “se emancipou politicamente de Piraquara em 1992; no entanto, a ocupação de seu território remonta há vários séculos” (XAVIER, 2000, p. 13). Por tais séculos, inúmeros povoados passaram, inclusive populações indígenas. Contudo, como sua história é negligenciada, nada mais resta do que os vestígios. Informações encontradas em ruínas de um tempo, que não permite identificar de forma precisa a história desses povos originários, ou dos primeiros ocupantes europeus e africanos<sup>4</sup>. Analisa-se a história de Pinhais sempre por três grandes momentos: a construção da linha de trem Curitiba-Paranaguá; a instalação de uma fábrica de cerâmica; a construção de um *shopping*. Desses grandes pontos, retiram-se os nomes das grandes personalidades.

Mas, como regra, não se estuda, por exemplo, a origem das famílias de operários da linha de trem (algumas até hoje ocupam as casas ao longo dos trilhos), muito menos dos trabalhadores da cerâmica ou pedreiros que ergueram o *shopping*. Enquanto isso, na história de Pinhais, como na maior parte da história ocidental, vigora a barbárie cultural.

Por exemplo, para Aarão P. Xavier “A história da cerâmica se integra [...] na [...] de Pinhais e seus moradores. Vários dos antigos trabalharam na indústria ou tiveram algum tipo de relação com ela” (p.33, 2000). O destaque dos textos históricos sobre Pinhais geralmente estão na integração desses empreendimentos na vida das pessoas, mas ainda é necessário realizar uma profunda investigação sobre como a integração das pessoas interferiu na concepção atual do Município de Pinhais. Como bem resume João Luis Pereira Ourique (2015, p. 120):

---

<sup>3</sup> Walter Benedix Schönflies Benjamin (Berlim, 15 de julho de 1892 — Portbou, 27 de setembro de 1940). Foi crítico literário, filósofo e sociólogo alemão, de origem judaica. Integrante da Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, foi influenciado pelo marxismo e autores como Bertolt Brecht. Dentre suas obras, destacam-se *A Obra de Arte na Era da Sua Reprodutibilidade Técnica* (1936), *Teses Sobre o Conceito de História* (1940) e a monumental *Passagens*.

<sup>4</sup> No Paraná há certa resistência ao pensamento histórico que percebe a população africana como constitutiva da história paranaense. O mesmo pensamento se reflete na história de Pinhais, como notamos na obra de Xavier, ao falar do início da exploração colonial no Paraná “A atividade mineradora foi pequena [...] o que acarretou uma baixa demanda de mão-de-obra. Assim, não houve necessidade de aquisição de mão-de-obra compulsória (escrava) em grande escala, embora se constate a presença do trabalho escravo tanto na mineração como nos serviços domésticos” (XAVIER, 2000, p. 22-23). A história de um grupo social inteiro (negros escravizados), não interessa, pois não seria **expressiva** à formação do Estado, nem do município. Mas, paradoxalmente os historiadores ainda se debruçam sobre a história de um ou outro grande nome (fantasma da história, ou, segundo Freire e Boal, opressores).

Um exemplo dessa situação pode ser percebida na aproximação de fragmentos das teses Sobre o conceito de história: “E esse inimigo não tem cessado de vencer”, pois “Nunca houve um monumento à cultura que não fosse também um monumento à barbárie” evidenciando que “A tradição dos oprimidos nos ensina que o 'estado de exceção' em que vivemos é na verdade a regra geral (1985, p. 225-226)”.

É passada a hora de ultrapassar essa violência cultural e dar voz à história das massas. Ou, como bem lembra Benjamin ao citar Bertolt Brecht, “Apaguem os rastros” (BENJAMIN, 1994, p. 118). Preocupa a visão de certos protagonismos, como escreve Rodolfo dos Santos Silva:

O resultado [...] é apresentado neste livro em quatro partes [...]. A primeira traz [...] a história do *primeiro grande político e empresário da região de Pinhais* [...]. Na segunda parte do livro, são apresentados alguns aspectos históricos dos *prefeitos de Pinhais* e a gestão de cada um deles [...]. Na terceira parte, a história dos 20 anos de Pinhais é contada a partir da *organização empresarial do município*, sua contribuição para o processo de emancipação e sua participação no processo eleitoral de 1992 [...]. A quarta e última parte traz a *história da emancipação política de Pinhais por quem participou dela* [...]. As *movimentações políticas e os bastidores desde a primeira eleição para a prefeitura* até os momentos atuais. (p. 14-15, 2012, grifo nosso).

Um dos momentos em que se dá voz protagonista para um operário: “Um dos operários que trabalhou na construção do Shopping Center Pinhais, em 1979, fala sobre a importância desse centro comercial para o início da movimentação popular pela emancipação” (SILVA, 2012, p. 15). Ou seja, a voz do operário serve para conseguir o testemunho da construção de um *shopping* (que não existe mais) em Pinhais. Não interessa a história dos operários nesse contexto. Portanto, praticamente não se encontra em tais obras a história desses construtores/cidadãos. Porém, a dos grandes nomes de industriais, comerciantes, políticos e um ou outro presidente de alguma associação estão fartamente registradas. Somente esses poucos eleitos seriam os construtores/cidadãos de Pinhais.

Nesse sentido, a área cultural pinhaense destaca como um dos nomes elencados o do poeta Emiliano Pernetá<sup>5</sup>. Trata-se de uma personalidade que realmente merece seu reconhecimento. Porém, neste breve artigo, os autores não analisarão sua biografia detalhadamente. Pernetá contribui com a presente revisão por meio de sua obra: *A Vovozinha*. Pois, a experiência do primeiro autor deste artigo, Walger, na montagem do mencionada texto, em certa medida, também colaborou com a reprodução dos padrões acima analisados.

---

<sup>5</sup> Emiliano David Pernetá (Curitiba, 3 de janeiro de 1866 - Curitiba, 19 de janeiro de 1921). Atuou como advogado, promotor de justiça, jornalista, professor e poeta. É tido como um dos nomes que fundaram o simbolismo no Brasil, bem como é considerado o maior poeta paranaense.

Como outra possibilidade, indica-se como hipótese a forma de pensar o teatro proposta por Augusto Boal. Trata-se de alternativa ao movimento que pretende aniquilar a voz dos indivíduos e efetivar a barbárie cultural, em que outros pensam e falam por nós. Segundo Schutzman e Cohen-Cruz “Boal influenciou artistas teatrais, assistentes sociais, educadores, ativistas políticos e estudantes pelo mundo todo” (1994, p. I). Sua forma de pensar o teatro é respeitada por, dentre outras qualidades, compartilhar do ideário de autonomia de Paulo Freire. Como se verá, Boal lutou por uma prática teatral com foco nos oprimidos.

Boal primeiro concebeu um teatro que comunicasse ao oprimido como alterar a sua realidade. A maturidade, fez com que Boal percebesse que a imposições de soluções por um teatro de cima (artistas classe média) para baixo (pessoas em situação de opressão) não era adequado aos fins que pretendia (NOGUEIRA, 2008, p.8). Nesse sentido, há sintonia entre a conclusão de Boal e o pensamento de Paulo Freire:

Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p. 45)

Tal postura é fundamental aos que seguem um pensamento freireano, pois, como chama a atenção Tim Prentik “Em jogo, está o direito, como colocou Paulo Freire, de ‘dar nome ao mundo’, em vez de ter outras pessoas fazendo isso por nós de acordo com as agendas delas” (2008, p. 16).

Boal procurou práticas teatrais que permitissem não só olhar ou pensar no oprimido, mas, antes de tudo, ouvi-lo. Desta busca, Boal concebeu o Sistema Curinga, Teatro Invisível, Teatro Fórum, Arco-Íris do Desejo, Teatro Legislativo e outras práticas teatrais, nas quais procurou dotar de voz os espectadores em situações de opressão. O presente trabalho busca refletir sobre possíveis alternativas que valorizem a voz dos silenciados na aplicação da prática teatral de Boal, com destaque ao ramo do Teatro Fórum (TF), somada aos princípios de Freire, como viável alternativa para que se alcance uma história e uma prática cênica que se afasta dos grandes nomes: a história que é composta pelos fragmentos das experiências dos oprimidos. A parte final apresenta um arrazoado teórico de Boal, lançado aqui como hipótese, mas que já encontra ressonância prática com outros trabalhos realizados pelos autores e analisados em outros textos, como parte da pesquisa de mestrado e doutoramento de Walger.

## **2. A história de um vencedor**

O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida.

**Walter Benjamin**

Segundo Aarão Xavier “Treze anos após a inauguração da estrada de ferro que liga Curitiba ao Município de Paranaguá (1885) iniciou-se a operação dessa cerâmica” (XAVIER, 2000, p.33). Porém, só em 1912 um nome eleito pela historiografia de Pinhais entraria em cena: Guilherme Weiss. O industrial adquiriu a cerâmica dando início a um “processo de dinamização dessa unidade fabril” (XAVIER, 2000, p.33.). Importou equipamentos e levou à região mão-de-obra. Entre 1920 e 1960, alcançou o número de 500 funcionários (XAVIER, 2000, p. 35). Weiss montou uma estrutura de 300 casas, armazém de abastecimento de cereais e demais gêneros alimentícios. Do referido momento Xavier destaca que:

Weiss demonstrando grande visão gerencial, estabeleceu um novo tipo de relacionamento financeiro com os seus funcionários. Tratava-se da utilização de uma unidade monetária corrente entre os próprios empregados, nos limites da área de domínio da cerâmica. (2000, p. 35-36)

Em 1930, Weiss morre. Seu patrimônio passa a ser gerido pelo genro, Humberto Scarpa. Scarpa continua com a gerência da indústria até 1960, ano em que desativa os trabalhos da cerâmica e inicia o loteamento das terras, processo que originou bairros como o Weissópolis. Do festejado império da cerâmica pouco restou. Os descendentes de Weiss não moram em Pinhais, a fábrica foi fechada, o bonito casarão da “Villa Pinhaes” foi derrubado. Da época, só restaram alguns operários, atuais moradores de Pinhais.

Não se conta a história desses últimos. Conta-se a história dos que usufruíram da gente, da terra e depois a deixaram. Não há como analisar este contexto sem utilizar a frase de Walter Benjamin, pois há que se “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1994, p. 225). Mesmo após o abandono dos grandes nomes, o ideário de tais famílias está ligado a um DNA da história do município, que ignora tantos outros, cidadãos de Pinhais, reais responsáveis pela sua construção e vida. Por qual motivo não se busca a história desses operários? Eles são o ponto de intercessão entre o passado e o presente.

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejar irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. (BENJAMIN, 1994, p. 223)

Infelizmente, ainda rejeitamos tais apelos. Quando esses operários são escutados, falam na condição de testemunhas desses grandes momentos. Não se questiona como eram as condições de trabalho? Ou será que, condições precárias de trabalho, geradoras de vários movimentos em prol de no mundo, não existiram nas fábricas paranaenses do Século XX?

Tais histórias estão se perdendo, o que é um risco na pesquisa histórica, inclusive na de Pinhais, pois “O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994, p. 223). Perde-se a história dos oprimidos. O contrário implica no perigo da violência cultural, pois, deixa-se de questionar “cada vitória dos dominadores” (BENJAMIN, 1994, p. 224). O que gera uma aceitação dos fatos, como se a história dos nomes que não foram selecionados fosse insignificante.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ela de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. (BENJAMIN, 1994, p. 224)

Há um perigo na manutenção da história de um município vinculada aos grandes nomes: reforça a ideia de dominação! Como se a existência das pessoas e de uma cidade, fosse resumida aos feitos de meia dúzia. Em Pinhais, embora o trem ainda passe pelo município, a estação está fechada, não é feita carga de passageiros, muito menos de mercadorias, o trilho apenas passa pela cidade. O Shopping Center Pinhais, que teria mudado tanto a região (SILVA, p.97, 2012), não funciona mais. A família Weiss, que seria a responsável pelas primeiras grandes aglomerações populacionais do município, encerrou os negócios na região. Porém, são tais nomes que se destacam na história de Pinhais. A violência cultural é tão forte que é capaz de, mesmo na ausência, gerar a empatia pelos dominadores.

A natureza dessa tristeza se tornará mais clara se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. (BENJAMIN, 1994, p. 225)

Essa empatia é preocupante, porque pode despertar afeto nos dominados. Exemplo, as inovações de Weiss: 1) levou 500 trabalhadores para habitarem uma área mais afastada e os

contratou; 2) no local não existia qualquer comércio. Construiu a única mercearia que poderia atender os empregados; 3) criou uma moeda para realizar o pagamento dos salários.

Segunda as leis atuais, essas práticas não seriam adequadas. Ainda assim, são tidas como inovações. Aqui, vê-se a tal empatia que esta prática gera. Embora não haja prova de que algum empregado tenha enriquecido, o testemunho de André Vachowiz relata uma suposta fortuna: “O dinheiro dele valia só em Pinhais, mas se você fizesse economia com o dinheiro, [...] fazia vale; passados trinta dias, ia na cidade e ele trocava, dava dinheiro [...]; então, se economizasse as fichas dele, podia ter quantos milhões quisesse” (XAVIER, 2000, p. 36). Ou seja, prática que, mesmo elogiada pelo operário, não seria aceita hodiernamente.

Assim, é o momento de buscar a história dos que habitaram o tempo desses sujeitos, dos que habitam o agora, para fragmentar o período pretérito, e entender outras realidades, distinta da realidade do salão do casarão da família Weiss e outras. A continuidade da perspectiva dos vencedores refletirá na historiografia de uma cidade que só pode existir se for constituída por grandes nomes e obras do capital. Ou seja, o capital é mais importante do que a sociedade. Tal situação configura o que Benjamin tão sabiamente nomeia como barbárie cultural, ao afirmar que “Nunca houve um momento da cultura que não fosse também um momento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Há que se construir uma identidade histórica cultural que vá além desses nomes, pois “Marx replicou que o homem que não possui outra propriedade que a da sua força de trabalho está condenado a ser ‘escravo de outros homens, que se tornaram... proprietários’” (BENJAMIN, 1994, p. 227).

O trabalho lança o TO como alternativa a ser desenvolvida em tais contextos. É uma prática contrária ao movimento que efetiva a barbárie cultural, em que poucos pensam e falam por todos. Já com a fragmentação da história, a prática teatral organizada por Boal, pode alcançar a história dos oprimidos não só no passado, mas, principalmente, no presente. Dessa forma, partindo da análise histórica dos ditos vencedores, a presente revisão alcança o TO como hipótese artística que tenta se contrapor à narrativa vigente.

### 3. O grande poeta no palco

Seja. Os grandes um dia hão de cair de braços...  
Hão de os grandes rolar dos palácios infetos!  
E glória à fome dos vermes concupiscentes!

**Emiliano Pernetá**

Esse trabalho não é um ataque aos que estudam a história de Pinhais, mas um convite à reflexão partindo da autocrítica do primeiro autor, Eduardo Augusto Vieira Walger. Para tanto, os autores analisam uma das vivências que levou Walger a hodiernamente buscar alternativas para repensar as histórias e vozes silenciadas. No ano de 2016, o mencionado autor adaptou a ópera infantil *A Vovozinha* (1909), de Emiliano Pernetá, com a Oficina de Teatro Infantil do Centro Cultural Wanda dos Santos Mallmann, composta por crianças entre 7 e 9 anos. Trata-se de um curso livre, por isso possui certa rotatividade no número de integrantes. A turma iniciou o ano com 8, mas somente 7 participaram da apresentação final.

Na busca por nomes, municípios procuram os seus destaques (grande artista, grande jurista, etc). Emiliano Pernetá está entre os grandes da cultura de Pinhais. Além da qualidade literária do seu trabalho, foi abolicionista e argumentava pelos direitos das mulheres. Porém, essa busca pode ter contradições. Apesar de ser considerado o grande poeta de Pinhais, na biografia é curitibano. Na época as terras de Pinhais pertenciam à Curitiba. O poeta merece ser reconhecido. Mas prevalece a tentativa de fixar uma identidade como pinhaense que sua biografia não reconhece. Ele morreu 1921, o município de Pinhais foi fundado 1992, 71 anos separam os dois fatos. Ele nasceu na propriedade rural da família, mas viveu em Curitiba e outros centros urbanos.

Eduardo Walger também reproduziu essa contradição ao enaltecer um suposto grande nome de Pinhais nas suas práticas teatrais. Hoje os autores entendem como frágil esse selo de poeta de Pinhais. Será que quem realmente habitava essa terra, não fazia seus versos? Ou então, pode-se pensar nas poetisas e os poetas que ocupam a cidade hoje. Novamente, vamos “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225)!

Para Walger, a peça pareceu uma opção válida devido à composição da turma: a maioria meninas, entre 8 e 9 anos. O autor queria dialogar sobre opressões que são impostas às mulheres, o que o texto de Pernetá faz. Cabe destacar que, até então, fora o único momento na sua atuação que o primeiro autor definira um texto sem passar por uma consulta ou construção com o elenco. Esse artigo não pretende se ater ao processo, pois não é o foco do trabalho. Mas cabe uma mínima contextualização sobre as circunstâncias em que se realizou a mencionada montagem.

O foco das oficinas ofertadas pelo Departamento de Cultura de Pinhais (DECUL) está no fomento cultural do munícipe, por meio do contato com oficinas livres anuais, festivais e atividades culturais e artísticas pontuais (como apresentações e exposições). O trabalho aqui examinado foi realizado nesse contexto. Trata-se de turma focada nas práticas teatrais com

crianças. O DECUL busca o constantemente equilíbrio entre a ideia de processo e confecção de um produto (apresentação de final de ano). No caso das oficinas de teatro infantil, as atividades anuais podem ser divididas em 2 blocos semestrais. No primeiro, o foco está no constante estímulo à capacidade criativa, imaginativa, na desmecanização dos corpos, por meio dos jogos teatrais (principalmente os organizados por Viola Spolin e Augusto Boal) e no estudo introdutório de alguns elementos técnicos (maquiagem, figurino, cenário, etc) No segundo bloco, inicia-se o processo de ensaio. Seleciona-se um texto e o grupo começa a construir a encenação. As crianças que não desejarem compor o elenco são convidadas a participar com outra função técnica. Na peça *A Vovozinha* todas desejaram participar como interpretes. A apresentação final é aberta à comunidade, sem cobrança de ingressos. Registramos que dia 17 de outubro 2016 ocorreu uma apresentação prévia, no Hall do Centro Cultural, e no 03 de dezembro de 2016 a apresentação final no auditório do mesmo prédio.

*A Vovozinha* conta, resumidamente, a história de uma jovem que se apaixonou por um rapaz, enquanto o pai queria que ela se casasse com outro. A enamorada consegue o apoio da avó e ambas passam a questionar os personagens masculinos sobre a liberdade de escolha das mulheres. As alunas logo identificaram a realidade opressora apontada por Pernetá no conto:

- Como? A menina não pode escolher com quem quer casar? Se não quiser casar?

Essas foram questões que surgiram na leitura da peça. Pernetá apresenta questões sociais que, 100 anos depois, ainda não foram resolvidos. Persiste a desconsideração dos direitos das mulheres. Por isso, o artigo não está criticando o mencionado autor, sua temática ou biografia. Questiona a busca por um grande poeta pinhaense do passado, bem como a encenação com pouca interação democrática (como se analisará nas próximas linhas) da peça. Tais ações reproduzem, em certo grau, a barbárie cultural. Sendo assim, cabe aos artistas e arte-educadores a constante atenção para não ocorrer a cooptação pelas mitologias dos grandes nomes. Devem-se buscar permanentemente alternativas que permitam escutar, pela arte e cultura, as vozes dos que foram e são silenciados. Por isso, entendemos o TO como uma hipótese nessa tarefa!

#### **4. O teatro, uma possível alternativa aos silenciados**

Esta luta terminará apenas com a vitória do povo no âmbito mais geral da sociedade. Negam que o teatro deve ou possa ser popular; queremos afirmar que não apenas o teatro deve ser popular; tudo o mais também deve: a comida, as fábricas, as praias, as universidades, a vida.

**Augusto Boal**

O TO é alternativa às vozes não originárias dos grandes nomes. Para Schutzman e Cohen-cruz “Boal analisa [...] a filosofia estética ocidental [...] e explica o seu próprio sistema de teatro político. Influenciado pela filosofia [...] de Paulo Freire, a visão de Boal é incorporada em técnicas dramáticas que ativam os espectadores passivos, para que se tornem espect-atores” (1994, p. 1). Boal investigou como o teatro poderia ser um espaço democrático, ao protagonizar a voz dos que não estão entre os grandes nomes do presente. O teatrólogo foge do mito democrático, e se debruça em questões como verifica o historiador do direito Pietro Costa:

Demokratia: [...] o poder do povo. [...] O que é “povo”? A democracia é um regime em que o povo comanda. Mas quem é o povo? Povo significa “todos”? Ou somente “os muitos”? E quais são os sujeitos compreendidos no povo e quais os sujeitos excluídos? E ainda: se todos comandam, quem obedece? E é realmente crível que todos comandem ou, ao contrário, o comando é dos poucos, enquanto os muitos nada podem fazer a não ser serem chamados à obediência? (2012, p. 11)

Como não sermos somente os **chamados à obediência**? Para isso, Boal visualizou um ramo específico na sua concepção: o Teatro Fórum (TF). O teatro que se entende como realmente popular “persegue [...] o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas do mundo” (BOAL, 2014, 162). A busca pela efetiva voz ativa para que todos possam pronunciar o mundo, é a perspectiva do TO e alternativa à barbárie cultural. Na Estética do Oprimido<sup>6</sup>, ao pensar os diversos ramos que constituem o TO, Boal buscou meios de transladar a ação protagônica e direta dos artistas ao público (espectadores), o que faz com primor com o TF. Boal era contra o teatro dos grandes nomes, mas, além disso, compreendeu que a ação protagônica deveria ser deslocada para o espectador, para os silenciados. Não só os grandes nomes, mas todos os cidadãos regem o debate sobre a sociedade e são autores da própria história. Durante turnê no nordeste, em uma liga de camponeses, percebeu que as encenações propagandísticas eram revolucionárias somente na teoria. Os intérpretes ditavam ações sobre contextos que eram totalmente inexperientes (SCHUTZMAN e COHEN-CRUZ, 1994, p. 2). A ação era verticalizada. Isto é um perigo aos que atuam no teatro em comunidades, porque:

---

<sup>6</sup> A Estética do Oprimido é a última reflexão de Boal. Proposta que ultrapassa o Teatro e contempla a Arte como forma de libertação: “só a favor do diálogo da criatividade e da liberdade de produção e transmissão da arte [...] será possível a libertação consciente e solidária dos oprimidos” (BOAL, 2009, p. 18). Ou seja, a democratização de todas as formas artísticas, não só seu acesso, mas sua produção: “não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados” (BOAL, 2009, p.18). Boal reconhece que “em algum momento escrevi que ser humano é ser teatro. Devo ampliar o conceito: ser humano é ser artista! (BOAL, 2009, p. 18).

Uma narrativa alternativa é aquela na qual as relações são formadas na base da dignidade, e não do dinheiro. É a narrativa que tem como objetivo a criatividade e a imaginação; é, portanto, uma narrativa em que a arte tem papel importante. Não me refiro, no entanto, a narrativa da satisfação pessoal através do afastamento das injustiças do mundo, mas de um processo de satisfação social através da autodeterminação de agrupamentos formados por relações horizontais e não verticais. (PRENTKI, 2008, p. 21)

Ao término de uma apresentação da mencionada turnê, os intérpretes cantavam “Derramemos nosso sangue pela nossa terra!” (BOAL, 1996, p. 17) um agricultor, denominado Virgílio, os convidou agir. Boal elucidou que, como artistas, pronunciavam suas ideias, mas as armas não eram verdadeiras, muito menos saberiam como operar fuzis. Assim, atrapalhariam o movimento. “Então aquele sangue que vocês acham que deve derramar é nosso, não é o de vocês...?” (BOAL, 1996, p. 19) questionou o rapaz. A vergonha tocou Boal, pois entendeu que havia algo de errado. No livro *O Arco-Íris do Desejo* Boal mencionou uma frase de Che Guevara fundamental à sua reflexão: “ser solidário significa correr o mesmo risco” (GUEVARA *apud* BOAL, 1996, p. 19). Boal entendeu que “O Agitprop estava certo: o que estava errado era que nós não éramos capazes de seguir nosso próprio conselho” (1996, p. 19).

Depois, elaborou um protótipo do TF: a Dramaturgia Simultânea. A referida prática cênica consistia na apresentação de uma peça que tratava de algum problema social, seguido pelo debate com a plateia, momento em que se tentava encontrar uma solução para a situação de crise vivida pelo protagonista. Cabia aos atores representar a cena, mas construindo a dramaturgia e a encenação a partir das sugestões apresentadas pelos espectadores.

Durante uma prática no Peru, o autor se percebeu em outra situação que o instigou. Na apresentação de uma cena sobre adultério, notou que uma mulher estava incomodada com as alternativas debatidas. O teatrólogo sugeriu que a senhora apresentasse uma proposta. O elenco interpretou a cena como sugerido: o marido adentrava a casa, a esposa e ele conversavam seriamente, na sequência o pedido de desculpas e, por fim, o marido pedia que a esposa servisse o jantar. A mulher fitava Boal fulminantemente. Ao perguntá-la se estava contemplada com a cena, a mulher afirmou que “– ‘Não foi isso que eu disse’ [...]” (BOAL, 1996, p. 21). Boal (1996, p. 22). Solicitou que ela assumisse o papel da mulher. Ela subiu no palco, agarrou e bateu no ator e, ao final, ordenou que esse a servisse de sopa.

Ao dar apenas sugestões de alternativas possíveis aos conflitos o público não ocupa lugar de isonomia em relação aos intérpretes. O protagonismo – o responsável pelas ideias de mudanças – ainda era dos intérpretes que, de certa forma, peneiravam as indicações por meio da atuação. Assim, o autor abandonou a confecção do teatro como uma forma de arte feita

para a comunidade, para o povo, e alcançou outra forma: o teatro POR comunidade (POR pessoas do povo) (NOGUEIRA, 2008, p. 8). Portanto, o TF, assim como outros ramos do TO, são alternativas para se refletir acerca da práxis teatral que não partam dos grandes nomes do passado e do presente, mas nas vozes dos silenciados de uma comunidade.

Para Boal “no teatro do oprimido [...], longe de ser uma testemunha, o espectador é ou deve exercitar-se a vir a ser o protagonista da ação dramática” (BOAL, 1980, p. 142). Ao assumir a cena e pensar sobre as hipóteses de enfrentamento às opressões, rompe-se com a manutenção da lógica que tanto privilegia opressores e se conquista, gradativamente, espaços para os oprimidos e, conseqüentemente, estimulem a transformação social. O espectador deixa o status de mero ouvinte assumindo também o lugar de ator, ou, como Boal nomeia, um espect-ator.

Para o funcionamento do TF é fundamental o personagem central não obtenha sucesso ao procurar solucionar determinado conflito (opressão). Nesse instante uma pessoa da plateia pode cessar a ação dramática com um “para” tão logo perceba uma alternativa não exercida pelo/a ator/atriz. O espectador deverá assumir a cena substituindo o protagonista, para que, como esclarecem Schutzman e Cohen-Cruz, através da improvisação da “ação alternativa que imaginaram”, ensaiem “a mudança social” (1994, p. 2).

A pesquisa compreende o TO, especialmente o TF, como um meio que requer a real interação do espectador, o que, com efeito, o liberta e o iguala ao configurá-lo como espectador. Os autores acreditam que essa autonomia gerada pelo TF é um meio de se combater a barbárie cultural não só em Pinhais, mas como em outras localidades e contextos.

Para Boal, caso o espectador não atue na cena – seja no TF, ou futuramente, quando procura realizar a revolução social imaginada por todos, pois o TO não termina com o fim da peça apresentada, ele permanece com as ações de seus participantes – não será um espect-ator livre. Nesse caso teremos somente os mesmos espectadores habituados à audição inerte de conteúdos forçados de cima para baixo, por meio de um monólogo (BOAL, 2015, p. 372), em que somente se escuta a palavra dos ditos vencedores. Segundo Boal:

É preciso libertar o espectador de sua condição de espectador, da primeira opressão que o teatro enfrenta. Espectador, você já é oprimido, porque a representação teatral lhe dá uma visão acabada do mundo, fechada; mesmo que aprove essa visão, você não pode mais mudá-la. É preciso libertar o espectador de sua condição de espectador, ele então poderá se libertar de outras opressões. (2015, p. 347)

Este desejo de Boal me recorda um poema de Valdir Pereira de Araujo (1996, s/p), denominado *Pinhais... Eu Faço....*:

[...] Pinhais... não te quero “paralítica”  
 Nem palanque de político  
 Nem celeiro de promessas...  
 Eu quero ver-te crescer  
 E a noite sei que não cessas  
 [...] Pinhais... és de um povo lutador  
 Conquistada com amor  
 Segue firme passo a passo  
 E se luto no teu chão  
 Por um pedaço de pão  
 Pois, Pinhais eu mesmo faço!

A referida obra faz parte do livro *Pinhais em Poesia*, obra que homenageia o aniversário de 1 (um) ano da cidade. Nela o autor descreve em poesia o município e sua gente. O referido poema chama atenção, pois destaca, mesmo no seu primeiro ano de vida, essa tendência de reverenciar exageradamente a voz dos políticos, suas promessas e visões, que muitas vezes não passam de “lero-lero” (ARAUJO, 1996, s/p). Ação que, além de distanciar a classe política da população, ignora os que lutam pelo pão e pelo pedaço do chão, os que realmente fazem a cidade e sua história: o povo!

Por meio do TO e adaptações do TF, os autores acreditam ser possível escutar as vozes não só dos que são silenciados, mas dos que foram também. Nós somos a sociedade, nós a fazemos e nós seremos os responsáveis por sua transformação. Uma hipótese ligando especificamente o texto de Pernetá com uma encenação mais libertadora seria a conversão da peça *A Vovozinha* em um fórum. Assim, as crianças (interpretes e espectadores) poderiam se colocar ao lado do poeta, como coautores do texto. Horizontalizando a relação e dissolvendo em partes a ideia de grande nome. O texto de Pernetá poderia ser uma espécie de modelo a ser atualizado. Nesse caso, caberia ao grupo escolher um ponto de conflito social e, ao invés de apresentar a solução ao público, como faz o autor, investigar essa solução com os espectadores.

Hoje, o TO e seu ramo TF são instrumentos valiosos nas atividades teatrais do município, pois fornecem meios para se escutar as vozes dos silenciados no presente, para que, no futuro, também não deixemos de escutar a voz de quem efetivamente faz Pinhais (vozes do passado)! Atualmente, os autores analisam uma proposta semelhante à hipótese aqui apresentada, por meio das intersecções entre o TF, organizado por Boal, e as peças didáticas de Bertolt Brecht, bem como sua viabilidade em cenas mais performativas.

## 5. Conclusão

Boal escreve “se existe opressão, existe a necessidade de um teatro do oprimido – isto é, um teatro para a libertação” (1988, p.18). O relato inicial demonstra que em Pinhais, assim como em muitas cidades, na perspectiva histórica de Walter Benjamin, vigora certa violência cultural ao se valorizar demasiadamente a história dos vencedores, situação que por si só é uma opressão.

Augusto Boal apresenta o teatro como um instrumento que auxilia o indivíduo a alcançar a autonomia e liberdade. Como legítimo mecanismo democrático, capaz de dotar os sujeitos de efetiva voz ativa, para que construam o mundo que desejam, questionem as desigualdades antidemocráticas que se perpetuam ao longo de séculos, bem como as narrativas voltadas aos grandes nomes.

Assim, depois dessa breve análise, os autores indicam como proposta alternativa à barbárie cultural a prática teatral organizada por Boal (TO), mesmo com textos reconhecidos pela história das artes, como *A Vovozinha*, de Emiliano Pernetá. Pois acreditam que esta intersecção permite a transformação de um espaço de representação em um verdadeiro fórum democrático, em que o cidadão pode “pronunciar [e investigar] o mundo” (FREIRE, 1987, p.40) que deseja, bem como é um local para que as vozes silenciadas (hoje e no passado) sejam ouvidas!

## Referências

- ARAÚJO, Valdir Pereira. **Pinhais em Poesia**. Pinhais: s/ edi., 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas** magia e técnica, arte e política. 1. ed. 10. reim. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. **Stop: c’est magique!**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 1. reimp. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. 3. ed. São Paulo, 1988.

BOAL, Augusto. **Teatro legislativo: versão beta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

COHEN CRUZ, Jan. Entre o ritual e a arte. **Urdimento**. Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 95-125, dez. 2008.

COSTA, Pietro. **Poucos, muitos, todos** – Lições de história da democracia. Curitiba: Editora UFPR, 2012

PERNETA, Emiliano. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Z. Valverde, 1945.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Teatro e Comunidade. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Org.). **Cartografia do ensino do teatro**. Uberlândia: UDUFO, 2008.

OURIQUE, João Luis Pereira. Barbárie da cultura e cultura da barbárie: breve estudo sobre a violência e o poder a partir da perspectiva de walter benjamin. **Veredas da História**. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 119-130, 2015. Disponível em DOI: <<https://doi.org/10.9771/rvh.v8i2.48158>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PRENTIK, Tim. Contranarrativa ser ou não ser: essa não é a questão. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo (Org.). **Teatro na Comunidade**. Florianópolis: UDESC, 2008.

SCHUTZMAN, Mady; COHEN-CRUZ, Jan. **Playing boal theater, therapy, activism**. New York: Routledge, 1994.

SILVA, Rodolfo dos Santos. **Pinhais 20 anos: fatos e histórias de uma cidade emancipada**. 1ª ed. Pinhais: IPJ – Instituto Paranaense da Juventude, 2012.

XAVIER, Aarão P., **Nos Trilhos do Tempo**. 1. ed. Pinhais: Prefeitura Municipal de Pinhais, 2000.



**NEGRITUDE E OPACIDADE:  
a Poética da Relação como metodologia de análise da cena**

**NEGRURA Y OPACIDAD:  
la Poética de la Relación como metodología de análisis de la escena**

**BLACKNESS AND OPACITY:  
the Poetics of Relation as a methodology for scene analysis**

Lucas Antonio Bebiano<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-7708-3623>

**Resumo**

O presente trabalho propõe o uso da *Poética da Relação* de Édouard Glissant, escritor e pensador da Diáspora Negra, como metodologia de análise da cena. Glissant desenvolve essa abordagem para identificar, o que ele chama de elementos da “linguagem crioula” em determinado objeto de estudo. Nesse movimento, foi produzido um desdobramento crítico do solo *NoirBLUE* (2017) da artista franco-brasileira Ana Pi. Essa articulação entre a poética de Pi e o pensamento glissantiano, fomentaram a discussão acerca dos processos de revalorização da negritude nas Américas, e da presença de opacidade em trabalhos artísticos. Promovendo novos olhares e ideias acerca da leitura e prática contemporânea das artes da cena não ocidentais.

**Palavras-chave:** Estudos da Performance, Estudos Decoloniais, Estudos Negros, Poética da Relação.

**Resumen**

El presente trabajo propone el uso de la Poética de la Relación de Édouard Glissant, escritor y pensador de la Diáspora Negra, como metodología de análisis de escenas. Glissant desarrolla este enfoque para identificar, lo que él llama, elementos de la "lengua crioula" en un determinado objeto de estudio. En este movimiento, se produjo un desdoblamiento crítico del solo *NoirBLUE* (2017) de la artista franco-brasileña Ana Pi. Esta articulación entre la poética de Pi y el pensamiento glissantiano, propició la discusión sobre los procesos de revalorización de la negritud en las Américas, y la presencia de la opacidad en las obras artísticas. Promoviendo nuevas miradas e ideas sobre la lectura y la práctica contemporánea de las artes escénicas no occidentales.

**Palabras clave:** Estudios de Performance, Estudios decoloniales, Estudios Negros, Poética de la Relación.

**Abstract**

The present paper proposes the use of the Poetics of Relation by Édouard Glissant, a

---

<sup>1</sup> Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), técnico em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), e, atualmente, mestrando do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAC UFRJ). Desde 2019 pesquisa as dramaturgias negras brasileiras, comprometendo-se também com os estudos da performance, os estudos decoloniais, as relações étnico raciais e de gênero e sexualidade.

writer and thinker on the Black Diaspora, as a methodology of scene analysis. Glissant develops this approach to identify, what he calls, elements of the "Creole language" in a given object of study. In this movement, a critical unfolding of the solo *NoirBLUE* (2017) by French-Brazilian artist Ana Pi was produced. This articulation between Pi's poetics and Glissantian thought, fostered the discussion about the processes of revaluing blackness in the Americas, and the presence of opacity in artistic works. Promoting new looks and ideas about the contemporary reading and practice of non-Western scene arts.

**Keywords:** Performance Studies, Decolonial Studies, Black Studies, Poetics of Relationship.

### **Poética da Relação**

Édouard Glissant (1928-2011) foi um escritor e pensador da Diáspora Negra, natural da Martinica, país que compõe um conglomerado de ilhas no Caribe formando os arquipélagos antilhanos; compreender a paisagem dessa geografia caribenha é fundamental para a absorção do pensamento glissantiano. O autor reúne em sua teoria uma série de análises acerca do pensamento ocidental, as principais delas presentes nos livros *Introdução a uma poética da diversidade* (2005) e *Poética da Relação* (2021).

Glissant compreendeu e passou a defender a tese de que diferente de como pregaram as grandes potências ocidentais, protegendo sua ideia de Nação, as culturas não são puras nem organizadas. Segundo o autor, o mundo se organiza a partir de um "caos-mundo" (2021), ou seja, a partir de um entrelaçamento de culturas, uma unidade que se compreende através da disjunção e pressupõe a imprevisibilidade.

Interessado na leitura das formações e dinâmicas culturais, sobretudo das colonizadas, uma série de ideias vão surgindo e constituindo o pensamento glissantiano: crioulizações, errâncias, transparência, opacidade, abismo-matriz, abismo insondável, nomadismo em flecha, nomadismo insondável, relativo, caos, estética do universo, estética do Caos, identidade raiz, identidade-relação, revalorização etc. (GLISSANT, 2005, 2021).

Segundo Glissant, essas ideias forjadas por ele servem de metáfora para a situação atual do mundo, e apontam para um pensamento que vai contra a lógica de uma unidade universal generalizante, e pressupõe a coexistência orgânica de elementos culturais das mais diversas ordens, sem autoridade ou hierarquia.

Ou seja, a *Poética da Relação* é uma abordagem de análise que visa o entrelaçamento cultural; usa-la enquanto metodologia de pesquisa, diz respeito, a uma identificação de elementos de uma "linguagem crioula" (GLISSANT, 2005) em determinado objeto de estudo, fazendo com que a abordagem metodológica se ajuste ao recorte de cada pesquisador.

Nesse exercício, interessei-me, enquanto pesquisador das artes da cena, em utilizar a *Poética da Relação* como metodologia de uma produção crítica, na qual a abordagem glissantiana seria responsável pela aproximação entre meu lugar de pesquisador e a análise apreendida. Apostando em uma afinidade teórica entre Glissant e a artista franco-brasileira Ana Pi, uma vez que ambos se inspiram no trânsito atlântico para forjarem suas poéticas, escolhi o solo *NoirBLUE* (2017) da artista como objeto de estudo.

### *NoirBLUE*

Nascida em Belo Horizonte (MG), Ana Pi é pedagoga, bailarina e pesquisadora das danças afro-diaspóricas e urbanas. Graduiu-se na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia; estudou no Palácio das Artes, em Belo Horizonte, e no Centre Chorégraphique National de Montpellier, na França. Seu trabalho investiga imagem e coreografia, fazendo com que a artista se defina enquanto coreográfica e imagética. Desde o dia 04 de março de 2018, Pi está à procura de seu pai, Julio Cesar de Oliveira, desaparecido no Brasil<sup>2</sup>.

Na apresentação de seu site, Pi traz um texto no qual o título é “*transit*” (em português: trânsito), nele a artista assume que sua prática se materializa a partir do ato de viajar, fazendo com que suas obras se situem, segundo ela mesma: “entre as noções de trânsito, deslocamento, pertencimento, sobreposição, memória, cores e gestos ordinários<sup>3</sup>”. Certamente, é possível identificar essas características em seu solo *NoirBLUE*. Acerca dele, a artista considera:

NOIRBLUE abre espaço para ficção e uma navegação atlântica de alguns corpos periféricos. Este exercício interroga presença, ausência, discursos e tempo para produzir uma dança extemporânea alinhada a duas cores específicas: a negritude da pele e o pigmento azul ultramarino<sup>4</sup> (PI, 2017).

*NoirBLUE* estreou no dia 23 de março de 2017, no Théâtre de Vanves (FR) durante o Festival Artdanthé. Pi é responsável pela criação do trabalho, assumindo a coreografia, a dramaturgia e a interpretação. A trilha sonora original foi desenvolvida pelo músico e performer Jideh High Elements, e a iluminação por Jean-Marc Ségalen.

<sup>2</sup> Essa apresentação foi construída a partir da junção das informações presentes no site oficial da artista: <https://anazpi.com/>, e da página “Ana Pi” presente na plataforma Wikipédia: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ana\\_Pi](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ana_Pi).

<sup>3</sup> Livre tradução de: “*among the notions of transit, displacement, belonging, superposition, memory, colors and ordinary gestures*”. Trecho presente no texto *transit* no site oficial da artista.

<sup>4</sup> Livre tradução de: “*NOIRBLUE opens space to fiction and an atlantic navigation of some peripheral bodies. This exercise interrogates presence, absence, speeches and time to produce an extemporary dance aligned to two specific colors: the blackness of the skin and the ultramarine blue pigment*”. Trecho presente no site oficial da artista: <https://anazpi.com/noirblue-solo-piece-creation-2017/>.

O arquivo em vídeo da estreia do solo foi gentilmente cedido pela artista para a execução dessa pesquisa. A poética de Pi foi articulada com duas ideias que compõe o pensamento glissantiano: a opacidade e a revalorização.

### **Opacidade**

Para a compreensão da ideia de opacidade e suas articulações com a poética de Ana Pi, partiremos das considerações de Édouard Glissant acerca de sua língua nativa: a língua francesa. Nosso ponto de partida se constrói em torno da noção de francofonia enquanto ato, ou seja, ação ou efeito de adotar a língua francesa como a língua franca ou língua ideal.

Para Glissant, dentre as possibilidades de compreensão da francofonia do Ocidente, uma delas, é a de que ela serve para “corrigir as tendências anarquizantes das diversas culturas que, inteira ou parcialmente, derivam de sua expressão” (2021, p. 141). Ao agir contra essas “tendências anarquizantes”, Glissant aponta o quanto a francofonia representou a ideia de busca pela dignidade humana, como se existisse uma essência atrelada à língua francesa que constitui uma qualidade fraternal de valor. Acerca disso, ele considera:

[...] essa língua permitiria atenuar as exasperações limitativas que supostamente se observava nas procuras de identidades em curso no mundo contemporâneo. Haveria extremos improdutivos na procura coletiva pela identidade – o que chamaríamos de busca pela etnicidade – na qual o homem, enquanto indivíduo, correria o risco de se aniquilar. A prática da língua francesa, porque essa língua seria garantidora da dignidade da pessoa, limitaria esses excessos do coletivo. Em outras palavras, essa língua teria uma função de humanização, inseparável de sua própria natureza, e que protegeria da tendência a uma coletivização abusiva da identidade (2021, p. 142).

Segundo o autor, o uso da francofonia enquanto recurso de humanização parte do princípio de que a língua francesa estaria associada à “clareza” e a racionalidade. Características essas que quando associadas com as manifestações da língua francesa na literatura, garantiria legitimidade na manipulação de concisões, não se permitindo nunca ser contraditória e sempre representando os padrões de excelência escrita (GLISSANT, 2021).

Certamente, todas essas características da francofonia permitiram na França (e mais tardar, em todo o Ocidente europeu com suas respectivas línguas e nações) um sentimento de conquista e de descoberta. Glissant nomeia esse sentimento de “transparência”, que significaria a ação de atribuir legitimidade a determinado objeto ou indivíduos. Para ilustrar a ideia de transparência, Glissant usa o exemplo de um espelho: a transparência seria o fundo do espelho em que o Ocidente reflete o mundo a sua imagem (2021, p. 140). Tudo que estiver entre o olhar ocidental e a transparência será

compreendido, ou rejeitado, a partir de um único parâmetro de análise: a compreensão ocidental do mundo e suas coisas.

Glissant constatou que, para o processo de transparência poder “compreender” e aceitar aquilo que está em sua frente, ele precisa que as coisas sejam reduzidas à uma escala ideal que forneça subsídios para comparações e/ou julgamentos (2021, p. 219). O autor ainda nos lembra que, no “verbo compreender existe o movimento das mãos que pegam o entorno e o arrastam para si. Um gesto de encerramento, senão de apropriação” (2021, p. 222). Em síntese, a transparência é mais uma das tecnologias de colonização/colonialidade do Ocidente.

Em contrapartida, Glissant trabalha a noção de opacidade, que representaria justamente o contrário de transparência. A opacidade é aquilo que não se permite a captura, ela se caracteriza enquanto a qualidade de não se reduzir à uma singularidade única, e de permitir-se a renúncia pela obsessão ocidental de chegar à fundo na “natureza” dos seres e das coisas (2021, p. 220). O que, certamente, evitaria essencialismos e classificações errôneas/limitadas. Agindo contra o pensamento único, a opacidade não se materializa no plano individual, ela pressupõe a coexistência mútua com outras formas opacas, sem comparação ou julgamento.

Ao traçar notas acerca da noção de opacidade, Glissant delimita a realidade histórica em que estamos vivendo, na qual o Ocidente não consegue mais sustentar sua essência de humanidade ideal:

A transparência deixou de figurar como o fundo do espelho em que a humanidade ocidental refletia o mundo à sua imagem; no fundo do espelho agora há opacidade, um lodo depositado pelos povos, lodo fértil, mas na realidade incerto, inexplorado, ainda hoje e frequentemente negado ou ofuscado, cuja presença insistente não podemos evitar ou deixar de vivenciar (2021, p. 140).

A opacidade vai contra a estratégia ocidental de classificação e ordenamento das culturas, ela é por si só um tipo de manifestação do pensamento anticolonial. Não por acaso, quando o professor e semiólogo argentino Walter D. Mignolo traz em seu famoso artigo *Aesthesis Decolonial* (2010) a discussão acerca das “estéticas decoloniais”<sup>5</sup>, ele fundamenta sua ideia a partir da análise de três artistas, entre eles, o mexicano Pedro Lasch, que traz como título de umas de suas instalações visuais *Language & Opacity*<sup>6</sup> (em português: Linguagem & Opacidade). Nessa instalação conseguimos compreender plasticamente a dicotomia entre transparência e opacidade.

<sup>5</sup> Em uma rápida síntese: as “estéticas decoloniais” seriam um tipo de manifestação artística que pressupõe um distanciamento do sentimento do belo e, conseqüentemente, das verdades universais das classes burguesas europeias em relação ao pensamento artístico.

<sup>6</sup> Em 2008, a convite do Museu de Arte de *Nasher* da *Duke University* (Durham, Carolina do Norte, EUA), Pedro Lasch teve acesso a alguns artefatos da exposição permanente do museu sobre arte pré-colombiana, resultando na série de instalações visuais intitulada *Black Mirror*, a obra *Language & Opacity* é uma delas.

Um totem em cerâmica datado entre 1000 a 1500, oriundo da antiga civilização Chibcha (pré-Colômbia), é posicionado em cima de um pedestal, de forma com que suas costas fiquem voltadas para o espectador. Em sua frente, espelhos pretos retangulares refletem sua imagem, e conforme o espectador se aproxima para visualizar a obra mais de perto, o reflexo dele também é refletido. Após a visualização prolongada, um retrato barroco em proporções humanas reais do poeta espanhol Luís de Gôngora (1561-1627) emerge de forma fantasmagórica no fundo da tela. Em uma mesma paisagem o espectador se depara com o símbolo da tradição indígena, o símbolo da língua colonizadora, e consigo mesmo.

Assim como Glissant, Lasch recorre a metáfora do espelho para ilustrar a dinâmica entre transparência e opacidade; a diferença entre os dois é que para Lasch, a opacidade não toma completamente da transparência o fundo do reflexo no espelho, por vezes, a transparência, ou os resquícios/lembranças dela, assombram a maneira como as sociedades não ocidentais enxergam sua identidade. Esse movimento tensiona o argumento de Glissant, e insere a colonialidade como agente (fantasmagórico) na contemporaneidade pós-colonial.

Interessante como o trabalho de Lasch materializa, a partir do arranjo de seus elementos histórico-visuais, uma dinâmica política e filosófica em articulação com o campo da arte, trazendo à tona a colonização das américas enquanto realidade histórica, e a colonialidade enquanto realidade contemporânea. De fato, os três artistas analisados por Mignolo para a elaboração de sua ideia de “estéticas decoloniais” têm essa característica em comum: o tensionamento dos projetos imperiais de colonização/colonialidade do Ocidente. Essa característica, assim como a ideia de opacidade como um todo, parecem ficar mais palpáveis quando somos introduzidos a obra *Language & Opacity* de Lasch.

Assim, trago um exemplo presente em *NoirBLUE* para potencializar ainda mais a discussão: depois de uma boa sequência na qual Pi executava seus movimentos dançados, a artista para por alguns instantes, retira seu par de tênis, e pega uma cartela de adesivos em formato de pequenas bolinhas brancas. Pi se direciona para a plateia e profere a palavra “azul” nos idiomas português, francês e inglês. Em seguida, a artista começa a classificar a cor azul a partir de diversas expressões possíveis nas línguas elencadas, em paralelo, Pi anexa um adesivo branco em seu corpo conforme cada classificação é proferida.

Conforme o jogo da classificação vai sendo estabelecido, Pi convoca os espectadores para participarem da dinâmica. Sem dificuldade, os presentes entram no jogo e é possível ouvir as vozes da plateia que individualmente trazem suas próprias referências de classificação da cor azul. Da

mesma maneira que fazia quando jogava individualmente, Pi anexa um adesivo branco em sua pele a partir de cada classificação lançada pela plateia, eles explanam suas classificações na língua inglesa e francesa.

Acredito que esse momento, uma ação<sup>7</sup> completa dentro da cena de Pi, é um exemplo para pensarmos a poética da artista em diálogo com a proposta de “estéticas decoloniais” de Mignolo. Isso porque, com ele, Pi apresenta sua habilidade de tensionar, através de sua cena, os projetos imperiais de colonização/colonialidade do Ocidente. Diferente de Glissant e Lasch, que recorrem a metáfora do espelho para a ilustração da dinâmica entre a transparência e a opacidade, Pi faz isso através de uma ação. A artista recorre a uma espécie de programa performativo<sup>8</sup> que permite colocar a si mesma e os espectadores em uma dinâmica real de classificação.

Mesmo que o jogo tenha se constituído em torno da cor azul, um elemento aparentemente ingênuo, duas coisas ficam explícitas quando a plateia entra nele: a facilidade dos espectadores em classificar as coisas quando convocados, e o repertório individual de cada indivíduo na plateia que atribuiu classificações à cor azul. Certamente, as associações entre a cena de Pi e a noção de transparência investigada por Glissant, se intensificam ainda mais quando levamos em consideração que dentro da dinâmica estabelecida por Pi, cada classificação da cor azul correspondia a um adesivo branco colado em sua pele.

A dinâmica instaurada por Pi expõe uma operação naturalizada, a artista permite que seu corpo de mulher negra seja diversas vezes classificado por rótulos das línguas francesa e inglesa. E mesmo que o público tome consciência do tipo de jogo de classificação no qual foi inserido: a transparência, o que nos interessa aqui é perceber a facilidade dos espectadores em entrar naquilo que Glissant chamou de “obsessão ocidental” em classificar.

Nesse sentido, a imagem do poeta espanhol Luís de Gôngora, que emerge de maneira fantasmagórica na obra de Lasch, se assemelha da maneira sorrateira, e aparentemente inofensiva, com que Pi insere os espectadores em sua dinâmica de classificação. Em ambos os casos, a transparência aparece disfarçada e fragmentada, como uma memória; certamente, trata-se de uma metáfora à colonialidade, que, por vezes, surge sorrateiramente, como um fantasma, nas dinâmicas culturais contemporâneas.

---

<sup>7</sup> Aqui, a palavra “ação” faz referência à “arte de acción”, expressão utilizada pelos espanhóis para traduzirem o termo “performance” (FABIÃO, 2020), acredito que essa expressão dê conta de classificar esse momento em *NoirBLUE*.

<sup>8</sup> “Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia” (FABIÃO, 2013, p. 4).

Para medir essa facilidade dos espectadores em serem manipulados por Pi a ponto de entrarem em exposição, poderíamos, certamente, considerar a presença do caráter performativo presente em *NoirBLUE*. Ao traçar suas considerações acerca da postura do espectador no “teatro performativo”, a pesquisadora franco-canadense Josette Féral nos lembra que, pouco interessado em buscar um sentido para as imagens da cena, o espectador se deixa levar pela ação, ele performa junto das imagens e enunciados apresentados (2008, p. 202). Assim, uma vez posicionado na intimidade da ação, o espectador também se expõe, ele fica “absorvido por seu imediatismo ou pelos riscos implicados no jogo” (2008, p. 207).

Ao desenvolver um comentário acerca desse momento em *NoirBLUE*, a artista potiguar Jota Mombaça o chama de “cena dos rótulos brancos”. Ela considera:

*NoirBLUE* não cessa de mover o modo como certas operações naturalizadas são feitas. Assim, do mesmo modo que na cena dos rótulos brancos, a cena do leilão<sup>9</sup> incide diretamente sobre a automaticidade das respostas da audiência, instaurando uma armadilha reveladora da continuidade entre valor e evento racial, sem, com isso, evidenciar todas as estratégias críticas lançadas na cena. Essa dimensão jocosa do trabalho é, sem dúvida, uma outra manifestação da opacidade na poética de Ana Pi. Sem ceder ao imperativo da transparência, Pi aposta na dissimulação da densidade crítica do próprio trabalho para criar uma plataforma sensorial por meio da qual irradia uma poderosa força antirracista, que incide sobre a audiência branca sem que esta seja capaz de sequer perceber aquilo pelo que está sendo tomada (2021, p. 107).

O interessante nessa análise de Mombaça, é que ela nos lembra que apesar da exposição de uma operação naturalizada (“obsessão ocidental” em classificar) por parte dos espectadores, quem está no controle da ação é Pi. Ao se permitir ser classificada, a artista constrói uma espécie de “pegadinha” na qual o público cai perfeitamente, fazendo com que Mombaça perceba o caráter jocoso desse momento. E estaria justamente nessa jocosidade, um tipo de manifestação da opacidade na cena de Pi; ao brincar de classificar, e ao permitir que os espectadores pensem que o “x” da questão é simplesmente um jogo entorno da cor azul, Pi zomba da transparência a partir de seu lugar opaco.

Ao finalizar o momento da dinâmica de classificação, Pi pega uma espécie de pó azul e o assopra por cinco extremidades da cena, formando uma espécie de círculo aberto. A artista se dirige ao centro desse círculo, solta parte de seu turbante, revelando uma grande trança de tecido azul ultramarino acoplado a ele, e direciona seus braços para cima em extensão. Nesse momento, sob o comando de Jideh Hight Elements, a trilha sonora intensifica seu entrelaçamento de faixas que são “ao mesmo tempo, composições profundamente enraizadas nas tradições da música eletrônica preta

---

<sup>9</sup> Essa “cena do leilão” não se faz presente no arquivo em vídeo disponibilizado pela artista Ana Pi para o desenvolvimento dessa pesquisa, talvez, deva se tratar de uma cena adicionada por Pi depois da estreia, por isso ela não será considerada nessa análise.

e rotas de fuga para os gestos ancestrais de futuridade preta” (MOMBAÇA, 2021, p. 107).

Pi inicia uma sequência de movimentos circulares e rotativos, que, de alguma maneira contraditória, também são retilíneos e estancados. A organização entrelaçada dos movimentos de Pi expõe o tipo de subjetividade depositado em sua cena:

[...] uma das belezas do trabalho de Ana Pi é, precisamente, sua capacidade de instaurar um mundo sem torná-lo completamente visível. Criar essa força imaginária que – em face do mundo como o conhecemos (o mundo do capitalismo racial e seus aparatos extrativistas) – recusa a visibilidade como transparência é uma forma de autopreservação das vidas e dos projetos especulativos negros (MOMBAÇA, 2021, p. 108).

Outra característica em comum entre os artistas analisados por Mignolo para a constituição da ideia de “estéticas decoloniais”, é que todos eles partem de suas subjetividades sociorraciais para discutirem na cena suas questões identitárias. De alguma maneira, essa característica traz uma certa transparência a seus trabalhos: “o artista afroestadunidense”, “o artista mexicano”, “a artista sérvia”. O que politicamente, tem o seu valor. Entretanto, como bem pontua Mombaça, o mundo do capitalismo racial tem seus aparatos extrativistas, e certamente, chega um momento que a afirmação identitária pode virar *commodity*.

Em *NoirBLUE*, Ana Pi não é “a artista preta”, nem faz uma “dança africana” ou “obra afrofuturista<sup>10</sup>”; mesmo que por vezes, ela possa ser referência para essas categorias, ou que por outras, a própria artista se identifique com elas. Mas o que nos é apresentado, é um projeto especulativo negro (MOMBAÇA, 2021) preservado em segredo. Uma tecnologia opaca, que mostra como é possível instaurar questões identitárias em cena, sem permitir que sua subjetividade sociorracial seja comprimida pela transparência.

### **Revalorização**

De fato, a afirmação identitária pode colocar artistas racializados em uma armadilha capital/racial, fazendo com que as instituições de arte e/ou comunicação vinculem dinâmicas extrativistas a seus trabalhos. Entretanto, existe um tipo de afirmação identitária que não corresponde a essa armadilha, pelo contrário, diz respeito a uma estratégia de fortalecimento para pessoas negras se agruparem em comunidade, que aqui chamaremos essa estratégia de revalorização.

Para Édouard Glissant, um processo de entrelaçamento cultural que inferioriza uma cultura

---

<sup>10</sup> O afrofuturismo é um movimento estético-cultural que, a partir da perspectiva das epistemologias negras, intersecciona elementos da ficção científica às narrativas de protagonismo negro, celebrando assim sua identidade.

em detrimento da outra, é aquele que “deixa um resíduo amargo, incontrolável” (2005, p. 21), que foi o caso das sociedades constituídas nas américas diante da colonização. Enquanto contrapartida a esse “resíduo amargo”, o autor percebeu que:

[...] quase por toda parte na *Neo-America*<sup>11</sup> foi preciso restabelecer o equilíbrio entre os elementos colocados em presença, primeiramente através de uma revalorização da herança africana, e foi o que constituiu o chamado indianismo haitiano, o renascimento de Harlem e enfim, a negritude (2005, p. 21).

Nesse sentido, a afirmação identitária corresponde a maneira como diversas comunidades negras do território americano revalorizaram sua herança africana, se fortalecendo de uma forma com que a longo prazo, pudessem estabelecer o equilíbrio entre as culturas hegemônicas e não hegemônicas associadas pela colonização; enfim, se crioulizando. A negritude, ou o despertar dela resultante desse processo, seria, portanto, a qualidade dos sujeitos e sujeitas negros e negras em se perceberem a partir de um referencial positivo, um referencial que agrega valor à sua cultura.

Em *NoirBLUE*, Ana Pi, ainda que de maneira opaca, forja uma estratégia de revalorização ao produzir referenciais positivos acerca de sua negritude. Se a artista não se permite ceder a transparência ao instaurar sua subjetividade sociorracional em cena, isso não significa que ela não efetive uma afirmação identitária. O que Pi vai propor, é um desvio das armadilhas da dinâmica capital/racial, apostando em um tipo de representação da identidade que se aproxima da ideia de revalorização notada por Glissant.

O interesse da artista pela representação da negritude em cena se faz notar em seu texto de apresentação de *NoirBLUE*: “Este exercício interroga presença, ausência, discursos e tempo para produzir uma dança extemporânea alinhada a duas cores específicas: **a negritude da pele e o pigmento azul ultramarino**<sup>12</sup>” (2017). Nota-se ainda, que a investigação da negritude feita por Pi parte de sua relação com a cor azul, relação essa que se faz presente desde o título do trabalho: Noir (negro) + BLUE (azul).

Essa relação estabelecida por Pi, dialoga com uma cena do filme *Moonlight*<sup>13</sup> (2016) do cineasta afro-estadunidense Barry Jenkins, adaptado da peça inédita *In Moonlight Black Boys Look Blue*<sup>14</sup>, do dramaturgo (também afro-estadunidense) Tarell Alvin McCraney.

<sup>11</sup> O autor compreende a *Neo-America* enquanto a América da crioulização, território que contempla “o Caribe, o nordeste do Brasil, as Guianas e Curaço, o sul dos Estados Unidos, a costa caribenha da Venezuela e da Colômbia, a uma grande parte da América Central e do México” (GLISSANT, 2005, p. 16).

<sup>12</sup> Interferência de destaque no texto original.

<sup>13</sup> Em português o filme recebeu o título de *Moonlight: Sob a luz do Luar*.

<sup>14</sup> Que em português encontraria seu sentido entorno de: “Sob a luz do luar meninos negros parecem azuis”.

No filme, a história gira em torno do personagem Chiron, um menino negro de um bairro marginalizado da cidade de Miami (Flórida, EUA), que sem figura paterna, encontra no personagem Juan, um traficante afro-cubano, seu referencial de masculinidade negra. Em determinado momento da narrativa, Juan resolve passar uma tarde na praia com Chiron, a ideia é que o menino aprenda a nadar. Acompanhado de uma trilha sonora de música clássica, uma sequência de planos dos dois personagens se divertindo no mar é apresentada, nas imagens, o pigmento negro de suas peles entra em forte contraste com o azul do mar. Chiron se mostra confortável e ao mesmo tempo curioso, como se Juan estivesse o apresentando ao mar pela primeira vez. Ao saírem da água, já sentados na orla da praia, Juan se virá para Chiron e diz:

Vou te dizer uma coisa: tem negros em tudo que é lado. Lembre-se disso. Não tem lugar no mundo sem negros. Fomos os primeiros do planeta. Já estou aqui há muito tempo. Vim de Cuba. Tem muitos negros em Cuba, mas não dá pra saber daqui. Eu era um moleque levado, como você. Eu corria sem sapatos até a Lua aparecer. Uma vez, esbarrei numa senhora... uma senhora bem velha. Eu estava na correria fazendo besteira. Essa senhora me parou e disse: “Está correndo por aí debaixo desta luz? Sob a luz do luar, os negros ficam azuis. Você está azul. Vou chamar você assim, de “Azul” (JENKINS; ALVIN MCCRANEY, 2016)<sup>15</sup>.

Nessa articulação entre a poética de Pi e a cena do filme de Jenkins, podemos de alguma maneira especular acerca de uma tendência entre artistas negros da *Neo-America*, que utilizam a relação entre negritude e a cor azul em seus trabalhos para a afirmação identitária. Poeticamente falando, essa relação, por vezes, busca referência no trânsito negreiro constituinte do Atlântico Negro<sup>16</sup>, no qual a cor azul, o azul marinho, ou como é o caso de Pi: o azul ultramarino, seriam metáforas ao trajeto dos africanos pelo Oceano Atlântico. Bem como, a referência pode se aproximar do saber popular das relações entre a concentração de melanina da pele e a luz da lua, que faz emergir um brilho azulado em torno de pessoas negras de pele retinta.

Ambos os personagens Chiron e Juan são oriundos da Diáspora Negra, Juan é apresentado enquanto um personagem afro-cubano, o que reforça sua identidade crioula. Na narrativa, Juan é aquele que preenche um espaço de afeto na vida de Chiron, a partir de sua fala, fica perceptível o quanto ele se torna uma espécie de mentor, aquele responsável por instaurar no menino uma revalorização de sua identidade. O mar nessa cena, apresentado a Chiron, também pode ser lido como a apresentação de sua negritude, fazendo emergir no menino conforto e curiosidade.

Tanto em *Moonlight* quanto em *NoirBLUE*, a representação da negritude é feita de forma que

<sup>15</sup> *MOONLIGHT* (2016, WarnerMediaDirect, LLC. All Rights Reserved). 19m:29s - 21m:16s. Roteiro de Barry Jenkins e Tarell Alvin McCraney, tradução retirada da plataforma streaming HBO MAX em setembro de 2022.

<sup>16</sup> Termo defendido pelo sociólogo inglês Paul Gilroy (2012) para a compreensão da Diáspora Negra na modernidade.

as identidades negras afro-americanas são preenchidas em torno da ideia de valor. Isso é feito, em ambos os casos, a partir da relação entre a concentração de melanina da pele negra, e a cor azul que se faz presente na materialmente dos elementos visuais, ou nas metáforas com o mar e a lua. É dessa forma que Pi se aproxima do movimento de revalorização das comunidades negras americanas apontado por Glissant, que precisaram positivar sua negritude para fortalecer seu pertencimento e equilíbrio cultural.

### **Considerações finais**

A utilização da *Poética da Relação* de Édouard Glissant como metodologia de análise do solo *NoirBLUE* de Ana Pi permitiu o desdobramento de duas ideias do pensamento glissantiano: a opacidade e a revalorização. Esse movimento deu margem para um tipo de leitura crítica da cena que destaca seus aspectos antropológicos, artísticos, filosóficos e políticos. Se consolidando enquanto uma metodologia capaz de dilatar o pensamento artístico, ao ponto de levar a argumentação para os mais diversos espaços de reflexão.

Acredito na experimentação dessa metodologia em outros projetos artísticos, sobretudo, aqueles comprometidos com formatos para além do limite ocidental de pensamento.

Durante o processo de análise, por vezes, assumi um estado de crise, uma crise de classificação. Desdobrar aquilo que não pretende ser capturado é um movimento ímpar; defender aquilo que não pediu defesa parece ser, em alguma medida, um exercício de transparência. Me perguntei por diversas vezes se seria possível trabalhar a diferença sem determinabilidade. Porém, ao invés de fugir dela, da determinabilidade, optei por assumir, diante de meu objeto de estudo, uma percepção pessoal. O que acabou por refletir em uma escrita sensível, artística e performativa. Aqui, nessa pesquisa, não deixo uma verdade oficial, mas um ponto de vista. E tão somente.

Diante de tudo exposto até aqui, fica em mim, enquanto pesquisador, o desejo de continuar a investigação acerca do uso dessa metodologia de análise, capaz de criar esse mundo, ou essa poética, que se instaura a partir da intersecção entre o anticolonial e o performativo.

### **Referências**

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: O corpo-em-experiência. In: **Revista Ilinx**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, n. 4, p. 1-11, dez. 2013.

FABIÃO, Eleonora. O impossível como matéria de pensamento e ação. [Entrevista concedida a] Elilson. In: **Quarta Parede**. Recife, 04 nov. 2020. Disponível em: <<https://4parede.com/16-urgencias-do-agora-o-impossivel-como-materia-de-pensamento-e-acao/>>. Acesso em: 24, mar. 2023.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. In: **Sala Preta**, [S. l.], v. 8, p. 197-210, nov. 2008.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.  
GLISSANT, Édouard. **Poética da relação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

MIGNOLO, Walter. Aesthesis Decolonial. In: **Calle 14**. v. 4, nº. 4, p. 10-25, 2010.

MOONLIGHT (FILME). In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Moonlight \(filme\)&oldid=62228294](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Moonlight_(filme)&oldid=62228294). Acesso em: 24, mar. 2023.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PI, Ana. **NoirBLUE**. Arquivo pessoal em vídeo, 2017.

PI, Ana. Transit. In: **Ana Pi: corpo e imagens**. Disponível em: <https://anazpi.com/>. Acesso em: 24, mar. 2023.

PI, Ana. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ana Pi&oldid=64246229](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ana_Pi&oldid=64246229). Acesso em: 24, mar. 2023.



**O FAZER TEATRAL NO IFMA: narrativas que contam nossas histórias e  
fazeres docentes**

**REALIZACIÓN TEATRAL EN IFMA: narrativas que cuentan nuestras historias y  
nuestros haceres**

**THEATRICAL MAKING AT IFMA: narratives that tell our stories and what we do**

Karina Veloso Pinto<sup>1</sup>-

<https://orcid.org/0000-0002-9747-2447>

**Resumo**

Nesta pesquisa de doutorado analiso como nossas práticas docentes- com ênfase no fazer teatral- com suas inquietações, desafios e anseios são desenvolvidas e suas contribuições para o ensinar e aprender Teatro, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), nos campi Zé Doca, Codó e Barreirinhas. Por se encontrar na fase inicial, apresento os caminhos percorridos até aqui, em que destaco as reflexões sobre os impactos desse fazer no IFMA-campus Zé Doca, a partir das atividades desenvolvidas no coletivo de teatro GEPAT-Pessoas. A pesquisa narrativa é o aporte metodológico e o lugar da percepção e da fala é o das docentes e dos alunos, tendo em suas narrativas, a possibilidade de construção textual com voz coletiva e a escrita textual será realizada por mim, a partir dos direcionamentos recebidos na orientação.

**Palavras-chave:** Fazer teatral, Práticas Docentes, Narrativas, Educação Profissional e Tecnológica.

**Resumen**

En esta investigación doctoral analizo cómo se desarrollan nuestras prácticas docentes -con énfasis en hacer teatro- con sus inquietudes, desafíos y anhelos y sus aportes a la enseñanza y aprendizaje del Teatro, en el de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en los campus Zé Doca, Codó y Barreirinhas. encontrado en la fase inicial, presento los caminos recorridos hasta el momento, en los que destaco las reflexiones sobre los impactos de este trabajo en el IFMA-campus Zé Doca, a partir de las actividades desarrolladas en el colectivo de teatro GEPAT-Pessoas. La investigación narrativa es la metodología aporte y el lugar de percepción y discurso es el de docentes y estudiantes, teniendo en sus narrativas, la posibilidad de construcción textual con voz colectiva y la escritura textual será realizada por mí, a partir de las indicaciones recibidas en la orientación.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC (doutoranda). Pesquisa em andamento-2022. Área de estudo: Pedagogia das Artes Cênicas, orientador: Dr. Flávio Desgranges- Bolsa de fomento (FAPEMA). Professora de Arte do IFMA-Campus Zé Doca, consultora *ad hoc* de projetos de pesquisa e extensão do IFMA, coordenadora do coletivo de teatro GEPAT-Pessoas desenvolvendo atividades voltadas para o ensino, pesquisa, extensão, produção e apreciação artística e integra o grupo de pesquisa iNerte.

**Palabras llave:** Hacer teatro, Prácticas de Enseñanza, Narrativas, Educación Profesional y Tecnológica.

### **Abstract**

In this doctoral research I analyze how our teaching practices - with an emphasis on theater making - with their concerns, challenges and desires are developed and their contributions to teaching and learning Theater, in the in the context of Professional and Technological Education (EPT) on the Zé Doca, Codó and Barreirinhas campuses. Found in the initial phase, I present the paths taken so far, in which I highlight the reflections on the impacts of this work on the IFMA-campus Zé Doca, based on the activities developed in the theater collective GEPAT-Pessoas. Narrative research is the methodological contribution and the place of perception and speech is that of teachers and students, having in their narratives, the possibility of textual construction with a collective voice and the textual writing will be carried out by me, based on the directions received in the orientation.

**Keywords:**Theater Making; Teaching Practices; Narratives; Professional and Technological Education.

### **Nossas histórias constroem caminhos que conduzem nossos fazeres docentes**

Esta pesquisa tem como proposição analisar a relevância do fazer teatral, a partir das práticas das docentes de Arte-Teatro realizadas com os alunos do IFMA, nos campi Zé Doca, Codó e Barreirinhas para o processo de ensino e aprendizagem em Arte-Teatro e para formação integral dos alunos que constituem esses espaços formativos.

O fazer teatral que direcionará a análise é a partir das aulas regulares de Arte, no tocante ao campus Barreirinhas, pois não há presença de um coletivo de teatro, e os outros dois campi analisarei este fazer realizado nos coletivos de teatro, o grupo GEPAT-Pessoas e o grupo Incanturias em cena<sup>2</sup>.

Neste contexto é importante frisar que a educação em Teatro se processa nos mais diversos lugares e situações sociais, numa complicada e significativa teia de experiências, sendo muitas destas perdidas, no tempo e espaço. Vivemos numa correria constante em que raríssimas vezes reservamos tempo para refletirmos sobre as experiências que vivemos e, inclusive, de que forma isso se reverbera no cotidiano escolar.

O Teatro envolve conhecimento e vida humana, como ressalta Florentino (2009); é um campo de estudos amplo com possibilidades para realizar investigações em diferentes perspectivas. Assim, destaco a perspectiva que apresenta a relevância desta investigação, em que inúmeras práticas

---

<sup>2</sup> Este coletivo Incanturias em cena foi criado em 2017, sendo constituído por estudantes do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos - EJA, do Ensino Superior, alunos egressos e membros da comunidade.

docentes em Teatro são desenvolvidas, e, em alguns casos, não há a sistematização escrita das experiências vivenciadas.

Esta sistematização possibilita a fundamentação da necessidade da presença e permanência das artes, nesse caso, do Teatro na escola, apresentando dados relevantes sobre desafios e conquistas que poderão ocasionar uma reforma significativa envolvendo o aprender e o ensinar Teatro no chão da escola, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os chãos da escola, nesse caso, os campi do IFMA em que analisarei este fazer teatral apresentam esta denominação, em alusão ao nome dos municípios onde estão instalados. Em relação aos cursos voltados ao Ensino Médio, os alunos têm aulas das demais áreas do currículo escolar, além das específicas das áreas técnicas.

E sobre o ensino de Arte nos Institutos Federais é importante ressaltar a sua obrigatoriedade, mesmo nesses tempos de mudanças em relação ao novo ensino médio, no entanto esta obrigatoriedade não se realiza em todos os campi, o que se atribui a diversos fatores, dentre eles: a) a falta de professor da área devido à ausência e/ou poucas vagas ofertadas nos concursos públicos; b) projetos de cursos em que a disciplina Arte não é contemplada, e em algumas situações, c) prática se restringe a uma carga horária ínfima.

Neste cenário, em relação à linguagem teatral, as condições são ainda mais problemáticas, pois o que predomina em diversos campi é a presença de um único professor <sup>3</sup>de Arte ensinando uma linguagem específica, sendo na maior parte das vezes, as Artes Visuais.

De modo específico, quanto ao ensino de Teatro, nesta instituição, os maiores problemas enfrentados estão relacionados a ementas dos projetos de cursos que valorizam exacerbadamente as Artes Visuais, pouca carga horária, instalações físicas inadequadas, inexistência de espaços culturais nas cidades em que alguns campi se fazem presentes, inviabilizando um contato mais próximo e significativo com as artes, especificamente o Teatro.

Os professores de Arte atuam nas suas respectivas linguagens desenvolvendo suas atividades, na maioria das vezes de maneira isolada. Por isso, é urgente o registro reflexivo destas práticas, todavia, o registro escrito não se constitui apenas de um saber realizado, relatado, mas um saber que, ao ser registrado e analisado de maneira reflexiva, possibilita a sistematização da aprendizagem e

---

<sup>3</sup>No IFMA, destacam-se dois campi em que há professores das quatro linguagens artísticas, a saber, Campus São Luís-Monte Castelo e o Campus São Luís- Centro Histórico, tendo cursos integrados voltados às artes e curso superior em Artes Visuais. A informação sobre a predominância das Artes Visuais foi obtida via grupo de WhatsApp- que congrega todos os professores de Arte do IFMA.

pode ocasionar mudanças reais no currículo e na forma de ensinar e aprender Teatro no contexto da EPT.

Convém destacar que diante deste contexto, há uma vida cotidiana escolar vinculada às práticas docentes em Arte, na linguagem teatral, que também merece destaque, devido a sua importância para a formação dos indivíduos. Destaco a ideia de ensino apresentada no Projeto Pedagógico Institucional (PPI)<sup>4</sup> do IFMA, no qual “o Ensino se alinhe à concepção de educação que busca a integralidade da pessoa[...] para promover a formação humanística do sujeito que aprenda de forma significativa e construtiva”.

É interessante perceber como nossas práticas docentes contribuem para possibilitar esta formação. Ainda sobre as nossas práticas docentes, destaco a relevância das experiências vividas ao longo da minha formação acadêmica e nos chãos da escola, juntamente com docentes de outras áreas e da área de Arte-Teatro.

O cruzamento das nossas histórias, os delineamentos e os desafios da nossa caminhada profissional constituem e potencializam nossa prática e nos direcionam a partir das experiências vividas a mudanças, e uma destas é a possível necessidade de alterações curriculares e também escolhas metodológicas que melhor se adequem ao processo de ensinar e aprender Arte-Teatro nesta instituição, com ênfase na realidade de cada localidade.

Então, partindo da ideia de uma formação que se caracteriza como mais humanizada, apesar de se encontrar ainda muito tecnicista, indaga-se: como se caracteriza e se realiza o fazer teatral nas práticas docentes nestes campi? Quais metodologias utilizadas e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem em Teatro, no contexto da EPT? Como as experiências vividas nas práticas docentes em Teatro podem intervir na formação dos tecnólogos, não só no ponto de vista da compreensão da arte, propriamente dita, como também na sua formação integral?

Esta pesquisa se encontra em fase inicial, mais precisamente no primeiro ano de realização e está direcionada no intuito de encontrar respostas para tais questionamentos e ressalto como é importante abordar cada vez mais em nossos registros escritos, o fazer teatral realizado nas nossas práticas, não no intuito de buscar aplausos sobre o que fazemos, mas principalmente em dar visibilidade ao processo de ensino e aprendizagem, tendo a possibilidade de “enquanto sujeito da própria história, [...] (re)desenhar um projeto para o seu futuro”, como enfatiza Desgranges (2011, p.24), nos dando vez e voz, registrando nossos acertos, dificuldades e conquistas.

---

<sup>4</sup> INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Projeto **Pedagógico Institucional IFMA 2019-2023**. [São Luís: IFMA]. Disponível em: < <https://proen.IFMA.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2021/02/PPI-1.pdf> > Acesso em 04/10/2021.

A metodologia utilizada é a pesquisa narrativa pautada nos estudos de Clandinin e Connelly (2011) e de Tourinho e Martins (2016, p.124-125) ressaltando que esta modalidade investigativa “busca analisar e compreender as representações, mas, sobretudo, as continuidades e descontinuidades vividas por professores e alunos através de uma abordagem de pesquisa que privilegia ousadias e invenções sobre o ensino”.

O despertar para esta metodologia ocorreu a partir da minha participação no II Congresso Internacional da Federação de Arte Educadores e XXIV CONFAEB. E desde então, meu caminhar foi se direcionando mais ainda para as experiências vividas no ambiente escolar que atuo, apresentando um olhar de quem “experiencia a experiência e é também parte integrante da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 81)”.

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseando-se numa proposta de historiar o vivido, por meio do discurso narrativo relatando as experiências vividas e observadas e, conseqüentemente sua reverberação no processo de ensino e aprendizagem em Arte-Teatro. O lugar da percepção e da fala será dos participantes que compõem o universo desta pesquisa-os docentes e discentes, sendo a escrita textual realizada por mim, a partir das orientações recebidas.

Este estudo envolve o vivido por meio da escrita, como língua da experiência (BONDÍA, 2014) e apresento também Dewey (2010) no intuito de respaldar o diálogo com a questão da experiência, sendo importante elemento de discussão no qual fundamenta as narrativas que serão apresentadas na escrita da tese.

A metodologia em relação à realização da entrevista com os discentes compreende ambientes virtuais e para as docentes, ambientes presenciais. Esta escolha se deu a partir do quantitativo de entrevistados. O contato inicial com os participantes-docentes e discentes ocorrerá através do envio do e-mail com endereços enviados em lista oculta, em que apresentarei as informações gerais sobre a pesquisa.

Recorro aos estudos de Goodson (2013) no sentido de reforçar a relevância em estudarmos a vida e o trabalho do professor, pois possibilita de forma colaborativa, reflexões sobre a construção social do ensino. Reitero que o interesse em abordar sobre a prática docente está diretamente ligado ao meu sonho de ser professora e isso foi se materializando no decorrer da minha caminhada como aluna, na universidade e, como docente, em outros espaços escolares, ressalto, portanto, as experiências docentes vividas na Universidade Federal do Maranhão, campus São Bernardo e no IFMA-campus Zé Doca.

Apresento minha história com a docência, não no intuito de enaltecer as conquistas deste percurso, mas de vislumbrar como este sonho foi projetado e suas implicações na minha prática docente. Para isso recorro às experiências vividas na infância, lembro quando brincava no quintal da minha casa, em que para os que me observavam, eu falava sozinha, mas na verdade estava na minha sala de aula conversando com meus alunos e neste momento, as primeiras experiências foram bordadas e meu sonho foi oficialmente realizado em 2008, com a aprovação no concurso público.

Como experiência docente atual, destaco o IFMA, em que atuo desde março de 2012 realizando processos voltados para o ensino, pesquisa e extensão em Arte, com ênfase na linguagem teatral. Neste percurso, destaco o fazer teatral desenvolvido no coletivo de teatro, o GEPAT-Pessoas e por estar na fase inicial da pesquisa, apresento a análise sobre o fazer teatral realizado neste coletivo se referindo ao período até onde eu pude caminhar neste doutorado.

### **Narrativas sobre fazer teatral desenvolvido no coletivo de teatro GEPAT-Pessoas**

O fazer teatral<sup>5</sup> é uma temática ampla e abrangente, e, neste estudo, sua delimitação se refere às abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, com destaque para as experiências vividas em três campi do IFMA: Zé Doca, Codó e Barreirinhas. Desta forma, o fazer apresentado neste texto se vincula aos fazeres cotidianos atrelados às práticas docentes e meu ponto de partida é a minha própria prática docente, com os alunos que integram o coletivo de teatro que coordeno, que é o GEPAT-Pessoas.

Este fazer se vincula aos fazeres cotidianos atrelados ao processo de ensino e aprendizagem realizados na instituição de ensino ora apresentada, em que ensinar e aprender Teatro precisa dar voz e vez aos partícipes, em etapas diversas, encenando ou colaborando durante qualquer momento do processo de criação, em que o mais relevante não é o produto em si, e, sim, o processo.

Sobre processo e produto, Gama (2000), Koudela (2008a) e Spolin (1984) *apud* Almeida Júnior e Koudela (2015, p. 144) mencionam que

A ideia de processo está ligada à instauração de procedimentos que favoreçam a experimentação teatral. O produto está vinculado à configuração de formas cênicas, com base em processos de investigações cênicas. No âmbito educacional, muitas vezes o produto teatral ainda é encarado como algo menor, de valor insignificante para o aprendizado artístico dos alunos. No processo de ensino e aprendizagem teatral, em escolas de educação básica, persiste a ideia de que o processo, quando bem realizado, por si só, já determinará um produto: alunos capazes de se expressarem com desenvoltura e com capacidade criativa. É

---

<sup>5</sup> O fazer teatral apresentado aqui é constituído pelas abordagens teórico-metodológicas das nossas práticas docentes, e está fundamentado nos estudos da pedagogia do teatro, a partir de diversos estudiosos, sendo alguns apresentados neste texto e outros que serão inseridos no decorrer da pesquisa.

corrente também a crença de que um processo teatral vinculado a expectativa de um produto poderá reduzir o ensino de Teatro à simples tarefa de produções de espetáculos, favorecendo os alunos mais habilidosos na arte de representação e estabelecendo a exclusão dos que não se sentem capazes de atuar diante de uma plateia.

Por isso é importante que a escola acolha e desenvolva propostas que atrelem teoria e prática de uma maneira não dissociativa, que envolvam o coletivo, oportunizando a todos os alunos vivenciarem a experiência teatral, possibilitando um processo criador em que os indivíduos percebam e reconheçam a real importância desta linguagem artística não só para o momento em que encenam, mas igualmente para suas vidas, de um modo geral, propiciando aprendizagem significativa.

Os alunos que integram este coletivo são diversos, com seus modos de vida peculiares, seus mundos, suas ideologias e tudo isto integra o processo de ensino e aprendizagem em Arte-Teatro e constitui não só um coletivo de teatro, mas também um coletivo de experiências em Arte que, de maneira gradativa, vem conquistando seu espaço físico e artístico no âmbito da EPT.

Apresento Larrosa nesta parte do texto, no intuito de respaldar o diálogo com a questão da experiência, sendo importante elemento de discussão o qual fundamenta as narrativas apresentadas, pois os participantes desta pesquisa narram suas experiências e a escrita destes relatos são escritos por mim, no intuito de analisar os impactos deste fazer teatral para o processo de ensinar e aprender Arte-Teatro nesta instituição.

Esta análise se apresenta como importante fonte investigativa e também interventiva, possibilitando mudanças em relação ao processo de ensino e aprendizagem em Teatro nesta instituição. A exemplo disso, citamos: aquisição de espaços específicos para a prática teatral, suporte para participação em congressos, em projetos de pesquisa e de extensão, aumento na distribuição da carga horária de aula. Ainda sobre as narrativas, Martins e Tourinho (2016, p.122) afirmam

As narrativas desafiaram, também, os limites convencionais da literatura por caracterizarem-se como um tipo de investigação receptivo a gente comum que aspira contar aspectos de sua trajetória desenhando percursos e rupturas de sua história particular. Paradoxais e, também, ambíguas, as narrativas mobilizam a sensibilidade intelectual, ideológica e psicológica das pessoas interpelando-as e impelindo-as a refletir ou experimentar múltiplas maneiras de perceber e interpretar. Nesse sentido, percebemos que as narrativas criaram uma nova estética, uma maneira peculiar para ouvirmos e entendermos o quê e como os indivíduos se expressam sobre a vida, memória, intimidade, medos, afetos.

As narrativas que se inscrevem neste texto trazem informações relevantes sobre as experiências que marcam este coletivo de teatro, apresentando suas inquietações, medos, percepções e interpretações de mundo, oportunizando compreender o outro, a nós mesmos e, conseqüentemente,

o mundo ao redor, porquanto estamos em constante contato com as emoções, afetividades, bandeiras diversas de lutas possibilitando compreender melhor o contexto que fazemos parte e o ambiente ao nosso redor.

O contexto local em que este coletivo faz parte é o município denominado Zé Doca em que se apresenta um déficit significativo em relação a existência de espaços culturais que propiciem experiências em Teatro, e as escolas se tornam principais, e às vezes, os únicos espaços que oportunizam esta vivência. Neste trajeto, algumas atividades experienciadas se destacam, constituindo-se como caminhos e experiências que deixam marcas e contribuem para consolidação da sua identidade enquanto coletivo de teatro no contexto da EPT.

Sua historicidade merece destaque, pois vislumbra trilhar os caminhos percorridos para compreender de que forma estes percursos tocaram e/ou tocam seus partícipes, bem como sua contribuição para a consolidação de metodologias de ensino e aprendizagem em Teatro na EPT, constituindo-se como aprendizagens de (e para a) vida que se processam para além do IFMA-Campus Zé Doca.

A história se inicia em abril de 2012 e o nome Pessoas faz referência a dois aspectos: ao poema que trata sobre a passagem das pessoas nas nossas vidas e à valorização do material humano que o compõe. A ideia de criar o grupo, partiu dos alunos do ensino médio, em virtude de podermos dedicar um pouco mais de tempo às atividades teatrais, visto que eram ínfimos os horários regulares de aula. Com o decorrer do tempo, os alunos do ensino superior foram se inserindo e este coletivo é composto atualmente por alunos do ensino superior e do ensino médio-, além da professora de Arte (coordenadora), mas em virtude do meu afastamento para cursar o doutorado, as atividades se encontram paralisadas.

Sua proposta artístico-pedagógica é pautada a partir do tripé: processos de criação, pesquisa e extensão. As atividades de pesquisa eram vinculadas ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte Educação- IFMA e atualmente vinculam-se ao grupo de pesquisa que a coordenadora integra.

De modo geral, faixa etária dos integrantes varia de 14 a 27 anos, alguns nascidos e residentes em Zé Doca, outros, em sua maioria, meninas, residentes em repúblicas estudantis e naturais de municípios adjacentes a Zé Doca como: Bom Jardim, Governador Nunes Freire, Santa Luzia do Paruá, Araguañ e Maracaçumé.

Muitos destes integrantes trilharam caminhos fora do IFMA-campus Zé Doca cursando Arquitetura e Urbanismo, Licenciatura em Química, Engenharia Elétrica, Biomedicina, Letras, Fisioterapia, Biologia, alguns ainda estão nesta instituição, além de dois destes integrantes terem

cursado Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal do IFMA e uma destas ex-integrantes está participando do processo seletivo do campus em que sou professora para ministrar as aulas de Arte, em virtude do meu afastamento para o doutorado.

A experiência do viver cotidiano neste coletivo apresenta informações imprescindíveis para se compreender a trajetória do processo de ensino e aprendizagem, em especial, sobre a prática docente em Arte-Teatro. Deste modo, as vivências artísticas teatrais, os problemas, as batalhas enfrentadas ou não colaboram para a construção sistemática do conhecimento e possibilitam aprendizagens para além dos muros da escola.

Compreender como se realiza este fazer teatral a partir da prática docente possibilita perceber como as relações professor-aluno-sociedade são estabelecidas e como interferem na vida cotidiana deste coletivo.

A apresentação da metodologia de trabalho é crucial, no intuito de se compreender como se processa este fazer teatral. Desta forma, a organização da metodologia de trabalho se realiza a partir de dois encontros semanais, com carga horária de seis horas/semanais, no contraturno de aula dos alunos com atividades voltadas para o processo de criação, pesquisa e extensão.

Os alunos têm oportunidade de participarem de um projeto que além de aprender, conhecer e colocar em prática o que estuda, se tornam propagadores de ações que envolvem também a pesquisa e extensão direcionando suas ações para escolar e local através de atividades, como oficina de teatro, apresentações teatrais, dentre outras ações. Sobre estas ações, uma das integrantes afirmou que

Elas (atividades de apresentação artística, pesquisa e extensão) descarregam um pouco das suas reflexões e pensamentos em mim, e eu os interiorizo, guardando-os com carinho, receio e amor. Elas reviram meus pensamentos, me levam a opinar, justificar, pesquisar, algo. Ensinam uma lição, apontam um erro, demonstram os anseios e medos de uma época passada e alertam sobre os mesmos erros no futuro, e hoje nesse futuro o qual falamos, está o meu presente, no qual vejo os erros de suas épocas se repetindo. Contribuem no que sou, no que vou ser, no que aqueles que as vislumbram podem ser. (Ex-integrante do coletivo GEPAT-Pessoas)

Esta narrativa colabora para compreendermos como este fazer teatral é direcionado e percebido na vida destes alunos. No tocante ao processo de criação das encenações do grupo há uma preocupação com o fazer teatral na escola, com o planejamento das atividades, estudo teórico, prático, leitura de textos diversos e encontros para realização de práticas corporais.

Apresento os percursos que fundamentam algumas das abordagens teórico- metodológicas que contemplam o fazer teatral da minha prática docente, mais precisamente, os processos de criação pautados a partir da pedagogia teatral, como preconizam: Koudela e Santana (2005) no tocante ao

teatro como ação cultural e na proposta da peça didática de Brecht e a proposta do teatro do oprimido destacando-se o “teatro como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado (BOAL, 2009, p.143)”.

A ideia é verificar como tais abordagens são realizadas e seus impactos no processo de ensinar e aprender esta linguagem, neste coletivo. Este processo colaborativo é bastante evidenciado no processo de criação das apresentações teatrais, em que os alunos juntamente com a coordenadora discutem desde a temática até a produção das cenas propriamente ditas, e isto que torna todo este processo relevante, pois os alunos são ouvidos e muitas das suas sugestões são inseridas, tendo voz e vez.

Esse é um grupo de mudanças, onde vivenciamos a arte, onde discutimos e decidimos em conjunto o que produziremos, aprendemos coisas diferentes todos os dias, e principalmente, aprendemos a viver. Nos sentimos importantes porque nossas opiniões, ideias são ouvidas e inseridas nas atividades que realizamos. Aprendemos com nossos erros, acertos. A viver em grupo, respeitando os pensamentos diferentes, convivendo e celebrando nossas diferenças, com algo em comum, a paixão pelo Teatro. (Ex-integrante do coletivo GEPAT-Pessoas)

As experiências (com) partilhadas contribuem para ressignificar algumas impressões que os próprios integrantes têm sobre si próprios, pois a interação neste coletivo se apresenta de maneira dialógica, colaborativa oportunizando-os a conviverem e decidirem em grupo. Isto não só fortalece as relações, mas influencia diretamente o fazer teatral no GEPAT-Pessoas, principalmente o processo de criação das apresentações artísticas.

Uma das propostas de trabalho consiste basicamente em acolher estas memórias, estas experiências e no momento adequado, dependendo da proposta textual de encenação, inseri-las no processo de criação das apresentações artísticas, bem como as pesquisas e as atividades de extensão.

Este coletivo já produziu alguns trabalhos artísticos e o processo de criação se realiza a partir da seguinte estrutura: discussão com todos os integrantes sobre a temática trabalhada, estudo de textos que abordem a temática contemplada para a apresentação, escolha do texto e /ou produção coletiva do texto, os ensaios (alongamentos, aquecimentos, aquecimento vocal, jogos e improvisação, ensaio das cenas e texto, relaxamento), avaliação do processo de criação e autoavaliação realizada pelos próprios integrantes.

Os integrantes têm a possibilidade de estabelecer uma relação mais profícua com o Teatro. E convém enfatizar que eles poderiam estar fazendo qualquer outra atividade depois da rotina cansativa de aulas de um turno integrado, mas escolheram permanecer mais um turno na instituição para

experienciarem algo que de alguma forma lhes faz bem ou entender melhor os motivos que os levam a participar deste coletivo e é isso que preciso analisar também aqui.

Desta forma, destaco a importância de analisar a pesquisa e a extensão em Teatro na educação, em especial, no IFMA-campus Zé Doca. Os alunos que vivenciam este tipo de atividade têm a possibilidade de aprender não só conteúdos cognitivos, mas diversos tipos de conteúdo e, melhor, contribuindo para que mudanças significativas possam ocorrer para todos os envolvidos nesta caminhada, inclusive a comunidade local.

Os alunos têm a possibilidade de vivenciar uma proposta de aprendizagem que articula os saberes- a produção e difusão de conhecimentos-voltados para valorizar o mundo do trabalho e os segmentos sociais, destacando-se que o aprendem dentro da instituição se estende para a comunidade. No caso desse coletivo de teatro, sobressaem-se como atividades de extensão, as oficinas de teatro ofertadas para a comunidade local e de pesquisa, os projetos de iniciação científica.

De acordo com a resolução nº87, de 05 de outubro de 2011-que trata sobre as diretrizes para a gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do IFMA- no artigo 7º destacam-se as seguintes atividades que envolvem a pesquisa desenvolvida, em especial, pela coordenadora do GEPAT-Pessoas: “Art.7º I-orientações em programas institucionais de iniciação científica e tecnológica; II-coordenação de projetos de pesquisa reconhecidos pelos IFMA e III-participação em grupos de pesquisas cadastrados na Pró- Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPGI), junto ao CNPq e certificados pelo IFMA [...] (IFMA, 2011, p.4)”.

Desde o início das nossas atividades participamos de projetos de iniciação científica<sup>6</sup> que contemplam a área de Arte, em especial, o Teatro. Estas pesquisas são imprescindíveis para conquistarmos nosso espaço não só físico, mas espaço enquanto área de conhecimento, tão importante quanto qualquer outra do currículo escolar.

É importante informar que a pesquisa não se dá somente através dos projetos de iniciação científica (PIBIC), mas estão imbricadas na pesquisa, o estudo investigativo de determinados processos (criação de encenações e atividades extensionistas, em especial, as que compreendem a realização de oficinas de Teatro na comunidade) transformando-se em artigos científicos para serem

---

<sup>6</sup>Os projetos de iniciação científica são fomentados pelo IFMA, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do IFMA (FAPEMA), são projetos que contemplam alunos do Ensino Médio (PIBIC-EM) e do Ensino Superior (PIBIC-SUPERIOR), dentre os que forma mencionados, o único voltado para alunos do Ensino Superior foi o último, contemplando dois alunos do curso de Licenciatura em Química.

apresentados nos congressos<sup>7</sup> que participamos tanto específicos na área de Arte, como também em outras áreas, com apresentação de trabalho: resumo, artigos, comunicação oral, participantes de minicursos e oficinas de teatro, tendo a possibilidade de assistir espetáculos teatrais, aprender arte com arte.

Estas atividades tornam a proposta artística deste coletivo importante, sendo um diferencial na e para a formação destes alunos, em que têm a possibilidade de aprender na escola ou fora dela, participando de eventos científicos, apreciando encenações artísticas, apresentando as suas próprias encenações nos percursos trilhados ao longo da sua formação, com destaque ainda para as atividades de extensão e as pesquisas realizadas e apresentadas em diversos eventos científicos.



**Imagem 01** – Apresentação oral da pesquisa **Memórias de Teatro no IFMA: uma análise das atividades extensionistas e do processo de criação das apresentações artísticas vivenciadas pelo GEPAT-Pessoas**, no período de 2015 a 2016, no Seminário de Iniciação Científica (SEMIC), IFMA, 2016.

**Fonte:** Arquivo Pessoal de Karina Pinto.

Esta imagem é uma das que apresenta muita significância para o coletivo GEPAT-Pessoas e para mim, enquanto professora desta instituição e coordenadora deste coletivo, pois ao ver esta imagem e escrever este texto, as narrativas que sobressaem é para mencionar que esta ex-integrante defendeu sua dissertação recentemente e que cursará o doutorado em Química.

Sua trajetória na pesquisa também se iniciou com o fazer teatral neste coletivo, sendo bolsista duas vezes, de dois projetos de pesquisa que foram realizados durante a sua permanência como aluna no IFMA-Campus Zé Doca, sob a minha orientação. Mas reitero que esta caminhada é carregada de conquistas e muitos obstáculos que foram e mais outros ainda que precisam ser superados.

<sup>7</sup>Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação Científica (CONNEPI); Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Seminário de Pesquisa e Inovação Científica (SEPIIE), Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), dentre outros.

No cotidiano escolar da EPT há uma vida cotidiana escolar atrelada às práticas docentes que precisam ter visibilidade, como ressalta Masschelein (2021, p.38) “em que nos faz lembrar a importância da voz do professor para fazer a escola”. E neste caso, das professoras de Arte-Teatro que ocupam estes espaços, reforçando a necessidade de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Dialogando com as ideias de Biscaro (2020, p.127) é relevante frisar que “compreender a natureza do trabalho docente e as particularidades do que significa formar outros seres humanos me permitiu criar ferramentas muito mais conscientes para a prática em sala de aula” é importante que cada vez mais, principalmente neste contexto da EPT tenhamos este olhar debruçado para o cotidiano das nossas práticas.

Destaco também que a escola, muitas vezes, é o único espaço onde os alunos têm pela primeira vez contato com as artes, em especial, o Teatro. Por este motivo, o ideal seria que este contato se realizasse com significância tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Nem sempre, porém, é isso que acontece. Mas é importante destacar “a importância do trabalho do professor, enfrentando com seus alunos desafios impostos diariamente, cotidianamente. Eles não deixarão de existir, nós não deixaremos de insistir” (CASTILHO; FOGAÇA, 2021, p.25).

### **Considerações sobre as inquietações de uma pesquisa em processo**

Por enquanto as narrativas que apresentei e que continua em análise, se referem aos fazer teatral realizado no coletivo de teatro, GEPAT-Pessoas. O objetivo crucial desta pesquisa é analisar o fazer teatral e seus impactos na Educação Profissional e Tecnológica, mais precisamente no IFMA, bem como para a vida dos participantes desta pesquisa.

Ao seu término haverá a realização de uma exposição itinerante contendo os dados coletados. Esta exposição percorrerá os campi envolvidos e depois percorrerá outros campi do IFMA e terá como parte da programação, a oferta de uma oficina de curta duração (60 horas) sendo realizada de forma on-line e presencial, cujo público-alvo sejam professores da rede estadual que trabalham com a área de Arte, nos municípios onde estão localizados os campi e, posteriormente a proposição é realizar parcerias a fim de que esta exposição e formação se estendam a toda rede de ensino pública maranhense.

### **Referências**

- BISCARO, Barbara. Vociferar a escola-um relato de experiência da docência. *In*: NOGUEIRA, Marcia Pompeo; VIDOR, Heloíse Baurich; CABRAL, Bianca Scliar; DESGRANGES, Flávio; CONCÍLIO, Vicente (orgs.). **Pedagogias do desterro: práticas de pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Hucitec, 2020.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- CASTILHO, Jacyan; FOGAÇA, Marcos Clóvis. **Ideias confinadas ou Minha janela se abriu pra praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública**. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, set. 2021.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador: provocação e dialogismo**. 3ª ed.SP: Editora HUCITEC, edições Mandacaru, 2011.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).
- FLORENTINO, Adilson. A problematidade epistemológica do saber teatral. *In*: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- GAMA, J.C.M; KOUDELA, I.D.; SPOLIN, V. Processo e Produto. *In*:ALMEIDA JUNIOR, José Simões de.; KOUDELA, Ingrid Dormien. (orgs). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. 1ª ed.-São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.
- GOODSON, Ivor. Historiando o eu: a política-vida e o estudo da vida e do trabalho do professor. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Processos e Práticas de Cultura Visual e Educação**. Rio Grande do Sul: Editora da UFSM, 2013.
- INSTITUTO FEDERAL DO IFMA. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico Institucional IFMA 2019-2023**. [São Luís: IFMA]. Disponível em: < <https://proen.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2021/02/PPI-1.pdf> > Acesso em 04/10/2021.
- INSTITUTO FEDERAL DO IFMA. **Resolução nº87, de 05 de outubro de 2011- Diretrizes para a gestão das atividades de ensino,pesquisa e extensão**. Disponível em < [https://prpgi.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2010/10/www.ifma.edu.br\\_images\\_arquivos\\_CONSUP\\_Resolucao\\_2011\\_87.pdf](https://prpgi.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2010/10/www.ifma.edu.br_images_arquivos_CONSUP_Resolucao_2011_87.pdf)> Acesso em março de 2018.
- KOUDELA, Ingrid; SANTANA, Arão.P.de. **Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação**. In: Ciências Humanas em Revista-São Luís, V.3, n.2, dezembro de 2005.
- MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e via do professor. *In*: BONDÍA, Jorge Larrosa; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. (orgs.).**Elogio do professor**.-1.ed.-Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. (Des) arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. *In*: SOUZA, Elizeu; TOURINHO, Irene; MARTINS,

Clementino de. (orgs). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.**  
Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2016.

**O VIVER NAS BRECHAS:  
a arte, o teatro e o ensino descolonizados**

**VIVIR EN LA BRECHA:  
arte, teatro y enseñanza descolonizados**

**LIVING IN THE GAPS:  
decolonized art, theater, and teaching**

Vitória Pavan<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8874-3420>

Marcos Antônio Bessa-Oliveira<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4783-7903>

### Resumo

O pensamento descolonial (MIGNOLO, 2008) para o ensino de Teatro propõe outras perspectivas pedagógicas, mediado pelas abordagens de Freire (2020) e Boal (1987) e com a premissa da Arte como área do conhecimento que os discursos coloniais e hegemônicos excluem quando não pensados/feitos na visão Ocidental linear. Fazeres/saberes descoloniais vivem nas brechas do sistema acadêmico, mas re-existem evidenciando perspectivas educacionais outras aos corpos das diferenças.

**Palavras-chave:** Arte, ensino de teatro, pensamento descolonial.

### Resumen

El pensamiento decolonial (MIGNOLO, 2008) para la enseñanza del Teatro propone otras perspectivas pedagógicas, mediadas por los planteamientos de Freire (2020) y Boal (1987) y con la premisa del Arte como área de conocimiento que los discursos coloniales y hegemónicos excluyen cuando no se piensa/realiza en la visión lineal occidental. Los saberes/haceres decoloniales viven en los vacíos del sistema académico, pero re-existen mostrando otras perspectivas educativas a los cuerpos de las diferencias.

**Palabras clave:** Arte, enseñanza del teatro, pensamiento decolonial.

### Abstract

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; e-mail: [vickpavan3@gmail.com](mailto:vickpavan3@gmail.com). Bolsista FUNDECT com pesquisa em andamento. Educação de/em Teatro sob orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. Professora de Artes Cênicas da rede privada da Educação Básica.

<sup>2</sup> Artista Visual, descolonial.; Professor dos Cursos de Dança e Teatro (Graduação Licenciaturas), na Cadeira de Artes Visuais, e do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS na Unidade Universitária de Campo Grande – UUCG - Brasil. Pós-doutor em Estudos de Linguagens UFMS; Doutor em Artes Visuais pelo IA-Unicamp, Mestre em Estudos de Linguagens e Graduado em Artes Visuais – Licenciatura – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (certificado pela UEMS/CNPq. E-mail: [marcosbessa@uems.br](mailto:marcosbessa@uems.br)

The decolonial thought (MIGNOLO, 2008) for the teaching of Theater proposes other pedagogical perspectives, mediated by Freire's (2020) and Boal's (1987) approaches and with the premise of Art as an area of knowledge that the colonial and hegemonic discourses exclude when not thought/performed in the Western linear vision. Decolonial knowledges/doings live in the gaps of the academic system, but re-exist showing other educational perspectives to the bodies of differences.

**Keywords:** Art, theater teaching, decolonial thinking.

## **1 – Introdução – A potencialidade epistêmica decolonial para o fazer teatral**

O pensamento decolonial é uma opção *outra* de pesquisa (e também de vida!) que defende o desprendimento de um modelo hegemônico que discursa e impõe o que é arte, cultura, conhecimento, pesquisa, e quais sujeitos/as podem fazê-los. Para Walter Mignolo (2008), o principal teórico que desenvolve esta proposta epistêmica, “[...] precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305). Nossa premissa está ancorada especialmente na perspectiva epistêmica de Walter Mignolo por compreender a partir da leitura de parte de sua extensa bibliografia que o autor defende que cada lugar da exterioridade (fronteira) com seus corpos, saberes, fazeres e sentires são aptos a desenvolver modos outros de pensar, sentir e saber para fazer-sendo como observa Bessa-Oliveira também em várias produções bibliográficas.

A descolonialidade nos leva a pensar de um modo *outro* para que vidas *outras*, que se encontram em situação de fronteira, possam coexistir e ser produtoras de arte, de cultura e de conhecimento. Agora não mais apenas o homem branco, cristão, heterossexual, falante de um ou mais dos seis idiomas oficiais (de origem do Norte do mundo) e supostamente o produtor de ciência será a única parcela minoritária da população que poderá ser considerada capacitada ou até mesmo existente. A perspectiva decolonial possibilita a horizontalidade na coexistência de saberes e fazeres. E tal perspectiva é defendida a partir da proposição de que os corpos das diferenças re-existem ancoradas na lógica do *aprender a desaprender para reaprender* com discute Mignolo.

Ao evidenciar a situação de fronteiras dos/as sujeitos/as que defendemos como produtores/as de arte, de culturas e de conhecimentos *outros*, não nos restringimos à ideia e conceituação de fronteira geográfica, embora a maior localidade para esses/as sujeitos/as da exterioridade fronteiriça em questão se encontre no Sul do mundo, ao Sul dos centros hegemônicos europeus e estadunidenses, com seus discursos e narrativas modernas e pós-modernas, respectivamente.

Pensar a partir da discussão crítica decolonial, é entender-se como sujeito/a que é, sente, faz, produz e sabe a partir de uma visada epistêmica *outra*, não alheia, mas desobediente às outras existentes, que muitas vezes impendem a nossa existência em sua máxima potencialidade. Para

Mignolo, “pensar habitando a fronteira moderna/ocidental, senso consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço” (MIGNOLO, 2017, p. 20), o que nos leva a considerar o corpo que habita a fronteira aquele que tem a consciência de estar fora da referência forjada pela modernidade/colonialidade.

[...] um aspecto chave para entender a relação entre o pensamento fronteiriço e a descolonialidade consiste em entender a colonialidade do poder como “fronteirização”, a permanente construção de fronteiras [...] e [...] a descolonialidade como sentir, pensar, fazer e acreditar fronteiriços, como o posicionamento crítico em e desde a fronteira dos/as<sup>3</sup> classificados/as, os/as vencidos/as] e *as vítimas* da modernidade/colonialidade (GÓMEZ, 2015, p. 8).<sup>4</sup>

Estar em situação de fronteira é entender-se como sujeito/a que vive na exterioridade, não apenas do lócus, mas também dos discursos modernos e pós-modernos. E essa exterioridade é ter a consciência de um centro (localizado ao norte ou com as funções padronizadoras que ditam o que é arte, cultura, conhecimento e pesquisa idônea a esse norte) e que se está ao Sul. “Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e re-subjetivar-se” (MIGNOLO, 2017, p. 19).<sup>5</sup> A fronteira, nesta perspectiva, é compreendida para além de lugar natural (Natureza) ou como edificações construídas que dividem localidades, quase sempre, estrangeiras.

A partir da perspectiva de pensar descolonial é possível, por exemplo, o entendimento de que corpos da diferença colonial – que os são devido as distinções que existem que os condicionam à subalternização - precisam de epistemes que contemplem as suas diversidades de raça, classe, gênero, mas não somente pois incluem as diferentes féis, línguas e produções de conhecimentos a partir de suas situações histórico e geográficas ainda que em situação de exterioridade em relação aos projetos hegemônicos. Por diversidades, diferente de diversidades, propomos a defesa de uma pluralidade de corpos e subjetividades presentes na realidade latino-americana sem ter um padrão como a referência. A pluralidade vem da ideia de a linha referencial não ser mais vertical, colocando

<sup>3</sup> Todos os acréscimos no feminino das palavras entre colchetes (“[]”) são grifos da autora do presente texto, uma vez que, por mais que se entende o masculino englobando o feminino, esta o rejeita repeti-lo para não reforçar mais um apagamento também de ordem colonial dos discursos hegemônicos em relação à mulher.

<sup>4</sup> No original: “Ahora bien, un aspecto clave para entender la relación entre pensamiento fronterizo y decolonialidad consiste en entender la colonialidad del poder como “fronterización”, la permanente construcción de fronteras [...] y [...] la decolonialidad como sentir, pensar, hacer y crear fronterizos, como el posicionamiento crítico en y desde la frontera de los clasificados, los vencidos y las *víctimas* de la modernidad/colonialidad.” (GÓMEZ, p. 8).

<sup>5</sup> “Pensar habitando a fronteira moderna/ocidental, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço descolonial. (MIGNOLO, 2010, p. 20).

moldes inalcançáveis para os corpos da diversidade, e sim uma via horizontal, na qual o ser plural que passar ser a referência.

Logo, a descolonialidade enquanto um pensamento e projeto epistemológicos não é uma simples revisão aleatória das histórias e lugares estabelecidos, mas, de modo efetivo, é discutir as proposições estabelecidas para evidenciar a geopolítica do conhecimento que se estabeleceu, a partir da criação de regras para padronizar o ser, o sentir e o saber a fim de manter-se no poder como universal/global.

Com esse pensamento que nominamos de teórico-crítico fronteiriço, pensamos a pesquisa em ensino de Arte, e nesse estudo mais especificamente, no ensino de Teatro a partir do pensamento descolonial como epistemologia *outra*.<sup>6</sup> Estudar a partir da perspectiva da descolonialidade nos leva a enxergar para além da História da Arte e/ou Teatro Ocidentais, que apresentam uma ordem cronológica e linear do tempo literalmente baseada em uma linha contínua que exclui todos/as diferenças culturais fora dessa verticalidade. Enquanto tudo começar pela Grécia, desde o primeiro ator Téspis, até as clássicas peças teatrais como Antígona e Édipo Rei, pouco espaço terá para se considerar os ritos e fazeres africanos, indígenas e até mesmo latino-americanos.

Isso não quer dizer que a Grécia será colocada à mercê de uma nova colonização, mas agora o protagonismo para nossos processos de ensino-aprendizagens mudam o foco principal: primeiramente se horizontaliza, depois se entende o Sul também como um lugar que pode emergir artes, culturas e conhecimentos. E grafar esses termos agora no plural é intencional, uma vez que entendemos que os discursos hegemônicos consideram apenas um modo singular de ser e se fazer arte, cultura e conhecimento. Portanto, ao falar de Sul, podemos começar a considerar, seres, fazeres e saberes em sua vasta pluralidade de artes, de culturas e de conhecimentos, o que Boaventura de Souza Santos (2010) chama de Ecologia dos Saberes a partir de nossos Suls (também no plural considerando tratar-se de várias localidades ao Sul do planeta que foram colonizadas).

O ensino e a aprendizagem da História do Teatro ou até mesmo os processos de fazeres teatrais, não precisam mais estar pautados em um método conteudista, como questiona Paulo Freire

---

<sup>6</sup> A grafia de uma “epistemologia *outra*”, ao contrário de uma outra epistemologia, se situa a partir da necessidade de aprender a desaprender para reaprender igualmente as epistemes presentes nas academias. Quer dizer, na perspectiva em que estamos ancorados, enquanto projeto para o Ocidente (europeu e/ou estadunidense), as epistemologias, também, são cronológicas e lineares quase sempre substituídas os antecessores pelas que assumem as mesmas rubricas acrescidas do prefixo pós: moderno, logo, pós-moderno. Neste sentido, a premissa da epistemologia *outra* do pensamento descolonial descontinua esta ideia cronologia linear e, de certo modo, coloca em situação desnecessária a discussão sobre descolonial ou decolonial, já que consideramos primeiro a *episteme outra*.

(2020) com a educação bancária e nem pautados na falácia da tábula rasa, na qual o/a professor/a é o/a profeta que professa a verdade inquestionável, e o/a aluno/a o ser sem luz que precisa da profecia!

Assim, o presente texto, recorte de uma pesquisa maior, ambos de cunho descolonial, apresenta uma abordagem para pensar alternativas outras de mediar processos de ensinamentos e aprendizagens de/em Teatro na Educação Básica, mesmo que essas nos façam entender que esses fazeres e saberes se encontram na fronteira Sul e nas brechas de um sistema acadêmico, um sistema que é organizado pelos padrões hegemônicos que homogeneizam os discursos de arte, de cultura, de pesquisa e de conhecimento. Ainda assim são brechas que são cavadas e alargadas diariamente por fazeres e saberes *outros* que permitem cada vez mais a horizontalidade para que corpos *outros* possam coexistir.

## **2 – Relação docente/discendente de Paulo Freire: uma proposta horizontal dialogando com a descolonialidade**

Paulo Freire, conhecido como o patrono da Educação brasileira, curiosamente é mais estudado fora do país do que por seus/suas conterrâneos/as. Para esta pesquisa, seus estudos, apresentando diálogos evidentes com a epistemologia descolonial, mostram-se de extrema importância para pensar sobre como re-existir nas brechas que nós mesmos, as *exterioridades* na fronteira Sul, cavamos e representamos. A ideia de re-existência, como grafam a maioria dos/as autores/as que pensam a partir da descolonialidade, é o ato de fazer-sendo independente dos projetos hegemônicos vigentes e imperantes. Não é o ir contra para superar um antigo e se tornar a nova tradição ou o novo modelo, mas sim existir, ou melhor, re-existir, apesar desse modelo.

Em seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2020) aponta que do/a educador/a há a exigência por parte do sistema do pensar certo, entre várias outras exigências. Porém, com esta destacada, temos que

[...] Pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos[/as] outros[/as] e *com* os[/as] outros[/as], em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 2020, p. 48-49).

Então, já que o pensar certo exige uma postura para se relacionar certo, é possível refletir sobre a relação entre docentes e discentes na Educação Básica. A base filosófica ocidental retrata e reproduz esse tipo de relacionamento como sendo de via vertical que vê o/a professor/a como o

detentor/a do saber e seus/suas discentes como o ser que precisa do seu conteúdo, literalmente. Como as próprias palavras no latim significam: professor – o que professa; aluno – o ser sem luz.

O educador brasileiro, em contrapartida, se colocando como uma rica opção outra, propõe essa relação dos/das agentes da sala de aula em forma de diálogo, na via mais horizontal possível. Essa proposta não nega que o/a professor/a possui conhecimento e nem anula seu papel em sala de aula, mas salienta que os/as alunos/as também chegam à sala de aula com suas *experivivências*<sup>7</sup> que podem ser mediadas com os conteúdos e abordagens curriculares. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus[/suas] sujeitos[/as], apesar das diferenças que os[/as] conotam, não se reduzem à condição de objeto um[/a] do[/a] outro[/a]” (FREIRE, 2020, p. 25).

Nossos/a alunos/as, que aqui podemos introduzir como os/as não-atores/não-atrizes pensados por Augusto Boal e discutidos posteriormente, possuem repertórios para criações cênicas a partir de suas próprias memórias, tramas, dramas e vida, – suas *biogeografias*, discutidas também posteriormente - o que Mignolo irá chamar de suas próprias histórias locais. Os currículos, que ditam quais as temáticas referenciais devem ser abordadas em aula, norteiam – e aqui destaco o sentido da palavra de literalmente apontar para referências do Norte – os conteúdos com a cultura moderna e pós-moderna sendo a única referência diária. Devemos lembrar que outras culturas podem até estar presentes sem deixar de mencionar que só são em datas específicas e ditas comemorativas, além de serem comparadas ao referencial já citado, como se não existissem por si mesmas. Re-pensar o currículo escolar, portanto é também uma necessidade do pensar certo a partir do pensamento descolonial para que além de termos uma via horizontal de saberes em sala de aula, nosso/as alunos/as entendem e reconheçam suas potencialidades para criação teatral.

Entender e defender essa relação dialógica entre educadores/as e educandos/as permite estabelecer mais um diálogo com o pensamento descolonial, uma vez que este entende nesse diálogo de mediações de conteúdos e abordagens, que ambas as partes são cocriadoras para a produção de artes, de culturas, de conhecimentos e de pesquisas, que estão na contramão da visão moderna de mundo. Quer dizer, na perspectiva do pensamento descolonial, mesmo antes de re-existir aprendendo a desaprender para reaprender, é bom que se diga, estamos considerando com-viver com as histórias universais/globais, mas a partir das nossas histórias locais.

É preciso, sobretudo, e aí vai um desses saberes indispensáveis, que o[/a] **formando[/a]**<sup>8</sup>, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito[/a] também da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é *transferir*

<sup>7</sup> Conceito criado a partir das junções de experiências + vivências do/as sujeito/a (BESSA-OLIVEIRA, 2010).

<sup>8</sup> Destacamos esta parte do texto para salientar minha defesa de constante e contínua formação para professores/as.

*conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2020, p. 24. Grifos meus).

Assim, o diálogo proposto por Paulo Freire está tanto para a relação desierarquizada de professores/as e alunos/as, sobre nenhum/a dos/as dois/duas ser mais ou menos e sim se enlaçarem por uma via horizontal, tanto quanto na perspectiva de entender os processos de ensinos e de aprendizagens como mediações<sup>9</sup> e não transferências de conteúdos.

### **3 – O ensino de Arte e o Teatro na Educação Básica: um fazer descolonial a partir das biogeografias presentes em sala de aula**

Ao pensar na disciplina/matéria/componente curricular Arte na escola, já nos deparamos com ele grafado no singular. E com a epistemologia descolonial, que vai entender as instituições de ensino como lugares de perpetuação da colonialidade<sup>10</sup>, sabemos que não é apenas uma ingênua grafia. O singular é para permanecer como a delimitação dos discursos modernos europeus e pós-modernos estadunidenses; qual Arte para o “aprendizado” e a partir de qual perspectiva se apresenta: a História da Arte ocidental com a perspectiva hegemônica e globalizante, desde a Arte Pré-histórica até a Arte dita Contemporânea.

Temos que a colonialidade é um processo colonial que nos é imposto desde a colonização histórica e vem se arrastando até em nossa atualidade. Aqui discutimos mais sobre arte, cultura e conhecimento, porém não podemos deixar de entender que a manipulação para esta continuidade é em todas as áreas de nossas vidas e, talvez principalmente, nossa subjetividade. Esta palavra não está em nossa discussão porque arte entra no campo da sensibilidade e que está longe de ser posta na racionalidade para ser considerada área do conhecimento.

---

<sup>9</sup> Para este conceito de mediações em sala de aula, recorro-me a pesquisa de Mestrado da pesquisadora Kelly Queiroz dos Santos que propõe exatamente o que as discussões ao longo deste trabalho defendem com Paulo Freire e o pensamento descolonial: os/as discentes não são depósitos e sim estão tão disponíveis quanto os/as docentes em relação à conteúdos e ao papel de criação. Sobre a mediação, Santos diz: “Os estudantes que encontrei nas escolas públicas, as crianças e adolescentes da instituição de acolhimento em que trabalho são sujeitos da diversidade, da exterioridade, da diferença e tudo isso precisa ser levado em conta quando vou dar aula, quando olho para esses sujeitos preciso mediar essas experiências, as minhas e as que desejo propor como produção de conhecimentos. Preciso considerar porque acredito que todos esses e essas são produtores de arte, de cultura e de conhecimentos, eles e elas também ocupam um lugar no mundo, um lugar de fala, ainda que a diferença colonial e a razão moderna digam o contrário” (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 36-37).

<sup>10</sup> Discussão apresentada por Mignolo (2014), retirada do texto produzido pelas mestras pelo PROFEDUC Ana Carolina Pereira de Souza, Kelly Queiroz dos Santos, Marcela dos Santos Ortiz e o orientador das três Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. ““Enfim, a universidade e o museu são duas instituições chaves sobre as quais se fundou e se mantém a colonialidade do saber e da subjetividade” (MIGNOLO, *apud* LORCA, 2014, p. 2).” (in 2020, p. 73).

Primeiro que a descolonialidade não quer entender-se na racionalidade do que se considera racional as teorias modernas e pós-modernas: razão X emoção. Segundo que entender a nossa subjetividade colonizada é perceber que nossos gostos e senso de estética, voltando para o campo artístico e cultural, só passa pela lógica dos discursos aqui discutidos, que muitas vezes nem nos reconhece e nos valida. Não que precisamos desta validação, pelo menos não desta perspectiva descolonial que busca desprender-se desses requisitos, provocando muita rejeição no âmbito acadêmico e até artístico, que são regidos por sistema com caráter hegemônico. Então,

Para trazer a forma descolonial de pensar, pesquisar e produzir conhecimento, igualmente por meio da arte, da ciência e da cultura sem hierarquias é preciso resistência. É preciso desobediência à lógica cartesiana de produção de conhecimento até aqui imperante na grande maioria das Uni-versidades. (PEREIRA; SANTOS; ORTIZ; BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 62).

Vamos para as problemáticas sobre Arte na escola: além de apenas a perspectiva de Arte ocidental estabelecida ser abordada, também temos a banalização dessa área do conhecimento em relação às outras. A descolonialidade permite o entendimento de que diferenças não se comparam (Bessa-Oliveira) e abre espaço para convivências nunca antes estabelecidas. Nos deparamos com a banalização quando ao chegar ao final do bimestre na reunião pedagógica ouvimos do conselho: “ficou só em Arte? Ah, então aprova”; ou até mesmo no durante quase todos os bimestres sobre a insistência de aplicação de atividades de desenhos livres ou releituras (reproduções).

Para a área teatral, quando esta se consegue fazer presente no âmbito escolar, muitas vezes nem é trabalhada por um/a profissional licenciado/a em Artes Cênicas, nem minimamente em Arte. Professores/as de Português querem ilustrar um livro da literatura clássica, professores/as de História querem recriar um fato histórico, entre outros exemplos. Ou ainda temos as datas comemorativas que precisam de “teatrinhos” e “dancinhas” para apresentações aos/às responsáveis. Não vemos nenhum problema em querer ter o teatro para estas situações. Muito pelo contrário, consideramos de extrema importância experiências na área teatral desde a escola. A problemática apresentada é que, quando não por um/a profissional da área ou para representar ou ilustrar situações, esse fazer teatral se torna raso e banalizado, uma vez que não se pensam em processos para construções de cenas ou personagens, só precisam do resultado final, que precisa ser impecável, sem as condições impecáveis por sinal. O teatro na escola precisa nascer de processos ao longo das aulas que tenham sentido e significado, que se desenvolve a partir de diálogos dos/as proponentes em sala de aula.

Para fazer um recorte ainda maior sobre os temas abordados nos currículos escolares, pensemos na linguagem teatral. Se a Arte se encontra banalizada, uma linguagem que não seja as

Artes Visuais nas escolas é o menos do menos da Área. Primeiramente por escassez de licenciados/as dessa Área que queiram ir para Educação; segundo por mexer com a estrutura do espaço escolar, já que demanda um espaço sem cadeiras e carteiras para os corpos melhor transitarem e fazer os exercícios propostos.

Em Artes Visuais, por exemplo, como linguagem preterida quase sempre na história da educação em Arte no Brasil, tudo tem, ainda que não de excelência, melhores condições que o Teatro, a Dança e até mesmo em relação à Música como outras linguagens artísticas oficiais na Educação. O número de cursos formando licenciados é maior; o universo inteligível sociocultural é mais amplo, por mais que a arte ainda seja decorativa para muitos; a direção e sistema escolares reconhecem as Artes Visuais como formadora de artistas; entre outras coisas que poderiam render uma lista enorme.

Mas supondo que as duas primeiras problemáticas apresentadas sejam superadas, nos deparamos novamente com os padrões da Arte ocidental, agora em se tratando da História do Teatro no Ocidente que, quase sempre, se baseia na perspectiva colonial (linear e cronológica), na qual a origem de tudo é a Grécia: o primeiro autor Téspis, a herança inquestionável do Teatro de Arena, as grandes e clássicas peças teatrais como “Édipo Rei”, “Antígona”, entre outras características eurocêntricas.

O que a História do Teatro (ocidental) aborda como herança e referência, a descolonialidade entende como reforço e perpetuação do modelo europeu e estadunidense de se apresentar e ensinar Teatro. “[...] A descolonialidade é uma visão e uma orientação que coexiste e coexistirá em tensão com outras visões e sistemas de ideias [...], assim como com orientações e visões disciplinares [...]. A descolonialidade é uma opção entre outras” (MIGNOLO, 2014, p. 2).

Nesta lógica, portanto, fica reforçada a nossa observação de que nem a Grécia será banida da história do Teatro ou que as peças de William Shakespeare serão, de agora em diante, descreditadas das suas importâncias. O que a perspectiva descolonial como opção *outra* quer fazer evidenciar, inclui-se aí numa visada de convivência entre diferenças, é incluir histórias outras, vilipendiadas, apagadas, exterminadas da lógica de História da Arte, portanto, não só do Teatro, que eram emergentes em contextos de fronteiras exteriorizados das visões hegemônicas e homogeneizantes de arte, cultura e conhecimentos.

Posto isso, já que estamos abrindo diálogos desde que apresentamos Paulo Freire, e que também não estamos apenas para criticar e sim para propor caminhos *outros*, uma abordagem teatral que pode ser trabalhada e discutida em sala de aula é a proposta por Augusto Boal, com o *Teatro do Oprimido* que derivou da *Pedagogia do Oprimido* de Freire. Uma abordagem também brasileira que

prioriza os contextos de quem participa dos fazeres teatrais presentes no aqui e agora, os tornando protagonistas.

Os/as alunos/as e também os/as professores/as passam, com essa abordagem de Boal, da situação de *não-atores* e *não-atrizes* para atuantes na situação da sala de aula e assim, além de *experivenciar* processos de ensino e de aprendizagens teatrais, eles e elas entendem seus fazeres e saberes como material para a criação de cenas, improvisos e até mesmo peças teatrais. Não é negar Édipo Rei, é apresentar também a história de Maria, de João, de Mateus e também os seus dramas e suas tramas, a partir de suas próprias *biogeografias*<sup>11</sup>.

A técnica trabalhada no teatro de Boal não é direcionada única e exclusivamente aos[às] artistas profissionais, pelo contrário, sua verdadeira intenção é apresentar e integrar o[a] cidadão[cidadã] do cotidiano, das mais diversas áreas de trabalho, ao desafio de se tornar protagonista de sua própria história. Deixa-se de ser espectador[a] para assumir o papel espec-ator[espec-atriz], pessoa e personagem da mesma cena. Para Boal, ser cidadão[cidadã] não significava apenas viver em uma sociedade, mas sim, ajudar a transformá-la (KUHN, 2011, p. 13).

Porque a arte também implica, além da obrigação dos/as docentes de mediação dos processos de ensinos e de aprendizagens de Teatro na escola, um papel social de (trans)formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel transformador na sociedade e em sua própria vida. E o *Teatro do Oprimido*, embora não pensado para dialogar com a epistemologia descolonial, permite construir saberes e fazeres de sujeitos/as de exterioridades dos Suls protagonizarem mesmo que nas nossas brechas. Essas, agora, como lugares de produção.

Com a proposta *biogeográfica* é possível mediar um caminho para processos de ensinos e de aprendizagens do fazer teatral que permite o desprendimento dos fazeres hegemônicos. Isso porque, ao entender, reconhecer e defender que todo/a aluno/a e também professor/a é produtor/a de artes, de culturas e de conhecimentos *outros* a partir de seus corpos, suas geográficas, narrativas e memórias – de suas *biogeografias* – os fazeres teatrais passam de moldes e processos para um resultado final obrigatório e ganham um espaço potencial para possibilidades outras de processos que tragam sentido e significado para quem está produzindo.

E optar por essa proposta exige no fazer docente uma postura do pensar certo freireano dialogado com as ideologias de Boal em mediar caminhos para um fazer que torne o/a sujeito/a protagonista de construção de seus fazeres e saberes. Os/as *não-atores/não-atrizes* agora em ação

---

<sup>11</sup> Proposta conceitual de Bessa-Oliveira (2016): “[...] todo[a] sujeito[a] [bio], espaço[geo] e narrativas [grafias] são produtores[as] de arte, de cultura e de conhecimentos. [...] seriam [...] as diferenças coloniais das *biogeografias* que as fazem produtoras de arte, de cultura e de conhecimentos não hegemônicos” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 15).

teatral, passam a ser criadores/as mediados/as por um/a diretor/a/professor/a que não se coloca em situação de transferência e sim de partilha, de troca.

Para isso, temos a pesquisa de Kelly Queiroz, mencionada anteriormente, que dialoga também com toda a proposição apresentada. A Arte-mediação para a artista-professora-pesquisadora é uma proposta pensada a partir da descolonialidade que discute as mesmas problemáticas da arte na Educação Básica, de temáticas, currículos e a falta de representatividade horizontal destes, os abismos e brechas que vivemos e re-existimos. Grafamos artista-professor/a-pesquisador/a desse modo para demonstrar nossa opção e afirmação de entender essas três áreas indissociáveis: para ser um/a preciso da prática do outro/a vice e versa. Por isso esta pesquisa também se entende como proposta de ensino teatral fora do ambiente da Educação Básica, como exemplificaremos a seguir.

Para um verdadeiro diálogo em sala de aula para a construção de fazeres artísticos, a Arte-mediação é um caminho potente para pensarmos o teatro como meio potencial para se estabelecer tudo o até aqui discutido: desde um diálogo entre docentes e discentes para o fazer certo, o protagonismo para criação dos fazeres e saberes teatrais, até propor as *biogeografias* como caminho deste.

A Arte-mediação é uma epistemologia outra a ser usada no relacionamento entre os[as] sujeitos[as] da educação (professor[a], estudante, conteúdo, contexto escolar), um olhar outro para o ensino de Arte por uma perspectiva descolonial, como o desejo de descolonizar o ensino de Arte. Tomo a Arte-mediação como caminho e reflexão para que o[a] professor[a]-artista-pesquisador[a] a use em suas práticas já desenvolvidas, reconhecendo que todo[a] sujeito[a], todo corpo é produtor de arte, cultura e conhecimento a partir das *experivivências* impressas em seu corpo, seja ele o estereótipo, ou visto como “estranho” (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 81).

Para exemplificar tudo o que dialogamos nessa proposta, daremos dois exemplos de *experivivências* a partir da epistemologia descolonial, um em um Estágio Supervisionado na educação formal, pela perspectiva da estagiária e a potencialidade subsequente para ser fazer artístico, decente e de pesquisa; e outro em um Estágio Supervisionado na educação informal, porém agora na perspectiva de professora regente, desdobramento de anos pesquisando e entendendo esses diálogos teórico-críticos para incorporar nos fazeres e construção de saberes.

Em 2020, em meio a uma pandemia global, nossos estágios obrigatórios na educação formal passaram a ser via remota e *online*, o que, além de escancarar as dificuldades já existentes e destacadas aqui que a Arte enfrenta nesse espaço, também encaramos a realidade de falta de acessos, recursos e domínio tecnológicos e de internet por ambas as partes: professores/as e alunos/as.

Ainda assim, essa experiência docente nos proporcionou entender o fazer descolonial como uma maneira *outra*, até mais sensível e acessível, de propor atividades que desenvolvam habilidades e permitam experiências teatrais aos corpos *biogeográficos* que encontramos em sala de aula.

A atividade, seguindo o currículo do 6º ano<sup>12</sup>, era sobre o Teatro Grego. Nossa proposta foi mediar a contextualização sobre Téspis, “o primeiro ator”, considerando que não estamos querendo excluir as referências globais, mas sim propor novos caminhos para construções de referências plurais; e incentivar os/as alunos/as a serem os/as primeiros/as atores/atrizes de suas casas, no momento da atividade.

Enviamos uma vídeo-aula explicando a atividade<sup>13</sup> na qual, a partir do contexto de suas próprias casas, eles/as criariam suas personagens com esses elementos: “quem é?”, “onde está?” e “o que está fazendo”. Propomos também a escola de figurinos e pedimos a devolutiva em fotos via WhatsApp para a professora regente.

Embora não possamos compartilhar as imagens, recebemos devolutivas de cozinheiros/as, médicos/as, alunos/as, dançarinos/as de TikTok, entre outros/as, refletindo os contextos que vivenciavam em casa e nessa realidade pandêmica de isolamento: criações de receitas com os familiares; idas constantes aos hospitais; tarefas diárias no mesmo ambiente que era para ser de descanso; influência das mídias nas danças e entretenimentos.

Acreditamos ser essa uma das experiências desse estágio que tenha o maior diálogo com a descolonialidade, com a Arte-mediação e os protagonismos a partir das *biogeografias* dos/as sujeitos/as para a mediação de processos de ensinamentos e de aprendizagens teatrais no ensino formal. Propor ao/à aluno/a criar personagens a partir de seus contextos e realidades mostrou a potencialidade de corpos criadores a partir de si e de seus repertórios.

A outra experiência, no estágio de educação informal, aconteceu no ano de 2022 com a companhia teatral *Corpos&Poesias*. A pesquisa dessa companhia está pautada na criação de repertório corporal e cênico através da investigação em grupo a partir dos 5 sentidos. Os exercícios consistem em instigar a presença do corpo cênico, – considerando este como o corpo pronto para criar cena ou sendo preparado para esta – com todos os sentidos abertos para a relação consigo, com o/a outro/a e com o meio. Dessa investigação, os/as presentes criam poesias e/ou registros da experiência com o intuito de melhor sintetizá-las. Posteriormente, todas as impressões registradas e *experivivenciadas* são a base para a criação de cenas, de falas e até de personagens.

---

<sup>12</sup> Aqui localizo que estamos narrando a *experivivência* na Educação Municipal de Campo Grande-MS para Teatro.

<sup>13</sup> Estágio realizado juntamente com Larissa Natália e Vanessa Pereira, no antigo curso de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://youtu.be/wDGvDo-RCbo>.

Na experiência de 2022, enquanto professora/diretora regente desse estágio, pude observar como os corpos e suas dramaturgias criadas são potentes para estabelecer diálogos entre si e compor suas próprias narrativas em conjunto. Para melhor exemplificar, precisa-se dizer que os/as presentes eram corpos universitários dos cursos de Teatro e de Dança no final do 2º semestre do primeiro ano pós pandemia – primeiro ano de volta às aulas presenciais. Também vale o destaque para o ambiente em que as oficinas foram ministradas: no bairro em frente à universidade em que estudam – UEMS – que tinha um jardim cheio de verdes e um salão com portas grandes que o deixavam bem iluminado e ventilado.

A partir da investigação de como esses 5 sentidos reverberariam para a criação cênicas, afetados/as pelas relações presentes e dos/as presente; e do quanto esses *experivivências* ativariam memórias e seus repertórios de mundo já existentes, - suas *biogeografias* – os corpos dos/as participantes, cada um em sua subjetividade, compuseram uma narrativa dramaturgica, na qual dou destaque ao trabalho do Thiago e da Milene.

Para ele, todas as relações experimentadas nas oficinas o auxiliaram a criar um ser animalesco e selvagem, o que bem remetia ao processo de libertação de um espaço – a universidade – para o outro – o amplo salão, sendo mais afetado pelo tato e visão da amplitude. Já ela, que sempre destacava os sons dos pássaros semelhantes aos de sua casa, trouxe para a criação movimentos leves e fluídos, remetendo ao vento, à areia ou à algo que seja arrastado por esses. Vemos aqui o trabalho de criação com e a partir dos 5 sentidos com a relação com o espaço e até entre os dois, demarcada em primeira instancia pelas diferenças entre suas personagens.

Mas, olhar essas criações a partir da potencialidade biogeográfica que aponta para protagonismos dos/as sujeitos/as, é entender quais os pontos de uma mesma mediação são capazes de gerar resultados tão antagônicos, na visada moderna e pós-moderna; pois a sensibilidade descolonial nos permite observar que os processos de criação levaram o e a participante a proporem personagens que dialogam com o ambiente, aos seus contextos universitários e pós pandêmicos.

Portanto, a *experivivência* nesse estágio torna-se potente para entendermos como uma proposta descolonial, que dialoga também com todo o proposto até aqui, a medida que possibilita uma horizontalidade para as criações cênicas a partir do/a próprio/a sujeito/a que produz e suas corpos *biogeográfico/a*. sinalizando assim, uam nova alternativa para o ensino, a pesquisa e a prática cênica que desprende-se dos moldes hegemônicos.

As duas *experivivências* narradas nos evidenciam que a proposta da epistemologia descolonial, dialogada com Freire, Boal, a Arte-mediação e as *biogeografias*, é um caminho potente

para descentralizar referências, seja em currículos ou nos fazeres, e desierarquizar relações – professor/a-aluno/a e diretor/a-ator/atriz – como manda o projeto da modernidade/colonialidade. É por esses fazeres e saberes que defendemos nossos viveres nas brechas como re-existência.

#### **4 - Considerações finais: diálogos em propostas para potencialidades na fazer, ensinar e pesquisar teatral biogeográfico**

O viver nas brechas da academia, instituição que é sustentada pelos discursos moderno europeu e pós-moderno estadunidense, não como lugar com sinônimo de menor, de inferioridade, é ter a consciência de estar em situação de fronteira Sul desse saber e fazer hegemônicos, e se reconhecer como ser da *exterioridade* com corpo que também produz. As brechas representam as resistências e existências como lugar de re-existência dos/as sujeitos/as que buscam a *desobediência epistêmica* como forma de aprender a desaprender para fazer diferente: sujeitos/as que cavaram a própria cova/brecha conseguiram voltar à superfície para buscar coexistência horizontal com a colonialidade, por mais que esta ainda insiste em não querer a presença de corpos das diferenças.

Temos nossas problemáticas na Educação, com a hierarquização da relação de discentes e docentes e a didática conteudista destes/as; na Arte, temos a banalização e marginalização dessa Área do conhecimento na escola; e no Teatro, temos a também marginalização desta linguagem e a falta de um espaço adequado para a realização dessa aula no ambiente escolar. E a cortina maior que abre esse espetáculo de problemáticas, tendo o palco/a base o próprio sistema de ensino brasileiro, é a teia que a hegemonia padronizadora e globalizante dita sobre (coloca por cima) a Educação, a Arte e o Teatro.

Anos de tradição e “herança” não se corrompem tão facilmente e nem é esse o propósito do pensamento descolonial que se apresenta como uma alternativa *outra*, como realmente uma opção *outra* às variantes “pós” em evidência. “[...] a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos possam co-existir” (MIGNOLO, 2008, p. 296) é, igualmente, uma opção epistemológica *outra*, também, às formas atuais de ensinar Arte para mediar saberes/conhecimentos e fazeres de corpos das diferenças.

Dialogando com o pensamento descolonial, abordamos Paulo Freire para discussões de relações entre docentes e discentes e também os processos de ensinamentos e de aprendizagens; e Augusto Boal para pensar o fazer e o ensinar teatral para não-atores e não-atrizes (nesses casos, os alunos e as alunas) serem os/as protagonistas de seus fazeres como construção de saberes. Com essas três propostas epistêmicas e de abordagens é possível suscitar a potencialidade das individualidades e

subjetividades presentes no ambiente escolar e proporcionar a ativação e valorização dessas para a produção de artes, de culturas, de pesquisas e de conhecimentos a partir dessas, o que a Arte-mediação melhor nos contempla para entender e defender essas práxis.

Se a brecha é a discussão, entender os/as sujeitos/as das fronteiras Suls, vivendo, fazendo, sentindo, sabendo e sendo nessa brecha, é abrir caminhos para a possibilidade dos/as sujeitos, seus *lóci* e suas narrativas *experivenciais* (*biogeografias*) serem finalmente protagonistas de seus fazeres e construções de saberes, com a medição de professores/as adeptos/as ao *pensar certo*, como diz Freire.

Boal no teatro Freire na educação recusam a manipulação do conhecimento e consequentemente a opressão. Os dois estudiosos primam pelo diálogo, participação, cooperação, integração com o propósito de que o[a] cidadão[cidadã] problematize a sociedade em que vive, podendo dessa maneira ser transformador[a] de sua realidade social (KUHN, 2011, p. 58-59).

A proposta dialogada e os estágios exemplificados, tanto de educação formal quanto informal, mostram pontes para entender a potencialidade de uma nova pedagogia para o ensino, a pesquisa e o fazer teatral, a partir do pensamento descolonial. E os estágios apresentados não tem a intenção de provar que dá certo e nem se evidenciar como uma cartilha/manual para futuras práticas. Todas as *experivências* desse artigo tem seus contextos e realidades dos corpos *biogeográficos* em situação, indicando ser esse o potencial da prática descolonial de um/a professor/a-artista-pesquisador/a.

Assim, os exemplos de nossos fazeres e criação de saberes são uma proposta para entender o fazer-sendo e re-existindo das brechas estabelecidas pelo norte do mundo e *experivenciadas* pelos contextos do sul. Que essa ocupação seja cada vez mais nossa, sujeitos/as fronteiriços/as que buscam uma coexistência horizontal a partir da premissa de desaprender para aprender fazendo de modos outros e a partir de si, do/a sujeito/a *biogeográfico*.

## Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura e Educação na formação docente com perspectivas d Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas os estudos de cultura. **Movimento – Revista Educação**, Niterói, RJ, ano 6, n.11, p. 100-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32877>. Acesso em 16 de março de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GÓMEZ, Pedro Pablo. “Prefacio”. In: MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro Pablo. **Trayectorias de re-existencia**: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015, p. 7-26.

KUHN, Mara Lúcia Welter. **Boal e o teatro do oprimido**: o espect-ator em cena na educação popular. 2011. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. 2011. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/wp-content/uploads/2019/05/006-mara-welter.pdf>. Acesso em 16 de março de 2023.

LORCA, Javier. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução de André Langer. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/170-noticias-2014/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em 16 de março de 2023.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://professor.ufop.br/tatiana/classes/ppgd-pluralismo-epistemol%C3%B3gico/materials/desobedi%C3%Aancia-epist%C3%Aamica-walter-mignolo>. Acesso em 16 de março de 2023.

MIGNOLO, Walter. Desafios descoloniais hoje. Trad. de Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia, v.1, n. 1, Foz do Iguaçu/PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, p. 12-32. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em 16 de março de 2023.

SANTOS, Kelly Queiroz; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-Mediação: uma pedagogia da diversidade para pensar o ensino de arte. Curitiba: **Revista O Mosaico**, v.19, jul-dez, p. 32-55, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3668>. Acesso em 16 de março de 2023.

SOUZA, Ana Carolina Pereira; SANTOS, Kelly Queiroz; ORTIZ, Marcela dos Santos; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Penso (hegemonicamente), logo existo*. Lavras-MG: **Revista Devir Educação**, vol.2, n.4, p. 55-79 jul./dez., 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/242/169>. Acesso em 16 de março de 2023.



**PERFORMANCE DOS QUINTAIS:  
a pedagogia quilombola entra em cena**

**PERFORMANCE DE LOS PATIOS:  
La pedagogía quilombola entra en escena**

**PERFORMANCE OF BACKYARDS:  
quilombola pedagogy enters the scene**

**Roselete Fagundes de Aviz<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-3859-7397>

**Resumo**

O artigo aqui apresentado é derivado de um conjunto de reflexões tecido na pesquisa de Pós-Doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Brasília – UNB, intitulada: Crianças e idosos: escutas e vidas compartilhadas. O projeto tem como base a Pedagogia Quilombola e emerge das inquietações, angústias e indagações face às condições nas quais são produzidas as pesquisas no campo da Educação nas universidades públicas brasileiras, no sentido de não perceber os modos como se produz e se transmite conhecimento em outros âmbitos. O viés analítico está perspectivado pelos estudos pós-coloniais e decoloniais para contribuir nos debates em torno do projeto de descolonização epistemológica e estética das práticas e dos saberes (também teatrais) nas universidades.

**Palavras-chave:** Pedagogia Quilombola, Pedagogia do Teatro, Epistemologia da Educação, Estudos Decoloniais.

**Resumen**

El artículo aquí presentado es derivado de un conjunto de reflexiones, tejido en la investigación de Postdoctorado, desarrollada en el Programa de Posgrado en Artes Escénicas de la Universidad Federal de Brasilia – UNB, titulada Niños y ancianos: escuchas y vidas compartidas. Tiene como base la Pedagogía Quilombola y surge de las inquietudes, angustias e indagaciones de cara a las condiciones en las cuales son producidas las investigaciones en la Educación en las universidades públicas brasileñas, en el sentido de no percibir los modos de cómo se produce y se transmite el conocimiento en otros ámbitos. El análisis está guiada por los estudios poscoloniales y decoloniales, para contribuir con los debates del proyecto de descolonización epistemológica y estética de las prácticas y saberes (también teatrales) en las universidades.

**Palabras clave:** Pedagogía Quilombola, Pedagogía del Teatro, Epistemología de la Educación, Estudios Decoloniales.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Brasília (UnB). Pós-doutorado (em andamento, 2022) Pós-graduação em Artes Cênicas. Departamento de Artes Cênicas -Instituto de Artes, Supervisora: Luciana Hartmann. Professora efetiva no Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, da Universidade Federal. ORCID: 0000-0002-3859-7397.

## Abstract

This article is derived from reflections elaborated in a post-doctoral study conducted in the Graduate Program in the Scenic Arts of the Federal University at Brasilia (UNB), entitled Children and the elderly: shared listenings, and lives. The project is based on Quilombola Pedagogy and emerges from my disturbances, anguish, and questionings of the conditions in which studies in the field of education are produced at public Brazilian universities, in the sense of not perceiving how knowledge is produced and transmitted in other realms outside the university. The analytical bias is perspectivated by post-colonial and decolonial studies, to contribute to the debates about the project of epistemological and aesthetic decolonization of practices and knowledge (including theatrical) at universities.

**Keywords:** Quilombola Pedagogy, Theater Pedagogy, Education Epistemology, Decolonial studies.

## Introdução

O presente artigo busca refletir sobre alguns aspectos principais da pesquisa de Pós-Doutorado conduzida em 2022/2023, quanto às relações entre crianças e idosos (mestres e mestras) da Comunidade Quilombola Ribeirão do Cubatão (SC), no sentido de perceber os modos como se produz e se transmite conhecimento em outros âmbitos fora da Universidade. Essa pesquisa tem como *corpus* um estudo do universo cultural na vida cotidiana de crianças e idosos dessa comunidade, junto a moradores do território quilombola que sofrem diversas opressões e enfrentam dificuldades até para serem reconhecidos em sua própria territorialidade. Por isso, assumem as ambiguidades do conformismo e da resistência, da aceitação e do enfrentamento, da resignação e da esperança. Assim, entre crianças e idosos na comunidade, existe um princípio educativo o qual denominamos de Pedagogia Quilombola: compartilhamento de vidas, trocas de experiências, saberes e práticas de modo coletivo e relacional, tendo como fundamento a Tradição Oral africana.

A pesquisa situa-se na interface entre Antropologia, Arte e Educação. No campo desses estudos da Pedagogia do Teatro e Performance Narrativa está Hartmann (2014), nos estudos sobre opressão, Freire (1998), sobre Educação Antirracista, bell hooks (2013), Grada Kilomba (2019), Kabengele Munanga (2005) e Sílvio Almeida (2019). Além desses referenciais, tivemos contato com algumas pedagogias elaboradas e vivenciadas por pensadores acerca das comunidades quilombolas, indígenas, dentre outros, bem como com as poéticas da oralidade e a Tradição Oral africana, tais como: Ailton Krenak, Amadou Hampâté Bâ, Malangatana Ngwenya, José Jorge de Carvalho e Ilka Boaventura Leite.

A investigação, ainda em andamento, é constituída de observação e entrevistas, rodas de histórias, as quais denominamos: Lembra-te. Tanto nas entrevistas como nas rodas, as narrativas criadas são materiais que nos permitem selecionar e produzir categorias por meio das cenas, das transmissões dos idosos e das crianças, bem como das suas interlocuções.

As Rodas do Lembra-te funcionam, na pesquisa, como uma prática metodológica participativa com crianças e idosos, devido ao seu potencial de conferir-lhes um sentido ativista, de luta contra as injustiças, contra o não reconhecimento. Crianças e idosos: estes mais que essas, mas também elas são pessoas não reconhecidas como tais nas representações dominantes da sociedade. Vivem uma opressão social que, como afirma Oliveira: “inclui a imagem da destituição, como se a elas não pertencesse o presente. Nesse imaginário prevalecente, o velho foi banido (porque visto) como aquele que já foi, e a criança ainda não foi incorporada (porque tida como alguém que ainda não é)” (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Vemos, assim, alguns indicativos para a compreensão de que as Rodas do Lembra-te são como dispositivos de pesquisa que criam um lugar de voz/escuta a essas duas categorias geracionais, no sentido de poderem se encontrar para (re)contar, escutar, reunindo vozes que a elas se afinam. Dessa forma, visam a produzir outros sentidos e também ajudam na tentativa de empreender uma enunciação reflexiva a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais no projeto de descolonização epistemológica.

Nesse sentido, a ótica decolonial (QUIJANO, 2014), da qual provém a Performance dos Quintais, espaço para a prática da Pedagogia Quilombola, constitui-se um relevante dispositivo que revela uma profunda transformação epistêmico-hermenêutica na produção artística e intelectual em todas as áreas. Reside, nas reflexões até aqui apresentadas, a necessidade/urgência de desenvolver pesquisas no campo do Teatro que estejam voltadas para uma práxis decolonial e inter/transcultural no contexto das instituições de ensino no Brasil, visitando outros quintais, para além dos jardins da Universidade, uma vez que são lugares responsáveis pelo ensino dos saberes estético-epistêmicos.

Na primeira parte, o presente artigo explicita de que Pedagogia Quilombola estamos falando, a segunda, está organizada em Cenas da Performance dos Quintais, na terceira, colocamos a lente em um dos ensaios de promessas mais celebrado na Comunidade Ribeirão do Cubatão: a Roda de São Gonçalo. Na quarta, entra em cena a Pedagogia do Teatro e a Pedagogia Quilombola, para que, em diálogo, possam reclamar outras epistemologias, no contexto da Pedagogia das Artes Cênicas.

## **Pedagogia Quilombola**

Ao situarmos a Pedagogia Quilombola como compartilhamento de vidas, trocas de experiências, saberes e práticas de modo coletivo e relacional, é preciso compreender que não se trata, simplesmente, de ouvir os idosos. Essa Pedagogia tem como base a Tradição Oral africana. Nessa perspectiva, o que se compreende como Tradição Oral, na Pedagogia Quilombola? “é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona tudo” (NGWENYA, 2012, p. 12). Nessa tradição, o conhecimento liga-se à experiência e integra-se à vida, pois existem coisas que não se explicam, mas que se experimentam e se vivem (NGWENYA, 2012).

Um exemplo, no qual Malangatana Ngwenya nos convida a pensar, está no texto: Tradição Viva, de Amadou Hampâté Bâ, que relata:

Lembro-me de que, em 1928, quando servia em Tougan, um jovem etnólogo chegara ao país para fazer um estudo sobre a galinha sacrificial por ocasião da circuncisão. O comandante francês apresentou-se ao chefe de cantão indígena e pediu que tudo fosse feito para satisfazer o etnólogo, insistindo para que “lhe contassem tudo”. Por sua vez, o chefe cantão reuniu os principais cidadãos e expôs-lhes os fatos, repetindo as palavras do comandante.

O decano da assembléia, que era o mestre da faca local, portanto o responsável pelas cerimônias de circuncisão e da iniciação correspondente, perguntou-lhe:

- Ele quer que lhe contemos tudo?

- Sim – respondeu o chefe de cantão.

- Mas ele veio para ser circuncidado?

- Não. Veio buscar informações.

O decano voltou o rosto para o outro lado e disse:

- Como podemos contar-lhe tudo se ele não quer ser circuncidado? Você bem sabe, chefe, que isso não é possível. Ele terá de levar a vida dos circuncidados para que possamos ensinar-lhe todas as lições. [...] (HAMPÂTÉ BÂ, 2015 p. 166)

A partir desse pensamento, pode-se compreender o porquê de a Tradição Oral, ser evocada da tradição africana. Nesse contexto específico, a educação tradicional da comunidade acontece por duas vias: a do ensino esotérico, experienciado nas escolas de iniciação e caracterizado por um ensino comunal, coletivo, e a via do ensino familiar:

experiência de educação transmitida no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios etc. Os provérbios são as missivas ligadas à posteridade pelos ancestrais. Existe uma infinidade deles (HAMPÂTÉ BÂ, 2015, p. 166).

Todas essas explicações, enunciadas tanto por Ngwenya (2012) como por Hampâté Bâ (2015), podem dialogar com aquilo que Muniz Sodré (2017) considera sobre os saberes que têm como base a Tradição Oral. Para esse autor, tais saberes são vivenciados em um processo de saber praticando e pensar fazendo (SODRÉ, 2017), no sentido de que o processo de apreensão do conhecimento dá-se por meio da vivência do cotidiano, da prática, do dia a dia, das ações realizadas.

Na comunidade com a qual estamos aprendendo, por exemplo, há o conhecimento acerca da elaboração de um remédio denominado como garrafada, que passa pelas seguintes etapas: preparar as ervas, plantas e raízes que se unem no processo de colocar no fogo, ferver, armazenar na garrafa. Todo esse processo envolve a apreensão das especificidades das plantas e dos remédios, assim como a eficácia de sua execução e as relações de trocas de experiências entre os sujeitos.

No entanto, todo esse ensinamento/compartilhamento começa pela caminhada para a busca das ervas, a qual dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos de acordo com a natureza dos ouvintes. Esses conhecimentos, segundo Hampâté Bâ (2015, p. 167): “não são sistematizados, mas ligados às circunstâncias da vida. Esse modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança”.

Ao considerarmos a Roda de São Gonçalo como elemento constituinte da Tradição Oral a qual pode ser levada ao espaço das Performances dos Quintais, não podemos perder de vista as poéticas dos quintais (AVIZ, 2015), onde se inicia a educação tradicionalista. Nessa perspectiva, o testemunho abaixo pode nos permitir escutar melhor sobre o que foi enunciado até aqui:

Quando eu aprendi São Gonçalo, tive de aprender todas as danças que formam o Fandango. Eu tive que conhecer cada dança, cada passo e movimento. Tive de conhecer como faz o corpo do homem e como faz o corpo da mulher que é diferente um do outro. E tudo isso eu aprendi fazendo. Então tem que saber o canto, e entoar cada melodia na palavra. Então tem que saber. Eu aprendi na prática e na troca com os mais velhos quando eu ainda era pequena. Minha mãe me chamava quando as mulheres estavam fazendo o altar do São Gonçalo e também quando iam dançar o Recortado e a Chamarrita eu observava tudo assim mesmo. [...] (Testemunho de Lordes Rita Gonçalves, Ribeirão do Cubatão, out. 2022).

Tais considerações são fundamentais nas pesquisas de escuta/participação que desenvolvemos quando falamos das crianças e dos idosos. Elas vêm ao encontro do que Malangatana (2012) dizia sobre a escuta, ao falar da importância dos saberes da cultura e sua inserção na escola. Ao referir-se à tradição oral, expressou: “não é só empilhar uma coisa em cima da outra” (2012, p. 12). Para esse artista e mestre da Tradição Oral, a escuta tem a ver com o tempo, não com o conteúdo. Essa perspectiva corrobora com as palavras de Homi Bhabha ao citar Lyotard:

[...] eis a grande diferença do desejo do Ocidente [...] esquecer o tempo e preservar, acumular conteúdos, transformá-los no que chamamos história e pensar que ela progride porque acumula. Nada se acumula, ou seja, as narrativas devem ser repetidas o tempo todo porque são esquecidas todo o tempo. Mas o que não é esquecido é o ritmo temporal que não para de enviar as narrativas para o esquecimento (LYOTARD *apud* BHABHA, 1998, p. 93).

Sob essa premissa, defendemos que, na Performance dos Quintais, preste-se mais atenção aos modos de escuta do que propriamente à história. Como acontecem os encontros entre crianças e idosos? Quais as interações? Em que momento do cotidiano esse encontro mais acontece? Como passam de uma história à outra? Que histórias contam os idosos, quais histórias contam às crianças? Como seus corpos se mostram? As histórias versam somente sobre o dia a dia vivido na comunidade? Quais histórias aparecem, além dessas? Como se apresenta a dimensão performativa na produção dos sujeitos colaboradores da pesquisa?

### **Performance dos Quintais – Cena 1: A Roda do Lembra-te**

É de manhã. No quintal, a roda. Os mais velhos da família e da comunidade chegam e se acomodam. As crianças olham com atenção e curiosidade para cada performance. A manhã para elas é de escuta. É momento de aprenderem, com os mais velhos, quem elas são. Um dos anciãos cuida do cipó que será tecido. O outro, cuida do piri, matéria-prima para fazer esteira. Dona Flor abraça-se a São Gonçalo, o santinho que mora há mais de duzentos anos na comunidade e que, dessa vez, será apresentado às crianças. Maria corta o beiju em pedacinhos, pega a sua parte. Depois, vai de pessoa em pessoa, na roda, compartilhar o alimento. Essas pessoas são os idosos da comunidade que vieram falar de vida com as crianças. As pessoas de quem se lembram, chamam pelo nome e apresentam alguma lembrança de suas vidas. Aos que não reconhecem, perguntam “Quem és tu?”. Quando isso acontece, as pessoas da roda apresentam-no lembrando-o dos pais ou avós: “Esta é a neta de Genésio”. Só quando chegam à última pessoa é que retornam ao seu lugar. E, então, a história acontece. Cada criança vai ao centro da roda para contar alguma história, envolvendo algum idoso que veio prestigiar o encontro. As histórias não são fictícias: na roda, como na antiga fogueira, por tradição, contam-se histórias que falam da forma de pensar das pessoas e das suas vidas. Uma criança, dirigindo-se a um idoso da roda, pergunta: “você sabem quem é esse tio”? O segundo dá um giro e pergunta às pessoas da roda: “você sabem qual a história dele aqui na comunidade?” Algumas respondem: “sabemos que ele fez o rio”. “Tio Francisco” – um dos adultos, fala, pausadamente – “veio de longe para fazer o rio da nossa comunidade, há muito tempo, quando eu ainda usava calça curta como vocês. Antigamente, neste lugar aqui; não tinha nem estrada, a primeira foi aberta pela máquina que abriu o rio.” Depois dessa apresentação, vem outra e outra e mais outra. Hoje é dia de Dona Flor ser apresentada. E, com ela, a história de um “ensaio de promessa”, por muito tempo praticado na comunidade: São Gonçalo. “O meu nome de criança é Florência, mas todos me chamam de Flor. E este aqui é São Gonçalo” (mostrando o santinho encaixado no baú). Esse é um dos momentos do Lembra-te. Referências pessoais dos familiares e/ou habitantes idosos da comunidade que vêm falar com as crianças. Falam ora em palavras, ora em gesto de cor, através das roupas, bem como no cheiro ou sabores que saem de suas mãos e alimentam a roda. Nas cenas observadas, há um discurso que se dá entre os corpos em movimento. Uma aprendizagem que se estabelece na interação dos corpos, no som de palavras, no movimento de suas vozes. Fixo minha atenção em todos esses elementos que materializam sentidos. Chama atenção o espaço da roda onde a história acontece. Hoje é dia de conhecer São Gonçalo. Destaca-se o ritual em todo o seu movimento, o que me leva a pensar no lugar da voz no canto do povo desse lugar (Ribeirão do Cubatão). Na voz e na performance que suas palavras (em)cenam. (AVIZ, Diário de campo, 2022, p.16)

### **Performance dos Quintais – Cena 2: A dança de São Gonçalo: ensaio de promessa**

[...] São Gonçalo está, há mais de duzentos anos, na casa da nossa família. Meu avô fez até um bauzinho pra ele.

Meu pai era de 1917. Era ele quem guardava o santo que era do pai dele. Depois, eu guardei o santo por muito tempo, hoje está com a minha filha. A promessa era um pedido que a gente fazia. A promessa era paga com dança. A pessoa recebia a graça, então tinha que cumprir com a dança. A promessa era feita no sábado, amanhecer para domingo. Primeiro, era feito um terço, uma reza. Depois, faziam a oferta pro santo. Depois, Fandango. Não sei se cada um conheceu o Fandango? (perguntando aos pesquisadores). Meu pai era tocador de viola e tocava o Fandango. Às vezes, as pessoas falavam com ele pra ele ir tocar a promessa, mas, às vezes, ele não ia, só dava o santo e outro tocava. Tinham outros tocador. A promessa era o terço, as pessoas rezava, faziam as oração, mas, depois, já vinha a dança. Faziam o Fandango. Depois do terço, as pessoas dançavam pro santo ao toque da viola e da cantoria. A promessa era um pedido que a gente fazia. Mas, eu nunca fiz promessa! A promessa era paga com dança. A pessoa recebia a graça então tinha que cumprir com a dança. [...] (Testemunho de Maria de Oliveira Prado 2ª, Ribeirão do Cubatão, nov. 2022)<sup>2</sup>

As festas dedicadas a São Gonçalo eram realizadas em Portugal desde o século XIII. Elas chegaram ao Brasil no meio do século XVIII, com os fiéis do Santo de Amarante. A manifestação acontece no interior das igrejas de São Gonçalo, na cidade de Amarante (no Douro), à margem direta do rio Tâmega, em Portugal, no dia 10 de janeiro, data de falecimento do santo, em 1259.

A partir da sua morte, ele tem sido muito venerado e cultuado. Segundo Santos (2004), o padre Antônio Vieira pregava que São Gonçalo fora santo desde menino, e, na imortalidade, é quando se manifestam suas maiores virtudes, definindo-o como: pai das famílias, poderoso e amoroso.

O folguedo de São Gonçalo, talvez, possa ser descrito como uma manifestação religiosa, uma oferenda litúrgica, uma vez que as promessas não eram somente para as moças que queriam se casar, mas também para os enfermos. Pellegrini (1990) destaca que as promessas se restringiam, principalmente, aos enfermos do estômago e do ventre.

Na cidade de Porto, em Portugal, as festas em comemoração a São Gonçalo eram chamadas de Festa das Regateiras, e quem participava eram as mulheres que desejavam casar. A dança era realizada dentro da igreja, remetendo à Idade Média e Moderna em Portugal.

O santo encontrou na vivência popular, uma forma de converter pecadores. Segundo registros históricos, um dos seus trabalhos mais significativos era desenvolvido com as prostitutas. Para convertê-las, ele vestia-se de mulher, dançava e cantava com elas a noite toda. Em sua compreensão, as mulheres que participassem dessas danças aos sábados não cairiam em tentação no domingo. Acreditava, ainda, que, com o tempo, elas se converteriam e se casariam. Ele pregou e operou supostos milagres por todo o norte de Portugal.

---

<sup>2</sup> As falas estão transcritas respeitando o modo falar do depoente, conforme os registros em áudio.

No mesmo país, além de santo casamenteiro, São Gonçalo é reconhecido como protetor dos violeiros, remédio contra as enchentes e patrono dos pescadores. Ele foi canonizado em 1561. As imagens desse santo, em sua grande maioria, apresentam, como característica mais marcante, uma fisionomia de alegria. Em alguns espaços, são representadas na forma católica, isto é, com a ausência da viola. No entanto, as imagens destinadas ao culto popular da Dança de São Gonçalo são encontradas, geralmente, de duas maneiras, segundo Giordanna Santos (2004):

1. São Gonçalo do Amará (Amarante): é representado à moda das vestimentas camponesa e portuguesa da época, ou seja: calção preso pouco abaixo do joelho, meia preta, bota braguesa (para andar em local úmido), chapéu na cabeça, capa azul nas costas e viola na mão. A justificativa encontrada para a representação do Santo com essas vestes deve-se ao período que estava em construção uma ponte na região onde viveu, ele ajudava na construção e, após, ia tocar viola para a conversão dos “pecadores”, e não tinha tempo de trocar de roupa.
2. São Gonçalo Padre: é representado de batina, crucifixo no pescoço, chapéu de padre, sapatos (que não eram sapatos comuns, pois tinham pregos que furavam seus pés e serviam de penitência durante a celebração de sua missa, onde cantava, tocava e dançava) e viola (SANTOS, 2004, p. 06).

No Brasil, os devotos recorrem ao santo para resgatar parentes perdidos, vagando no mar, proteger de chuvas, trovoadas e enchentes, assim como encontrar objetos perdidos, entre outros. E há uma variedade de formas de representação da dança de São Gonçalo.

Giffoni (1973) apresenta características comuns na maioria das práticas encontradas pelo Brasil:

É tradicional a presença do Santo no altar, armado especialmente para este fim; o acompanhamento de viola; a disposição inicial dos participantes em duas colunas ou fileiras; a realização de evoluções várias, sob a direção de guias, que são geralmente os violeiros; a apresentação de canto; a existência de orações iniciais e finais e o oferecimento da dança; a divisão desta em partes, quase sempre separadas por intervalo; a presença predominante de mulheres no Norte, Minas e Goiás, de pares nos demais Estados e homens em algumas regiões de São Paulo; a sua execução, comumente, à noite, no sábado, véspera de dias santos ou feriados, por ser demasiadamente longa (GIFFONI, 1973, p. 64).

Segundo Câmara Cascudo (1969), as primeiras aparições do Folgado de São Gonçalo do Amarante no Brasil aconteceram na cidade de Salvador, em 1718. A manifestação acontecia dentro da igreja, onde a dança era acompanhada por guitarra e gritarias de frades, mulheres, fidalgos, escravos, em um “saracoteio delirante”. No final, os bailarinos tomaram a imagem do santo do altar e dançaram com ela. Após algumas confusões ocorridas em Salvador, em decorrência da festa, a dança foi proibida na região.

Nos dias atuais, a festividade é organizada como forma de pagamento de promessa devida a São Gonçalo, realizada pelo próprio promesseiro dentro de casa ou em local coberto. Nesse espaço escolhido, é armado o altar com a imagem do santo e de outros de devoção do promesseiro, onde, em frente, desenvolve-se toda a dança. Toda a coreografia divide-se em partes chamadas “voltas”, cujo número varia entre 5, 7, 9 e 21; em cada volta, acontece uma interrupção. Nesses intervalos, os participantes aproveitam para se servir da comida oferecida pelo promesseiro.

Antes de iniciar a execução da dança, os participantes organizam-se em duas fileiras, voltados para o altar. Cada fileira é dirigida por dois violeiros, mestre e contramestre, que dirigem todo o ritual. As voltas são executadas sob as vozes dos violeiros, os quais formam duetos, louvando São Gonçalo. Enquanto isso, ao afastarem-se sem dar as costas para o altar e postarem-se nos últimos lugares de suas fileiras, os dançarinos dirigem-se em dupla até o altar, beijam o santo, fazem genuflexão, sapateando na fileira em ritmo sincopado. Cada volta pode demorar de quarenta minutos a duas ou três horas, a depender do número de dançarinos.

Apesar de essas marcas apresentarem-se como características gerais faz-se necessário considerar que, mesmo que a prática de São Gonçalo seja vivenciada em diferentes regiões do Brasil, é possível apresentar as especificidades de cada povo e lugar. Sob essa ótica, a prática não pode ser encarada por um paradigma folclorista, mas sim em virtude da possibilidade de preservação e registro, enquanto manifestação genuína, autêntica ou intacta em relação aos contatos com a sociedade envolvente.

### **A Dança de São Gonçalo em Ribeirão do Cubatão, Joinville - SC**

A Comunidade Ribeirão do Cubatão está localizada no bairro Cubatão ou Vila Cubatão, em Joinville – SC. Esse território parte de um complexo de terras que pertencia a São Francisco do Sul – SC, conforme Borba (2013): “O núcleo urbano de São Francisco do Sul (*oitocentista*) era muito pequeno, e a vila contava com propriedades rurais sobretudo nos lugares como Laranjeiras, Monte de Trigo, Porto do Rei, Figueira e Miranda – na Ilha – Glória, Estaleiro, Frias, Barrancos e Cubatão na parte continental” (BORBA, 2013, p.75, grifos do autor).

A comunidade conta, atualmente, com aproximadamente cinquenta famílias; em boa parte, descendentes das famílias de Antônio Naro e Maria da Graça, Francisca de Oliveira e Cristiano Leopoldino, Euzébio Rita<sup>3</sup> e Ana de Oliveira Cercal, Maximiano Leopoldino e Maria da Graça

---

<sup>3</sup> Euzébio Rita é filho de Maria da Graça e enteado de Antônio Naro.

Leopoldino<sup>4</sup>, Maria Etelvina e Antônio Mulato e Ana Dias e João Manoel Fagundes. Segundo relatos orais, essas famílias, compostas por ex-escravizados e seus descendentes, viviam da agricultura, pesca, produção de farinha e produção de utensílios como vassouras, remo, cestarias, dentre outros. Suas produções eram vendidas nas feiras que aconteciam em São Francisco do Sul, para onde se deslocavam de canoa, ou no Mercado Público Municipal de Joinville, para onde se deslocavam a pé.

Além da Promessa de São Gonçalo ou Fandango, outra manifestação cultural fortemente praticada até a década de 1990 era o Reisado. A Promessa, no entanto, foi deixando de acontecer, aproximadamente, na década de 1960, logo depois da abertura do rio na comunidade, em 1954, marco muito importante em virtude do deslocamento populacional que essa obra provocou.

Segundo relatos de moradores, esse folguedo sempre existiu, como afirmaram Maria de Oliveira Prado 1<sup>a</sup> e Maria de Oliveira Prado 2<sup>a</sup>.<sup>5</sup> Talvez, recorram, naturalmente, à expressão “sempre existiu” por terem participado da Promessa ou Fandango desde crianças.

[...] O Fandango era feito nas casas das pessoas. Primeiro, vinha a dança pro santo, depois, a Chamarrita e outras danças. Depois, também tinha o baile a noite inteira: tinha cantoria, batuque com pandeiro, gaita e viola. Uma vez, nós fomos num Fandango lá na casa da sinhá Francisca. Eu era pequena e a mamãe tava comigo no colo. Naquele tempo, eles faziam o fogo no chão e a panela ficava pendurada por uma corrente. Quando a sinhá Francisca foi mexer na panela, ela virou e caiu tudo em cima da mamãe. Ela tentou me proteger, mas o meu pé direito ficou bem queimado. Até hoje eu tenho a cicatriz.  
(Testemunho de Maria de Oliveira Prado 1<sup>a</sup>, Ribeirão do Cubatão, nov. 2022)

Chama a atenção o relato de Maria de Oliveira Prado 2<sup>a</sup> e o de sua prima, Maria de Oliveira Prado 1<sup>a</sup>, porque uma parece falar de dentro das Promessas e a outra, de fora, alguém que faz parte da família, guardando o santo e declarando com certo orgulho, inclusive, que nunca fez promessa a ele.

Já Dorval Fagundes, 83 anos, e Aldo Fagundes, 81 anos, irmãos de Maria de Oliveira Prado 1<sup>a</sup>, iniciaram-se no Folgado muito jovens e, ainda hoje, falam da prática com grande alegria e saudosismo. Quando fazem seus relatos, comentam sobre a obrigação que era, para eles, dançarem para o santo, principalmente assim que se tornaram jovens. Em seus testemunhos, parecem dar mais importância ao lado casamenteiro do santo, ressaltando a grande importância às danças que

<sup>4</sup> Maria da Graça Leopoldino é filha de Maria da Graça e Antônio Naro.

<sup>5</sup> Designarei as duas depoentes como 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> pelo fato de terem o mesmo nome. Maria de Oliveira Prado 1<sup>a</sup>, 94 anos, é a matriarca da comunidade, descendente de escravizados, filha de Euzébio Rita e Ana de Oliveira Cercal. Já Maria de Oliveira Prado 2<sup>a</sup>, 88 anos, é descendente de família luso-brasileira. Receberam o sobrenome Oliveira Prado por serem casadas com os primos: Manoel de Oliveira Prado e Olívio de Oliveira Prado. Para distingui-las, são designadas na comunidade como Maria do seu Maneco e Maria do seu Olívio.

acompanhavam toda a Promessa de São Gonçalo. Para eles, a desvalorização da dança ao santo foi tão intensa em determinado momento que foi implementada, na comunidade, a seguinte ordem: “quem não dançar para São Gonçalo, não pode dançar Chamarrita<sup>6</sup>”.

[...] A promessa pra São Gonçalo é a dança pro santo. A gente fazia par com outro homem, depois ia dançando até o altar, beijava o santo e voltava de frente para o altar porque não podia dar as costas para o santo. A gente fazia assim, ó (encenou juntamente ao seu irmão Dorval). Não existe promessa pra São Gonçalo sem Fandango. Tudo era feito nas casas. São Gonçalo era Fandango. Depois tocavam a viola. Depois tinha a Chamarrita. Eita!

A viola começava, e a gente começava a dança pra São Gonçalo.

O Fandango é uma roda em volta da sala. Esse era só com os homens.

A dança das mulhé era o recortado. Os homens batiam o Fandango, depois saíam e pegavam no braço da mulhé, assim ó, (faz gesto com as mãos), virava o casal assim e continuavam aquela roda, tudo esperto, né? Depois tinha a dança do anum também. Era o violeiro que fazia o toque para vir outra dança, ele que mudava. Fandango entra tudo isso. Pra começar, entrava a dança pro São Gonçalo, depois era a retirada, depois vinha o Fandango, vinha a Chamarrita porque a Chamarrita era dança de casal. Se não dançasse pra São Gonçalo, não podia dançar Chamarrita. Não podia convidar alguém pra dançar. [...]

(Depoimento de Aldo Fagundes. Ribeirão do Cubatão, dez. 2022)

A promessa de São Gonçalo, como já mencionamos acima, não acontece mais em Ribeirão do Cubatão, porém, muitos fatores devem ser analisados para a compreensão do desaparecimento dessa prática. Um deles pode estar relacionado ao deslocamento da comunidade, após a dragagem do rio, o que levou a formar uma nova organização no modo de ocupar as terras na localidade. Outro, refere-se à complexidade que envolve Ribeirão do Cubatão, antes e após sua transferência do município de São Francisco do Sul para Joinville, e um terceiro fator que jamais poderá ser esquecido diz respeito à ideologia do branqueamento. Por meio dessa ideologia, milhares de negros no Brasil “são levados a assimilar os valores e a cultura do grupo branco como legítimos, negando a herança dos ascendentes africanos, desconsiderando a real contribuição da raça negra na formação da sociedade e vivendo a construção de uma identidade étnico/racial fragmentada” (GOMES, 1995, p. 83).

Diferentemente de muitas comunidades quilombolas espalhados pelo Brasil, cuja característica principal está marcada pelo fenótipo, a Comunidade Quilombola Ribeirão do Cubatão, por sua vez, tem como característica própria sua miscigenação. Nesse sentido, essa comunidade tem sua forma singular no modo de ser negro, para além da pele; assim, faz-se necessário retomar alguns aspectos históricos da região de Joinville, a fim de compreender a sua formação étnica.

---

<sup>6</sup> Em registros de outros Estados, essa dança aparece como Chimarrita, no entanto, grafamos conforme o falar da comunidade: Chamarrita.

Ribeirão do Cubatão existe muito antes da fundação de Joinville, já que pertencia à Vila de São Francisco do Sul, cidade mais antiga do Estado de Santa Catarina. Por isso, quando os portugueses chegaram com seus escravos negros, outros povos originários habitavam o território, como os sambaquianos, ou ainda os indígenas, principalmente os indígenas guaranis, xokleng e caingangues

Portanto, quando os germânicos chegaram, em 1851, Joinville já era ocupada pelos luso-brasileiros e pela população africana e afrodescendente, pelo menos, há 200 anos. Os luso-brasileiros, os quais chegaram a partir de São Vicente (São Paulo) a mando da Coroa, trouxeram agregados e também sujeitos na condição de escravizados.

No entanto, Joinville ainda produz o discurso de Europa brasileira, apesar das comprovações de que outros povos chegaram à região antes dos germânicos, comprovando aquilo que Ilka Boaventura Leite (1996) categorizou como invisibilidade do povo negro em Santa Catarina. Ela explica como os próprios historiadores produziram outra história sobre Santa Catarina, especificamente sobre Joinville.

Em razão da miscigenação do povo da comunidade Ribeirão do Cubatão, precisamos nos atentar ao motivo de a Roda de São Gonçalo ser chamada pela população de Fandango caiçara.

Etimologicamente, caiçara é originária da raiz linguística tupi-guarani, derivada da junção de duas palavras, caá, que significa mato, e içara, que denota armadilha; caiçara, portanto, indica um sistema de proteção e de sobrevivência. Assim era chamada, pelos indígenas, a cerca de proteção fincada à volta da aldeia, bem como a cerca de pau-a-pique feita ao redor da roça, para impedir a entrada de animais. “A mesma palavra, posteriormente, passou a designar o rancho na beira do rio ou no ombro das praias, para abrigar as canoas e os apetrechos da pescaria” (FONTES FILHO *apud* FERRERO, 2007, p. 34).

Assim sendo, a palavra caiçara designa as comunidades litorâneas formadas pela contribuição étnico-cultural dos indígenas, dos colonizadores portugueses e dos escravizados africanos.

O território denominado Ribeirão do Cubatão, originalmente, pertencia a São Francisco do Sul – SC, hoje, mesmo que esse território faça parte da cidade de Joinville, é uma região de fronteira com São Francisco do Sul, caracterizando ainda mais os aspectos de um Fandango caiçara, confirmando que “o fandango é fruto das aculturações características do período colonial” (GRAMANI, 2009).

Dessa maneira, a presença dos negros está marcada, principalmente, no saber cantar, além da formação de diversas coreografias para esses cantos. Eram os pretos que imprimiam às toadas as letras dos cantos, organizando o ritual da promessa, e até faziam música.

Nós fazia a música pro reisado. Mas, uma vez não sei se tinham esquecido alguma música do Fandango do São Gonçalo aí eles pediram pra gente fazer. Daí eu ajudei fazer. Só que eu me esqueci, faz muito tempo. Se eu pensar bem posso até lembrar de alguma parte. Depois nós paramos de fazer música porque tudo foi se acabando quando a gente veio pro lado de cá do rio. (Testemunho de Lúcio Graciano Gonçalves, Ribeirão do Cubatão, out. 2022)

Além disso, outro elemento que pode não estar explicitamente impresso no ritual religioso, mas está na caracterização do santo é a escultura negra. Ao contrário das caracterizações de São Gonçalo em outras regiões do Brasil, cuja cor da escultura é branca, em Ribeirão, o santo é preto. Essa marca pode nos levar a perguntar: quem teria interesse em imprimir essa marca no santo senão o povo afrodescendente? Por que, em Ribeirão do Cubatão, São Gonçalo é preto? Tais características não poderiam evidenciar alguma estratégia de resistência do povo negro? A presença do negro também se dá em toda a constituição da prática do Fandango caçara composta pela viola, assim como de instrumentos musicais como o tambor e o pandeiro, característicos de muitas práticas afro-brasileiras.

Para Merriam (1964), a música é um produto do comportamento humano, uma vez que possui estrutura, ainda que não tenha existência própria, separada do comportamento de quem a produz. Partindo desse pressuposto, entender o significado das músicas que são criadas, cantadas e tocadas no quilombo de Ribeirão do Cubatão é compreender por que se faz o que se faz musicalmente. Esses são pontos essenciais nesta investigação, pois, embora a Roda de São Gonçalo não seja mais praticada, a musicalidade é uma das características mais presentes nessa comunidade ainda hoje.

Por meio da etnografia que vimos realizando em Ribeirão do Cubatão, os elementos que constituem a prática da Roda de São Gonçalo não podem eliminar a estrutura ritual de tradições performáticas negras. A escuta de histórias sobre fluxos, bens simbólicos e materiais característicos dos ensaios e das promessas de São Gonçalo (cantos, instrumentos musicais, formas coreográficas) foram elementos que, de certa forma, transformaram, inclusive, da própria tradição que traduz São Gonçalo como uma prática com elementos predominantes do catolicismo. No rito oral da palavra encantada, em canto e encanto, a Promessa de São Gonçalo, ou Fandango para a comunidade de Ribeirão do Cubatão, apresenta-se como campo sagrado, festivo, mas também como história e memória ancestral.

No contexto do país, ainda que muitos não considerem Santa Catarina como um espaço em que a presença negra imprimiu sua marca, São Gonçalo de Ribeirão do Cubatão, apesar de não praticado atualmente, mostra a constituição desse ensaio de promessa em uma composição múltipla de cruzamentos poéticos e de saberes ancestrais. Esse ritual é inscrito e cruzado com elementos estéticos e religiosos de África e do ocidente branco; os santos católicos são responsáveis por manter, pela resistência, o domínio simbólico dos praticantes dessa manifestação cultural.

### **Pedagogia do Teatro e Pedagogia Quilombola: um diálogo necessário**

Práticas de ensaios de promessas, como São Gonçalo e as demais congadas, são exemplos necessários para pensarmos as Performances dos Quintais, que acontecem nas comunidades quilombolas, onde ocorre uma Pedagogia Quilombola. Essa prática educativa muito tem a dizer à Pedagogia do Teatro, no sentido de pensar em outras epistemologias que podem auxiliar no processo de descolonização das pesquisas e práticas do Teatro, uma vez que, nas universidades (não somente, mas também), as pesquisas na área referida necessitam atentar para os saberes existentes fora do ambiente acadêmico.

No caso específico das comunidades quilombolas, como a de Ribeirão do Cubatão, faz-se necessário reconhecer os homens e as mulheres que realizavam celebrações, por exemplo, a Promessa de São Gonçalo, como indivíduos conscientes, portadores de histórias e identidades próprias. Esses sujeitos deixaram seu legado à formação de uma consciência afro-brasileira, mesmo que, muitas vezes, tivessem de apropriar-se de práticas europeias, envolvendo suas identidades em um processo de hibridização. Nesse sentido, fazemos um convite à Pedagogia do Teatro, para que não deixe de visitar as intimidades dos quintais quilombolas, a fim de uma descolonização do corpo.

É nesse contexto que questionamos o folclore negro em defesa de uma performance negra, muitas vezes, não compreendida como tal, porque, quase sempre, olhamos para as práticas das diferentes comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil, como a de São Gonçalo, sob a perspectiva ocidental. Por essa razão, este texto não somente fala por si, como também respalda o modo pelo qual algumas práticas culturais podem ser interpretadas, especialmente no contexto das famílias, da comunidade e dos significados religiosos que não foram possíveis de apagar, mesmo quando da não aceitação do outro como protagonista, procedimento próprio das colonizações.

Nessa perspectiva, ao tratar sobre a descolonização do corpo na produção de pesquisa de teatro no Brasil, Silva (2022, p. 07) assim expressa:

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

A Pedagogia Quilombola muito tem a contribuir, principalmente, por seu ensinamento não sistemático e caótico, características rejeitadas pelo modelo colonial de conhecimento.

O sociólogo Boaventura Sousa Santos (1997) ajuda-nos nessa compreensão quando discute a categoria epistemicídio. Para esse autor, esse é um dos elementos de violência inerente ao processo colonial, junto ao genocídio. O primeiro tornou-se um instrumento duradouro da dominação por meio da negação da legitimidade das formas de conhecimento dos grupos dominados e do próprio reconhecimento desses membros enquanto sujeitos de conhecimento. Um processo de destituição da racionalidade, da cultura e da civilização do outro. Partindo de Boaventura de Sousa Santos, Sueli Carneiro (2019), pensadora brasileira fundamental para pensar questões sobre as quais estamos enfocando nesta conversa, é a responsável por situar o conceito de epistemicídio no Brasil, sobretudo, a fim de compreender a situação dos negros com relação às contradições e desigualdades raciais. A autora assim define epistemicídio:

Epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2019, p. 97).

A autora vai além da desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, apontando para a racialidade como dispositivo – e para os subdispositivos de reprodução dessas desigualdades – que operam um processo de rebaixamento da autoestima. O negro é deslegitimado enquanto portador e produtor de conhecimento, ou apontado como incapaz de lidar com áreas complexas, a ciência, por exemplo. É coletivamente desqualificado enquanto sujeito cognoscente e produtor de conhecimento válido. Essas estruturas, em se tratando de espécie de capitais culturais, intelectuais e sociais de origem, portanto, encaminham um tipo de profecia autorrealizável desde as nossas percepções.

Manifesto no âmbito científico, o epistemicídio sustenta-se como um sistema de dominação fundamentalmente por meio da educação. Nessa perspectiva, o que podemos fazer e/ou estamos fazendo no sentido de pensar uma educação comprometida com a descolonização do olhar, do corpo,

enfim, que diálogos a Pedagogia do Teatro tem aberto para pensar no acolhimento de outras epistemologias?

Na perspectiva decolonial em que contextualizamos o conceito de Pedagogia Quilombola, Sousa Santos (2009), Quijano (2005), Mignolo (2008), Lugones (2014) inspiram-nos pensar que tal Pedagogia pode ser uma arma de resistência, uma alternativa à história do processo de colonização, à geopolítica eurocêntrica que estabeleceu paradigmas epistemológicos, políticos, ontológicos e religiosos como verdades universais, promovendo, então, uma fortaleza de invisibilidades e silenciamentos que se manifestam de modo particular a sujeitos como os pertencentes às territorialidades quilombolas.

Carvalho (2020) reflete que, no âmbito científico, há pouco espaço para epistemologias e formas de conhecimento alternativas às de matrizes ocidentais e europeias, tais quais aquelas desenvolvidas pelos próprios povos originários e demais etnias historicamente colonizadas e/ou dominadas na América do Sul. No entanto, algumas iniciativas vêm ocorrendo em alguns países na região sul-americana, para que essa discriminação seja superada. No tocante ao Brasil, Carvalho (2020) descreve a experiência com o *Projeto Encontro de Saberes*, cujo principal objetivo é pensar a oralidade no templo da escrita a partir da valorização de outras epistemologias, especialmente da Tradição oral, em que mestres e mestras de comunidades indígenas e quilombolas (brincantes, pajés, raizeiras(os), mães e pais de santo, agroecologistas, dentre outros), por meio da oralidade, estão mudando pedagogias e sentidos de cursos dentro da Universidade. Nessa perspectiva, o mundo universitário brasileiro, que excluiu as tradições orais e, por isso, atrofiou os afetos, as sensações e as intuições, volta-se a elas no sentido de questionar o saber eurocêntrico. Sob essa ótica, para Carvalho (2020), a escrita terá que se acomodar no encontro com a oralidade.

Tais iniciativas na Educação Superior ocorrem a partir de algumas universidades federais, primeiramente a Universidade de Brasília (UnB), por intermédio do professor Dr. José Jorge de Carvalho, e propagam-se por outras, com a implementação de disciplinas que introduzem epistemologias da Tradição Oral, nas quais mestres e mestras têm o direito de ensinar nos cursos de graduação o sentido da descolonização das instituições universitárias brasileiras. Com essas ações, acreditamos ser possível a criação de outro mundo, como afirma Krenak (2019), no qual cabem todos os mundos.

Todas essas considerações são fundamentais para a compreensão de que a Universidade necessita estar em diálogo com a Pedagogia Quilombola, uma vez que ela tem muito a ensinar, principalmente quando consideramos qual a sua base: a Tradição Oral. Nessa tradição, a transmissão

não se constitui como informação, mas sim como experiência<sup>7</sup>. Tal constatação é fundamental para que percebam o lugar da infância quilombola e o lugar dos idosos, no contexto da pesquisa aqui apresentada. Ambos podem se situar no lugar do cuidado. O que acontece na Tradição Oral quilombola é que as crianças colocam-se a par de uma prática significativa no relacionamento de suas vidas umas com as outras, com os mais velhos e com o mundo. Elas descobrem muitas coisas sobre elas mesmas e, principalmente, quem elas são. Tanto elas quanto os idosos criam outras coisas quando compartilham suas vidas.

Na Tradição Oral quilombola, quando as crianças e os idosos encontram-se, está acontecendo algo muito importante do que é dito em qualquer dia particular. Não somente os idosos estão se entregando à uma experiência que convoca ao cuidado. A Tradição Oral, na Pedagogia Quilombola, caracteriza-se como uma experiência de cuidado. Ela está baseada em uma confiança de que, aconteça o que acontecer, o diálogo, o amor, a ternura, a solidariedade, a criatividade, o compartilhamento de ideias, como a beleza, a justiça e o bem, o sofrimento e a compaixão são o que realmente importa. Assim, na Comunidade Quilombola Ribeirão do Cubatão as crianças e os idosos encontram-se na dimensão do cuidado. Nessa dimensão, poderão praticar a resistência projetando seus paraquedas.

De que lugar se projetam paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza [...] São lugares com conexão com o mundo que partilhamos; não é um mundo paralelo, mas que tem uma potência diferente. (KRENAK, 2019, p. 68).

É dessa perspectiva que a Pedagogia Quilombola mostra de onde pode ser visualizado o pensamento que cuida.

### **Considerações Finais**

A roda que dá início a este texto é um convite para que a Pedagogia do Teatro visite a Pedagogia Quilombola nos diferentes quintais espalhados pelo Brasil. Esse convite é para refletir sobre uma outra escuta para as produções de pesquisa: uma escuta a partir da sabedoria coletiva fora do modo de estar que a todos é comum. Tal prática pode constituir uma via possível de acesso e compreensão de outra escuta que demande uma fruição sinestésica, na qual a percepção está para além do ouvido. Essa escuta que, como registra Walter Benjamin (2012) em seu exemplar estudo: *O Narrador*,

---

<sup>7</sup> O clássico texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, de Jorge Larrosa (2002), ainda constitui-se como uma referência fundamental para o diálogo com o sentido de experiência explicitada neste artigo.

acarreta outra temporalidade. Tal escuta faz valorizar, por meio do reconhecimento, o quanto nossas histórias, danças, canções e nossos saberes tradicionais podem ser compartilhados como saberes e não como folclore, tal qual a visão colonialista e hegemônica do saber.

Nesse sentido, a ótica decolonial, de onde provém as Poéticas dos Quintais (AVIZ, 2015), constitui-se um relevante dispositivo que revela uma profunda transformação epistêmico-hermenêutica na produção artística e intelectual em todas as áreas. Reside, nas reflexões até aqui apresentadas, a necessidade/urgência de desenvolver pesquisas no campo do Teatro voltadas para uma práxis decolonial e inter/transcultural no contexto das instituições de ensino no Brasil, visitando outros quintais, para além dos jardins da Universidade, uma vez que estes são responsáveis pelo ensino dos saberes estético-epistêmicos. Nessas instituições, a pesquisa teatral pode construir a crítica às práticas pedagógicas hegemônicas que ainda mantêm estruturas de exclusão relativas a uma boa parte da população expropriada dos meios de produção.

O processo de descolonização das práticas de pesquisa do Teatro no contexto das universidades precisa levar em conta a dissolução da disciplinarização do conhecimento e de suas estruturas fechadas, no intuito de estabelecer um diálogo crítico entre as diferentes expressões estéticas, dentre elas, as dos povos negros e indígenas. A pesquisa artística contemporânea, especialmente no campo teatral, somente pode ser compreendida em termos da complexa tensão que se estabelece entre as epistemes ocidentais e as epistemes decoloniais, se entrar na Roda do Lembrete, cujo acontecimento faz-se presente na Performance dos Quintais, espaço de prática da Pedagogia Quilombola, cuja base é a Tradição Oral africana.

Nesse sentido, quando nos propomos, neste artigo, apresentar uma investigação que se situa na interface entre Antropologia, Arte e Educação, acreditamos que contribuir para os debates em torno do projeto de descolonização epistemológica e estética das práticas e dos saberes (também teatrais) nas universidades pode se constituir como engajamento de todas as áreas para uma educação antirracista (KILOMBA, 2019); (HOOKS, 2013). Não é tarefa fácil construir uma educação que respeite e valorize a cultura, a identidade e as representatividades negras, pois, de acordo com Munanga (2005), o racismo somente será superado quando sair dos livros e se tornar preocupação de todas as forças institucionais do país. Além disso, a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2019 p. 34). Eis o convite!

## **Referências**

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AVIZ, Roselete Fagundes de. As negras vozes dos quintais: acordes da canção Moçambique-Brasil. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taíza Ruen. **Contaçon de Histórias**: tradiçon, poéticas, interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

AVIZ, Roselete Fagundes de. **Diário de campo**, Joinville: 2022.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução: Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I** – Magia e Técnica. Arte e Política. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

BORBA, Fernanda Mara. Arqueologia da escravidão numa vila litorânea: vestígios negros em São Francisco do Sul. Joinville: Univille, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Pulo: Pólen Livros, 2019.

CARVALHO, José Jorge; VIANNA, Letícia Costa Rodrigues. O Encontro de Saberes nas Universidades: uma síntese dos dez primeiros anos. **Revista Mundaú**. Alagoas, n. 09, mai. 2020. p. 23-49. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/11128>>. Acesso em: 23 de nov. 2021.

FERRERO, Cíntia Bisconsin. **Na trilha da viola branca**: Aspectos socioculturais e técnico-musicais do seu uso no fandango de Iguape e Cananéia. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Música. UNESP: 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GRAMANI, Daniella Cunha. **O Aprendizado e a prática da rabeca no fandango caiçara**: estudo de caso com os rabequistas da família Pereira da comunidade do Ariri. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música. UFPR: 2009.

GIFFONI, Maria Amália Corrêa. **Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas**. 3. ed. São Paulo: edições Melhoramentos em convênio com o instituto nacional do livro, 1973.

GOMES Lino, Nilma. **A Mulher Negra que Vi de Perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Mazza Edições. 1995.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taíza Ruen. **Contaçon de Histórias**: tradiçon, poéticas, interfaces. São Paulo: SESC, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantaçon**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Barcelona, jan./fev./mar./abr., 2002, p. 20-28. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 maio 2023.

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**. 22, n. 3, set.-nov., 2014, p. 935-952. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqznb/?format=pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Evanston: North-western University Press, 1964.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**. 2008, n. 34, p. 287-324. Disponível em: <[http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2023.

NGWENYA, Malangatana. **Cadernos de Viagem**. In: AVIZ, Roselete Fagundes de. **Khilá (des)encontros da voz na travessia Brasil-Moçambique**. Tese de Doutorado. UFSC, 2012.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Vidas compartilhadas: cultura e relações intergeracionais na vida cotidiana**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PELLEGRINI, Américo. **Folclore Paulista**. São Paulo: Cortez, 1990.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ S. & GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: siglodel Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. 2005.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Portugal: Cortez, 2009. p. 24-71.

SANTOS, Giordana. **Cultura Popular e Tradição Oral na Festa de São Gonçalo, Beira Rio**, 2004. Disponível em: < <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19101.pdf> >. Acesso em: 29 maio 2023.

SILVA, Adilson Florentino. Epistemologias decoloniais e saberes em trânsito na pesquisa teatral contemporânea. **Revista Rascunho**. Uberlândia, v.10, n.1, p.1-11 jul. /dez. 2022. Disponível em: < <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/55732/36061> >. Acesso em: 13 jun. 2023.

SODRÉ, Muniz A. C. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.



**REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE TEATRO EM UM  
CONTEXTO NÃO-FORMAL**

**REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL  
TEATRO EN UN CONTEXTO NO FORMAL**

**REFLECTIONS ON AN EXPERIENCE IN THEATER TEACHING IN A NON-  
FORMAL CONTEXT**

**Railson Gomes Almeida<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-7726-5838>

**Resumo**

No início de 2020, no âmbito da graduação de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cursei o Estágio Supervisionado III, visando o trabalho de docência educativa em contexto não-formal, para tanto foi planejado e executado um curso de iniciação teatral que teve a participação de quatorze pessoas que não tinham contato com o teatro. A partir dessa vivência, refletimos sobre o processo educativo teatral em contexto não-formal.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado, iniciação ao teatro, metodologia de ensino teatral.

**Resumen**

En el inicio de 2020, en el ámbito de la graduación de Licenciatura en Teatro de la Universidad Federal de Paraíba - UFPB, cursé la Pasantía Supervisada III, objetivando el trabajo de enseñanza educativa en contexto no formal, para eso fue planeado y ejecutado un curso de iniciación teatral que contó con la participación de catorce personas que no tenían contacto con el teatro. A partir de esta experiencia, reflexionamos sobre el proceso educativo teatral en un contexto no formal.

**Palabras clave:** iniciación al teatro, prácticas tuteladas, metodología pedagógica teatral

**Abstract**

In the beginning of 2020, in the context of the graduation in Theatre Licensing from the Federal University of Paraíba - UFPB, I took the Supervised Internship III, aiming the work of educational teaching in a non-formal context, for that a course of theatrical initiation was planned and executed that had the participation of fourteen people who had no contact with the theater. Based on this experience, we reflected on the theatrical educational process in a non-formal context.

**Keywords:** initiation to the theater, supervised internship, theatrical teaching methodology

---

<sup>1</sup> Doutorando em Artes Cênicas na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, orientado pela Professora Doutora Luciana de Fátima Rocha Pereira de Lyra, bolsista da Fundação de amparo à pesquisa e inovação do estado de Santa Catarina. É paraibano, pesquisador, professor e artista de cena e da escrita.

Como propor uma experiência artística coletiva? Para refletir sobre isso, busco as palavras do educador Jorge Larrosa, que fala em sua obra “Tremores”-que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca; a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2016, p.18). Ele coloca isso propondo uma crítica ao que entende por “excesso de informação”, pois experiência não é informação e essa seria um pensamento recorrente e disseminado em lugares como a academia. Apresento tal discussão para pensar acerca do professor de artes, especificamente esse profissional que tem a experiência artística como material base para sua profissão.

Nós, professores de artes, somos diariamente convidados a propor experiências, bem como convidamos pessoas para tais proposições. Seja produzindo, orientando, observando ou vivenciando experiências artísticas, estamos complementemente afogados no saber da experiência, trememos e fazemos tremer, como bem colocou Larrosa, mas num eterno estado de efemeridade. É como se fosse encenação em que ensaiamos durante uma vida inteira, para que naquele momento de aula ou mediação educacional façamos uma cena diante daquele público que muitas vezes sequer pagou ingresso. Novamente pergunto nesse contexto, como propor uma experiência artística coletiva? É relevante para todos os envolvidos? Tento responder a isso a partir de uma experiência realizada num estágio supervisionado em que pude não apenas mediar um curso, mas também o idealizar.

Ressalto de antemão que essa escrita é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado em 2021 junto ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, na graduação em Licenciatura em Teatro da instituição. O trabalho foi orientado pelo Prof.<sup>a</sup> Me. Sérgio José de Oliveira e se intitulou “O fazer de um feijão improvisado: Sobre as voltas e reflexões de uma vivência no ensino teatral em contexto não-formal”.

### **Uma experiência artística coletiva?**

No início de 2020, antes do início do período de quarentena no Brasil em virtude da pandemia do COVID-19, realizei na UFPB um curto curso de iniciação teatral intitulado: “Aulas de voo – lições teatrais para o cotidiano”. Essa proposta nasceu vinculada à licenciatura em teatro da instituição, especificamente ao componente curricular Estágio Supervisionado III, no qual tivemos como foco o trabalho com educação não-formal mediado naquele momento pela Professora Doutora Márcia Chiamulera, docente do Departamento de Artes Cênicas. E que findou transformando-se em

um Projeto de Extensão cadastrado junto a PROEX/UFPB, no Edital de Fluxo Contínuo de Extensão 2019, com coordenação do Professor Doutor Elthon Gomes Fernandes da Silva, também docente do Departamento de Artes Cênicas.

De início tive o intuito de formular um curso que atendesse a necessidade do público interessado, para isso produzi um formulário em que qualquer pessoa poderia demonstrar interesse em participar de uma vivência com teatro, bastando responder algumas perguntas, tais como seus interesses, razões de fazer um curso, obras que gostava, disponibilidade de horário, entre outras perguntas. As respostas foram analisadas e ajudaram na formulação do curso, desde o conteúdo, procedimentos a serem realizados e até na escolha do melhor horário de trabalho. Feito isso, finalizamos e formalizamos o projeto, abrindo inscrições para o curso que aconteceria em pelo menos dez encontros, duas vezes por semana, no turno da noite, buscando contemplar ao máximo tudo o que foi dito do primeiro formulário.

Esse curso findou sendo ministrado entre os dias 06 de fevereiro e 16 de março de 2020, com encontros nas segundas e quintas-feiras entre às 18 e 21 horas, e totalizou dez encontros, perfazendo cerca de trinta horas. Teve como conteúdo base a improvisação teatral, abordando a criação de cenas através do trabalho prático dos participantes e também pela expressão escrita. O resultado material dessa vivência foi a escritura da dramaturgia “Par – Drama sobre inseparabilidade”, desenvolvida em processo, a qual intitulo por dramaturgismo<sup>2</sup> com os materiais produzidos ao longo dos dez encontros. Vale destacar que esse texto foi publicado na íntegra em 2020 pela Editora UFPB no e-book “Brega, festas populares & comunidade”, uma produção do grupo de pesquisa de nome homônimo, coordenado pelo Professor Doutor Elthon Gomes Fernandes da Silva.

Esse texto, “escrito por trinta mãos” e “assinado” pelo pseudônimo Quinta P., é um processo de organização de ideias, escuta, participação colaborativa, em que todos os envolvidos tiveram participação na execução do texto final, seja por enxertos que foram transcritos fidedignamente, ou mesmo por trechos e ideias que foram incorporadas na trama, que ao final passou por uma

---

<sup>2</sup> Existe uma série de autores que falam sobre essa função na cena contemporânea, utilizo aqui o pensamento de Magali Quadros: [o dramaturgista] é o elemento que proporciona a reflexão dramaturgica. Alguém que possa repensar o teatro, que tenha a função de consciência e de provocação, aí está a utilidade do dramaturgista. O dramaturgista pode ser a ponte entre o artista, seja ele autor, ator, diretor, cenógrafo, músico (limitados a sua produção individual ou grupal) e o público, com a sua realidade social e cultural. Alguém que dialogue, que ouça, que aconselhe, que dê voz aos apelos que chegam da realidade e os devolva em forma de poesia. (QUADROS, 2007, p. 91). Assim, entendo ser o processo de mediação entre o conjunto de textos (escritos ou práticos) produzidos em coletivo que será organizado, adaptado e tratado por uma ou mais figuras a qual chamamos por dramaturgista, para gerar uma ou mais obras; estas obras serão, portanto, de autoria de todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente na composição final.

organização, adaptação e tratamento de Railson Almeida (idealizador, mediador da vivência e autor dessa escrita). Assim produzimos em conjunto uma escritura coletiva e sem uma única autoria.

Assim, resalto a importância dessa ação pedagógica e teatral, destacando nessa escrita o procedimento utilizado para tal feito, entendendo que ele pode contribuir para outras atividades correlatas como a mediação de cursos, vivências e workshops direcionados ao ensino não-formal de teatro, como foi o caso, mas também em contexto de ensino formal, desde que haja uma abertura dialógica em sua estrutura curricular. Digo isso, pois a principal característica dessa experiência foi o estabelecimento de um diálogo direto com os participantes que interferiram desde na criação do curso, até posteriormente no andamento do processo.

A partir desse diálogo precedido de uma escuta atenciosa, pude mediar ações que ativaram qualidades próprias das artes da cena como a atenção para o jogo, o foco, a consciência corporal, projeção vocal, leitura da cena, organização espacial; além de alguns atributos da escrita dramática, como a criação de personagem, suas intenções, falas e subtextos, o enredo e a estrutura da fábula; e principalmente a criatividade, espontaneidade e o jogo características basilares do trabalho com improvisação e do teatro em si.

### **Uma inspiração**

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte (FREIRE, 2001, p. 43)

Entendo que essa vivência aqui relatada é como uma receita improvisada, criada no decorrer do processo. Porém, é importante pontuar que há no corpo intelectual dessa ação, outras receitas que aqui se encontram indiretamente, são inspirações que afetam e atravessam meus processos pedagógicos, o principal deles talvez seja o educador pernambucano Paulo Freire junto a sua prática educativa libertária, democrática, não bancária, a qual teço alguns comentários acerca que denotam sua influência nessa prática. Teço agora um breve relato que generaliza um pouco de sua prática.

Freire entende que não há apenas um tipo de conhecimento, pois cada indivíduo tem seu próprio saber que é único e que deve ser considerado em meio a tantos outros saberes em qualquer tipo de mediação. É a falta dessa visão de troca de saberes contínuos que se transforma numa contundente crítica à educação tradicional, a qual Freire chama de educação bancária, onde “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...] [assim] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p. 66-67).

A educação bancária seria o formato pedagógico imposto por séculos onde o professor sobre a cátedra mantém-se superior a todos os alunos, pois é o único que possui o conhecimento e será o único responsável por disseminá-lo; o aluno é apenas um ser vazio de sabedoria, é proibido de se manifestar em sala de aula e deve apenas reproduzir aquilo que lhe é ensinado. Não deve existir qualquer tipo de diálogo entre as partes, um fala e o outro ouve; em outras palavras, trata-se de um processo de ensino opressor e alienante; ao formar-se o aluno tende a reproduzir essa mesma lógica dicotômica entre mestre e aprendiz. E segundo Freire, a lógica estende-se a outras relações sociais, sendo assim, o aluno que é oprimido na escola tem a tendência de se tornar semelhante ao seu opressor, e ao oprimir tende a criar outros opressores num ciclo interminável de opressões que foge ao ambiente que deveria ser pedagógico/educativo podendo chegar aos ambientes profissionais e domésticos.

Em contrapartida a esta concepção bancária, Paulo Freire propõe uma pedagogia para esses oprimidos, procurando libertá-los desse processo que vem se repetindo há anos, ou melhor, séculos: A educação libertária/democrática/autônoma. Nessa prática de educação libertária não deve existir qualquer tipo de verticalidade no processo de ensino-aprendizagem, pensa-se num horizonte onde todos estão no mesmo patamar e os saberes de cada um são considerados, a lógica do aprendizado passa a ser o compartilhamento, um aprendendo com o outro. Essa prática procura propiciar a conscientização desses seres envolvidos, segundo o autor, esse modo gera autonomia e emancipação dos seres que antes eram oprimidos e alienados; tudo isso graças a processos interativos, dialógicos e relacionais entre educador-educando e educando-educando.

### **Alguns devaneios, algumas reflexões**

Como apontei no início dessa escritura, tive o privilégio de idealizar e pôr em prática um curso de iniciação teatral, foi uma experiência curta porém profunda, no qual pude confrontar medos, inseguranças e desejos; naquele mês de fevereiro e março de 2020, nos ricos encontros que tive com meus colegas participantes, me senti como se estive no palco de um teatro apresentando um espetáculo, daqueles que quando acaba o público se sente obrigado a aplaudir de pé, e não apenas pela qualidade técnica de artista A ou B, mas principalmente pela entrega do elenco perante aqueles espectadores; eu estava num palco junto de pessoas que saíram de suas casas em prol de vivências artísticas e nada mais justo do que entregar o melhor trabalho possível.

Como não é o objetivo dessa escrita me alongar em pormenores sobre a ação em si, mas sobre os resultados ou reflexões desse trabalho, em resumo afirmo que foi uma grande e exitosa

experiência de ensino, num contexto bem diferente de uma escola formal, onde adentro salas de aulas e vejo alunos que aguardam, alguns ansiosos, outros entediados, pela aula daquele professor que se coloca na frente deles; era um ambiente pedagógico de muita liberdade, tanto minha para escolher a metodologia e os assuntos que seriam trabalhados, quanto dos alunos que tinham o direito inclusive de não vir a aula ou desistir dela a qualquer momento. Situações adversas aconteceram como num dia em planejei uma aula para doze e chegam sete alunos, sendo que dois deles estão cansados depois de um dia de trabalho, outros dois estão com problemas em casa, a outra está pensando na prova que vai fazer no outro dia, e ainda assim a aula acontece do jeito que foi possível ocorrer.

Assim, observando todos os materiais produzidos no decorrer dessa vivência, considerando ainda as devolutivas que tive, as memórias e os atravessamentos múltiplos me coloco a refletir sobre essa experiência que tanto me mobilizou. Relato aqui algo que pode ser lido como considerações finais, mas sem esse caráter de fechamento, quero mais é abrir caminhos e não os encerrar. Para tanto proponho uma escritura dividida em partes autônomas que refletem acerca desse curso, as “aulas de voo – lições teatrais para o cotidiano”, na expectativa de dialogar com os eminentes leitores que estejam procurando de referências e receitas de feijão, mas aviso de antemão que nunca consegui replicar o sabor do feijão, toda vez que cozinho faço algo diferente, uso algum novo ingrediente, tempero, ou mesmo um outro método, aprendi com minha mãe a fazer comida “no olho”, e assim recomendo a quem queira de aventurar nos fogões e salas de aula da vida: leiam as receitas, mas não tentem reproduzi-las, eu prefiro improvisar.

### **Da necessidade de tomar um cafezinho – um manifesto ou provocação em dois atos**

Ao longo dos últimos anos tive o privilégio de assistir inúmeras aulas no âmbito da graduação, mestrado e doutorado, a partir disso me proponho a fazer uma reflexão capitaneada ou impulsionada por uma experiência mais recente: minha participação, no primeiro semestre de 2021, em uma disciplina ofertada remotamente, em aulas online.

Éramos um coletivo de mais de vinte pessoas de diferentes regiões do Brasil acessando uma sala de aula online, cada qual com diversos contextos educativos, socioeconômicos, bem como diferentes bagagens intelectuais, além dos distintos objetivos que cada um possuía, era um corpo discente completamente heterogêneo, ao lado do professor que se colocava num constante estado de mediação, conseguimos (ao menos eu consegui) aproveitar as discussões, refletir e enriquecer o ofício do ser artista conjuntamente com o ser professor.

Durante as aulas pude perceber o esforço do professor, conjuntamente com o nosso enquanto alunos e tomando meu café vespertino pude refletir sobre esse momento que vivenciava em relação à outras experiências minhas, em ambos os lados da sala de aula. Resolvi assim tratar de algo, a meu ver, fundamental e nunca escassa de reflexões: a relação professor e aluno, educador e educando.

E agarrado a esse mote me coloco a escrever sobre tal relacionamento, muitas vezes conturbado e em que ambas as partes se sentem injustiçados. Proponho então dois atos: primeiro busco tratar dessa relação entre professores e alunos; depois apresento uma possibilidade pedagógica, propondo uma possível solução para esse abalado relacionamento. Findo com uma provocação em prol da necessidade dos sujeitos se sentarem para conversar horizontalmente e resolver seus devidos problemas, tomando um cafezinho

### **Em busca do ato do curtir**

Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* coloca em outras palavras que o aluno só aprende aquilo que ele quer aprender e fala também de um ato educacional horizontal, é nessas perspectivas que pretendo embasar esse tópico

Numa sala de aula normalmente existem uma série de corpos heterogêneos, alguns são corpos preparados e curiosos, outros são corpos joviais, corpos tecnológicos, corpos habituados ao imediatismo, corpos surdos, corpos desatenciosos, corpos analfabetos ou corpos que não usam da leitura. Juntamente a estes há também um corpo maduro ou em processo de maturação, o corpo de um professor em estado de presença cênica, ao menos é assim que eu me sinto, dar aula é como fazer teatro, teatro que muitas vezes não é prestigiado, podendo ser um monólogo feito para poucas pessoas. O público nem paga pela entrada e o ator sai no prejuízo. Assim é uma aula convencional ou como defende Freire uma “aula bancária” de uma escola, universidade ou ambientes de educação formal em geral onde se instaura a tensa e arcaica divisão entre seres de luz (lunos) e seres sem luz (a-lunos). E é nesse contexto que dedico meu ofício enquanto professor, embora prefira pensar em *mediador*: do “Latim MEDIATOR, “mediador”, de MEDIARI, “intervir, colocar-se entre duas partes”, de MEDIUS, “meio”<sup>3</sup>.

Nessa lógica “bancária”, à luz do conceito de Freire, em muitos momentos a sala de aula lembra um ringue de luta: de um lado o educador, muitas vezes esperançoso, utopista em seu ímpeto de mudar o mundo por meio de sua função; do outro, educandos que em tese são os curiosos

---

<sup>3</sup> In Portal Origem da palavra. <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/mediador/>(consultado em 02-07-2021)

e que querem nada menos que descobrir as verdades mais longínquas da humanidade. Será que eles se observam? Será que ambas as partes sabem que o outro também é carne? Lembram que ambos os lados possuem sangue que jorra quando a pele é cortada; que possuem lágrimas que corre quando chorado? O educando lembra e entende que no futuro ele ocupará o lugar de seu mestre? E o professor ainda lembra que fora estudante e vivenciou, sentiu na pele esse momento? Até que ponto permanecem ambas as partes dialogando e mediando em conjunto, deixando de lado um certo egoísmo?

Não é de hoje que venho pensando sobre esse ato de escuta mútua que falha, às vezes por ruído, outras por surdez, talvez desatenção, o fato é que a audição nesse caso é seletiva em ambas as partes. Com isso, um processo que chamo de *ato do fingir*, capitaneado tanto por professores, quanto pelos seus educandos. O professor, que na melhor das hipóteses planeja sua aula, chega cedo para preparar seu ambiente pedagógico, tenta tornar aquele espaço agradável e chamativo para seu público, os educandos que aos poucos adentram a sala, em tese completamente sedentos pela aula. Ambas as partes se observam e então o processo educacional ocorre!

O problema reside quando tais pressupostos não se concretizam: o educador explica todo o conteúdo para seu melhor ouvinte, o vazio; questiona-o, mas como ele é mudo não obtém respostas; ele olha para a turma e se sente num teatro sem público, ou melhor, num espetáculo chato, onde o público permanece por respeito ou pelo ímpeto de fazer valer o dinheiro empregado; tédio, sono, cansaço, indiferença são os adjetivos que melhor descrevem esse momento, só resta a professora continuar sua apresentação até que a cortina caia, o sinal toque e todos partem sem aplausos. O professor fingiu que deu aula, os seus alunos fingiram que assistiram a aula e vida segue, ela segue para a próxima turma, a turma recebe o próximo professor e um novo ato de fingimento está à vista. Mas, ninguém sente que há algo de podre no reino da educação?

Do ponto de vista dos educandos, os mesmos chegam por vezes atrasados, espalham-se no espaço, e observam aquele ser que está a sua frente a falar e falar, seus corpos podem estar ali presentes, mas suas mentes, suas consciências, estão distantes, a metros, quilômetros, centímetros, nos lugares mais variados e até inusitados, menos na sala de aula; quando podem, os olhos e mãos são emprestados aos celulares, ocasionalmente eles conversam entre si, mas sobre qualquer assunto que não seja o conteúdo oferecido pela professora ou comentam de modo paralelo sobre algo dito, fazem alguma piada, mas depois voltam a observar aquele corpo que fala. O sinal toca, outro professor irá chegar e ao findar desse processo pedagógico, retornam para suas casas, mas agora com demandas, com atividades requisitadas, muitos fingem que entenderam alguma coisa, as

respostas para as atividades solicitadas são descobertas ao dialogar com o mestre e sábio Google que tudo sabe, mas e aqueles educandos, sabem ou não sabem? Eis a questão.

Igual ao mito do Ovo e da Galinha, não consigo estabelecer uma certeza de quem fingiu primeiro, aliás, sequer importa quem inicia o ato do fingir, o fato é que ele existe e é apenas um ato mútuo, fruto de uma longa tradição catedrática ou bancária. E cabe a mim, enquanto artista, ciente do malefício do fingimento na atuação cênica, propor mecanismos que consigam reverter esse procedimento arcaico dos medíocres.

Entendo que a primeira ação de um professor é a recusa pela cátedra, é preciso que sair do salto, da perna-de-pau, do coturno e de qualquer coisa que lhe dê a aparência de superioridade, umas das primeiras ações em aula é desnudar o pé, lembrar aos educandos que pisamos no mesmo chão, pois passaremos o mesmo tempo de aula juntos, iremos nos aturar por algum tempo e portanto é preciso que todo coletivo administre esse ambiente e esse tempo para ele venha a ser prazeroso para todos; ou seja, é oferecer a responsabilidade dividida, colocar os sujeitos educandos como basilares daquela construção coletiva e principalmente, transformar o ato do fingir em *ato do curtir*.

Os olhos do educador e dos educandos devem ter uma conexão semelhante a Romeu e Julieta, que se amam tanto ao ponto de não viverem sem a vida do outro, a sintonia deve ser a mesma, ambos morrem ou ambos permanecem vivos. Desnudar o pensamento do encontro se faz necessário, para vesti-lo em conjunto as roupas escolhidas pelo coletivo e de preferência dos próprios sujeitos que emprestam suas peças individuais para compor esse traje coletivo.

A escuta ampliada de ambas as partes faz com que se escute as mais remotas sensações dos envolvidos, aquilo é quase um gramelô, uma língua própria é compreendida e dada importância por todos. Inclusive aquela velhinha surda que senta na última fileira do teatro que muito se fala que ela não ouve os atores com baixa projeção vocal, consegue também fazer parte do processo, poucos sabem, mas na verdade ela é uma educanda que por vezes é esquecida, às vezes ela não ouve, e por vezes também não é ouvida, agora sim consegue até deixar essa fileira e sentar mais na frente para ver melhor a peça.

A aula deve se transformar numa assembleia semelhante àquelas propostas em bairros pequenos e periféricos que buscam melhorias frente à política local que os esquece, no qual todo mundo tem direito de falar para reclamar, sugerir e divagar sobre suas problemáticas; ou uma cena de teatro-fórum proposta pelo Boal, em sua obra “Jogos para atores e não-atores”, onde espectadores ou espect-atores assistem atentamente a narrativa de opressão retratada e anseiam adentrar na cena em buscar de resolução e é considerado por todos. No ambiente pedagógico, seja

em ambiente formal ou não-formal, entendo que isso funciona do mesmo modo, todo mundo em roda deve colocar suas demandas, ouvir outras e em coletivo sintetizar a pauta final, ninguém deve impor o conteúdo gratuitamente e esperar que o coletivo engula em seco, é preciso defendê-lo, argumentar em meio ao processo colaborativo “com” os envolvidos e não “para”.

Após uma “assembleia” dessa natureza, só nos resta a execução de tudo o que fora debatido, externar, por em prática, mobilizar a atenção, presentificar as ausências demandadas pelo coletivo, promover assim vivências sinceras e energeticamente potentes. Mas, tudo isso com participação voluntária, é de suma importância que todos os envolvidos se sintam à vontade para entrar na roda no momento que bem entender, pressões, chantagens e coisas do gênero são um contrassenso a esse momento de promoção a educação democrática.

Ao fim, tenho em mente que todo mundo absorveu aquilo de modo único, não faz sentido tentar mensurar quem aprende mais ou menos, pois o fundamental é a experiência, como fala Jorge Larrosa, experiência coletiva e ao mesmo tempo única de cada sujeito. Desse modo, espero que os corpos estejam latejando, inquietos e verdadeiramente sedentos por novos encontros; enquanto aos celulares espero que estejam bem tristes por terem sido esquecidos pelos seus donos, que estavam muito ocupados com esse encontro. O fingimento cai por terra e o prazer reina soberano nesse movimento aqui descrito. É apenas isso que espero da educação enquanto professor/mediador.

### **Comendo e tomando um cafezinho com Rancière**

No ano de 2012 foi publicado no Brasil um escrito do francês Jacques Rancière intitulado *o espectador emancipado*, em determinado momento é apresentado no livro o que ele intitula de *paradoxo do espectador*, no qual ele mostra e ressalta a importância e relevância da figura do espectador no estabelecimento do objeto artístico, ele afirma, entre outras palavras, que não existiria teatro sem espectadores, teatro ou “todas as formas de espetáculo – ação dramática, dança, performance, mímica ou outras – que ponham corpos em ação diante de um público reunido.” (RANCIERE, 2012, p. 8); nesse sentido, o espectador torna-se elemento essencial do fazer teatral, o que tornaria essa uma função maldosa pois traz uma relação de passividade e de imobilidade, onde esse ouvinte não consegue abitar outro espaço que não seja seu assento, perdendo o potencial de interlocução entre os envolvidos:

É um mal ser espectador, por duas razões. Primeiramente, olhar é o contrário de conhecer. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta. Em segundo lugar, é o contrário de agir. O espectador fica imóvel em seu lugar, passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir. (RANCIERE, 2012, p.8)

Baseado neste diagnóstico da negatividade de ser espectador é possível concluir que “o teatro é uma coisa absolutamente ruim, uma cena de ilusão e passividade que é preciso eliminar em proveito daquilo que ela impede: o conhecimento e a ação, a ação de conhecer e a ação conduzida pelo saber” (RANCIERE, 2012, p. 8). Ao apresentar esse paradoxo, é possível perceber que o autor propõe uma crítica indireta às obras de arte herméticas, ou seja, obras fechadas, ensimesmadas, onde espectador por mais necessário que seja, assume papel secundário e irrelevante dentro da obra em si.

Assim, Rancière faz apelo a um *teatro sem espectadores*, que não seria um teatro de assentos vazios, mas um teatro onde o drama assume seu real significado a todos os envolvidos, a ler: Ação. Um teatro “onde uma ação é levada à sua consecução por corpos em movimento diante de corpos vivos a mobilizar. [...] [onde os ouvintes] aprendam em vez de ser seduzidos por imagens, na qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem voyeurs passivos.” (RANCIERE, 2012, p. 9).

Uma obra que queira ter seus espectadores emancipados, motivando-os a saírem do campo passivo, oferecendo permissão para sua entrada e contaminação na obra. “A emancipação [...] começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir”, ou seja, fazer agir, partindo do olhar. Porém, “não temos que transformar os espectadores em atores [...] temos de reconhecer [...] a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já ator de sua história, todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história” (RANCIERE, 2012, p. 21). Desse modo, não podemos subestimar o potencial do espectador; nem o forçar a qualquer ato, propor sim, mas sem isentar sua liberdade de escolha.

Mudando o foco da fala, no ano de 2018, tive o privilégio de publicar junto ao X Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE um artigo/provocação intitulado *Apontamentos para uma escrita-camaleão*, ele se propunha a estabelecer relações entre o ato de escrever textos para a cena com o animal Camaleão, isso para falar sobre a constante mutação da escrita teatral contemporânea, que estaria sempre em processo de mudança e adaptação, tal qual o Camaleão e sua pele que se adaptam aos ambientes em que se encontram, mudando por exemplo o tom de sua pele.

Nessa escrita, apresento uma série de possíveis relações entre o animal e suas características físicas, morfológicas e simbólicas com o ato de escrever para a cena, falo do ponto de vista teórico

de como a escritura deveria se estabelecer nas mãos daquele que escreve, o escrevedor, no intuito dele se adaptar a diferentes contextos e assim conseguir dialogar com variados espectadores.

Uma dessas relações, diz respeito ao ato da escrita surgir no encontro e não para o encontro, “uma escritura nunca será o nascimento de algo novo, pois ela é processo sócio-histórico de uma série de teorias e práticas que o escrevedor apreende e coloca de modo consciente ou intuitivo em seus textos” (ALMEIDA, 2018, p. 10), sendo assim, a obra estaria em constante diálogo, o que resultaria num processo constante que nunca deveria ser fechado ou imutável:

Será preciso uma mutação na forma, uma adaptação, uma “recoloração”, um ato camaleonesco no texto em questão para que aquela parcela da região seja contemplada com a cena. Isso se aplica para todo e qualquer texto que guarde em si relações específicas de seu tempo, sua região e seu público. (ALMEIDA, 2018, p. 13)

Voltando a leitura de Rancière e tencionando a esse pensamento, reflito sobre a necessidade do espectador está inserido no processo de estabelecimento de uma obra de arte, nesse caso, falo de escrita, mas não isentando outras proposições artísticas; o artista necessitaria apenas se permitir ao afeto, que escute e seja atravessado pelos espectador/observadores, que os coloque inclusive enquanto coautores de sua obra para que juntos façam ela existir. Sem distanciamento, em profundo diálogo.

### **Enfim, um cafezinho**

Tomar um cafezinho é um ato de encontro, é um procedimento rotineiro (meu e talvez de muitos brasileiros) o de encontrar com alguém e juntos tomarem um café, pode ser inclusive uma força de expressão e não se tomar o café propriamente dito (o nome café da manhã, por exemplo, é uma expressão brasileira que significa o jejum diário, em Portugal mesmo se fala “pequeno-almoço”). O fato é que o café é um símbolo brasileiro e comumente tomamos tal bebida em conjunto, enquanto paraibano vi muito meus pais “passarem um café” para receber visita em casa e conversar sobre o que fosse pertinente.

Aqui falo em prol do cafezinho, trago essa expressão enquanto metáfora para o ato de encontrar, é a ação de aproveitar o momento do cafezinho para estabelecer relação com o outro, e é isso que me interessa pensar nessa escritura: o encontro, propondo um pensamento deste ato em sala de aula na posição de professor ou mediador dos conteúdos que me cabem transmitir ou incitar em aula.

Quando estou mediando aulas, procuro sempre incitar meus educandos em sala, incitação significa estimular, instigar, causar ou ter uma reação, procurando promover em aula esse

movimento de curiosidade e estimulação para que eles próprios, os educandos, sintam-se “aprendentes”, um ser que aprende alguma coisa, mas de modo autônomo, respeitando seus próprios processos. Em resumo, falo de trocar a ideia de oferecer uma resposta pela ideia de oferecer os mecanismos de busca dessa e de outras respostas.

Nessas reflexões ou devaneios faço primeiramente uma problematização, em sequência falo de outra possibilidade, um movimento que observo ao longo do meu périplo enquanto professor de artes e também aluno, tento entender os dois lados e busco um meio termo, para conceber esse encontro possível, professor e alunos enquanto aliados e coautores da construção da aula, para que ela deixe de ser uma obrigação burocrática de enganação mútua, para ser como um ato prazeroso de aprendizado conjunto. Um café feito pelo coletivo para ser tomado em coletivo.

O último tópico é um cafezinho que me proponho a tomar com o francês Rancière, apresentando um conceito por ele descrito, em conjunto com uma escrita passada para pensar a necessidade do encontro na construção de uma obra de arte, no poder na emancipação daquele que se encontrava passivo e calado e agora conjuntamente fala, participa e interfere diretamente naquilo que está sendo feito para ambos, afinal a arte é essa construção coletiva de artistas para/com espectadores.

Partindo desse pensamento, aplico-o a sala de aula, uma aula é uma obra de arte, é um movimento feito pelo professor/mediador que é um artista que pensou e elaborou seu objeto artístico com os elementos que tinha a disposição e considerou relevante, é o planejamento de uma aula feita mediante o conteúdo e os recursos disponíveis, os alunos/educandos são seus espectadores que podem ser observadores imóveis naquela experiência ou podem também ser atuantes emancipados e auxiliar esse artista na execução desse momento único e efêmero. É tomar um cafezinho e conversar mesmo sobre as necessidades um dos outros e em conjunto propor um plano que atenda a tais demandas.

Assim, faço um convite em prol do convite, do ato de convidar para tomar um café, não precisa nem tomar café de fato, pode ser um chá, um suco, um refrigerante, o importante é a companhia e o diálogo, escutar o outro, conhecer e se importar com o que esse outro pensa, se permitir inclusive fazer algo diferente do habitual, o restante é invenção e invencionice em processo.

### **Um caminho para uma experiência artística coletiva?**

Como já disse acima, essa escrita surge após uma experiência realizada no âmbito de um estágio supervisionado numa graduação em Licenciatura em Teatro. De início tinha como objetivo não seguir uma “receita” específica, no ímpeto de contemplar ao máximo todo o coletivo de participantes. Esse trabalho foi objeto de estudo no meu Trabalho de Conclusão de Curso apresentando em 2021, nele eu aproximo esse procedimento ao cozimento de um feijão improvisado, pensando justamente numa receita feita durante o curso e não previamente imposta.

Apreendi nesse período que por mais que não estivesse querendo buscar receitas ou métodos para essa vivência, desenvolvi uma espécie de metodologia pessoal para executar situações como essa que podem de algum modo serem replicadas para outros contextos. Apresento, então, um elenco de uma possível receita ou pelo menos uma possibilidade de abertura desse processo que realizei, entendendo que esse elenco de proposições possa ser útil para outros sujeitos:

- 1. “Pré-preparação” da aula**, procurando estudar bem o conteúdo a ser ofertado no encontro, pensar em diferentes modos de execução para aplicar ele, com exercícios em variadas mídias, e modos de “brincar” com esse assunto.
- 2. Elencar uma lista com vários exercícios** para serem propostos, pensando em organicidade e intensidade para a construção daquele conhecimento específico, planejando inclusive situações adversas, sendo necessária listar planos “Bs” e coringas para eventualidades;
- 3. Pensar no contexto e elementos que ajudem os exercícios**, como a climatização do ambiente (não pela temperatura em si, mas pelo “clima” que queremos passar para os demais), roupas, sons, cheiros, gostos, imagens e afins, tudo que possa tornar a aula mais interessante, menos tediosa e ajudar os participantes na absorção ou prática de tais conteúdos;
- 4. Ter calma na condução da vivência**, procurando abrir os campos de observação e escuta para entender a forma como os participantes estão se portando, estando pronto para uma intervenção, seja fazendo uma variação da atividade, mudando-a ou a interrompendo;
- 5. Manter o campo da humildade bem latente**, entendendo as singularidades de cada participante e as diferenças entre eles, que naturalmente irão se refletir na forma como cada um executa as atividades propostas, é importante ter em mente que cada um constrói um conhecimento diferenciado e que o ambiente da sala de aula deve agregar a todos os envolvidos a sua maneira.
- 6. Não forçar a barra** em impor os exercícios e verdades próprias, pois cada qual tem uma forma de se portar, absorver e não adianta oferecer verdades absolutas, é preferível que sejam ofertadas possibilidades para que cada um busque compreender o assunto dentro de sua própria realidade, sem impor nada.

7. **Após a aplicação, ouvir todos os feedbacks possíveis**, absorvê-los e promover as mudanças que se julgar necessário para o futuro; cada pessoa tem uma opinião sobre as coisas e sendo assim, cabe ao condutor pensar as palavras e promover as devidas mudanças. Não é ceder, mas refletir sobre.

### **Cozinhamos um feijão improvisado, feito em coletivo**

Evocando o pensamento de Jorge Larrosa, faço uma breve reflexão desse canto de experiência que acabo de presentificar nessa escrita, no intuito que ela trema, mova outras escritas, outras experiências.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2016, p. 25)

A experiência das aulas de voo é o mesmo de fazer um feijão. É uma receita convencional, no sentido de que é possível encontrar vários modos de preparo que findam com o mesmo objetivo, cozinhar um grão cru e servir como alimento para pessoas; comparo essas múltiplas possibilidades ao apanhado de metodologias possíveis para se fazer um curso de iniciação teatral, autores como Viola Spolin (Improvisação para o teatro, entre outros), Peter Slade (Jogo dramático infantil), Ingrid Koudela (Jogos teatrais, entre outros), Augusto Boal (Jogos teatrais para atores e não-atores, entre outros), além de outros teóricos que já propuseram métodos com essa finalidade de iniciar e introduzir pessoas ao teatro, porém quis propor outra receita, uma nova, e que não quer dizer inovadora ou inédita, na verdade esses autores citados como outros fazem parte e inspiram-me enquanto “chef” dessa receita, como acabei por citar Paulo Freire, que por mais que não cozinhe feijão (teatro), tem outras excelentes receitas que aqui afetam e atravessam.

Cozinhar um feijão improvisado é ter ciência da necessidade de se ter uma receita base, alguns temperos e cortes pré-preparados prontos para entrar na panela, mas nunca colocar eles antes dos convidados colocarem suas devidas contribuições, o improviso reside na observação do que está sendo posto na panela para que o cozido seja palatável a todos os participantes, nenhum tempero deve ser colocado em demasia, como também não podemos servir um caldo ralo e insosso, é aí que entra a escuta do “chef”, que junta tudo na panela, prova e acerta o sal, a pimenta, coloca um pouco mais de coentro, menos cominho, um pouco de colorau, em outras palavras acerta esse tempero.

A panela deve cozinhar lentamente esse feijão, não indico utilizar uma panela de pressão pois ela vai preparar tudo muito rápido, cozinhar lentamente em fogo baixo, torna o sabor mais encorpado. Os dez encontros foram esse cozimento, obviamente nem tudo foi como se previa, as vezes o fogo diminuía demais, outras vezes faltava mãos para ajudar no corte dos ingredientes, mas o importante é o foco no processo, este por acaso findou em um texto dramaturgico, “Par – drama sobre inseparabilidade”, mas poderia ter findado numa prática, numa cena, numa música, num desenho, num passeio, naquilo que o coletivo naturalmente encaminhasse o andamento. Afinal, o mais importante é a confluência de todos e o estado de participação coletiva.

Finalizo trazendo uma citação do musico americano John Cage, trazida pelo Larrosa: “Tudo que sei acerca do método é que, quando não estou trabalhando penso às vezes que sei algo, mas, quando estou trabalhando está bem claro que não sei de nada” (LARROSA, 2016, p. 14). Entendo ela como uma chave para se pensar a improvisação que utilizo nessa receita, nessa vivência, não enquanto conteúdo epistemológico que foi sim utilizado nos encontros, mas enquanto modo de pensar como método, o fator de inovação e a busca de estabilidade depois de algo que desestabiliza, pensar no como vamos chegar lá, no processo e não apenas no resultado. É improvisando em coletivo que juntos conseguimos preparar esse feijão, mas também arroz, salada ou qualquer outro prato. Agora seria a improvisação a chave dessa experiência coletiva?

## Referências

ALMEIDA, Railson Gomes. **O fazer de um feijão improvisado: Sobre as voltas e reflexões de uma vivência no ensino teatral em contexto não-formal**. 134 f. 2021. Monografia (Licenciatura em Teatro) – Departamento de Artes cênicas. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ALMEIDA, Railson Gomes. **Apontamentos para uma escrita-camaleão**. Anais ABRACE - X Congresso da ABRACE, Natal - RN, 2018, v.19, n.1.

ALMEIDA, Railson Gomes. **A buchada de dramaturgia e o tutano da escritura cênica: Sobre a produção de uma dramaturgia, sua observação e seus distintos engendramentos**. 167 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2019.

BENEVENUTO, Assis; COLETTA, Marcos. **Ignorância**. Belo Horizonte – MG: Editora Javali. 2016.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 11<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro – RJ: Civilização Brasileira. 2008.

DESGRANGES, Flávio & SIMÕES, Giuliana. **O ato do espectador**: perspectivas artísticas e pedagógicas / organização. 2. ed. – São Paulo - SP: Hucitec; Florianópolis-SC: inerte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 5ª edição, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª Ed. 2ª reim. Belo Horizonte. Autêntica. 2016.

RANCIERE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo – SP: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

**UM OLHAR FENOMENOLÓGICO PARA O GESTO DA DANÇA NA  
EXPERIÊNCIA DA VELHICE:**

**A experiência estética como possibilidade de formação<sup>1</sup>**

**UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA AL GESTO DE LA DANZA EN LA  
EXPERIENCIA DE LA VEJEZ:**

**La experiencia estética como posibilidad de formación**

**A PHENOMENOLOGICAL LOOK AT THE DANCE GESTURE IN THE  
EXPERIENCE OF OLD AGE:**

**The aesthetic experience as a possibility of training**

**Amanda Khalil Suleiman Zucco<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-2990-6642>

**Vanderlei Carbonara<sup>3</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-0752-1189>

**Resumo**

O texto de caráter teórico-filosófico, propõe discutir os conceitos de *corporeidade* em Maurice Merleau-Ponty e de *experiência estética* em Hans-Georg Gadamer. Para isso, elegemos o espetáculo “Amanhã é outro dia”, interpretado pela artista Angel Vianna aos seus 88 anos, para discutirmos o gesto da dança na formação da experiência da velhice. Nessa direção, propomos uma abordagem fenomenológica para ensaiar outras significações a partir de três cenas-gestos narradas ao longo do espetáculo. A descrição que nos auxiliará em tal proposta, seguirá orientação fenomenológica merleau-pontyana, especialmente pelo modo da descrição dos fenômenos, visando narrar sentidos que se constituem na intersecção de nossas experiências com as experiências reveladas pela obra.

**Palavras-Chave:** Gesto da dança, velhice, corporeidade, experiência estética, formação.

**Resumen**

<sup>1</sup> Este trabalho constitui-se como um recorte da dissertação “A experiência da velhice à flor da pele: o gesto da dança como formação do sujeito velho”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

<sup>2</sup> Amanda Khalil Suleiman Zucco. Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Educação Física e tecnóloga em Dança (UCS). Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: [akszucco@ucs.br](mailto:akszucco@ucs.br). Pesquisadora, professora, artista da dança.

<sup>3</sup> Vanderlei Carbonara. Doutor em Educação e mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciado em Filosofia (FAFIMC). Professor do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: [vanderlei.carbonara@ucs.br](mailto:vanderlei.carbonara@ucs.br).

El texto teórico-filosófico propone discutir los conceptos de corporeidad en Maurice Merleau-Ponty y experiencia estética en Hans-Georg Gadamer. Para eso, elegimos el espectáculo “Mañana es otro día”, realizado por el artista Angel Vianna a los 88 años, para discutir el gesto de la danza en la formación de la experiencia de la vejez. En esa dirección, proponemos una aproximación fenomenológica para ensayar otros significados a partir de tres escenas-gestos narrados a lo largo del espectáculo. La descripción que nos ayudará en esta propuesta seguirá la orientación fenomenológica de Merleau-Ponty, especialmente en la forma de describir los fenómenos, visando narrar significados que constituyen la intersección de nuestras vivencias con las vivencias reveladas por la obra.

**Palabras clave:** Gesto danzario, vejez, corporeidad, experiencia estética, formación.

### **Abstract**

The theoretical-philosophical text proposes to discuss the concepts of embodiment in Maurice Merleau-Ponty and aesthetic experience in Hans-Georg Gadamer. For that, we chose the show “Tomorrow is another day”, performed by the artist Angel Vianna at the age of 88, to discuss the gesture of dance in the formation of the experience of old age. In this direction, we propose a phenomenological approach to rehearse other meanings from three scenes-gestures narrated throughout the show. The description that will help us in this proposal will follow Merleau-Ponty's phenomenological orientation, especially in the way of describing the phenomena, aiming to narrate meanings that constitute the intersection of our experiences with the experiences revealed by the work.

**Keywords:** Dance gesture, old age, corporeality, aesthetic experience, training.

### **Andanças Iniciais**

Não é raro que, em discursos proferidos em diversos contextos do mundo ocidental, a velhice esteja associada a um imaginário estigmatizado por elementos de decadência de obsolescência. Na mesma acepção que o mundo capitalista padroniza produtos e processos e estabelece valoração pela correspondência de algo ao seu padrão de referência, também a existência humana é medida socialmente a partir de uma expectativa de máxima produtividade e realização de projetos. Sendo assim, o fenômeno da velhice acaba por vezes sendo tratado unicamente como uma experiência determinada e idealizada para todos os corpos. “O corpo velho é reconhecido como um corpo que não corresponde a um conjunto de discursos, práticas e procedimentos que visam a torná-lo culturalmente satisfatório, atendendo as exigências consideradas ideais” (ESTEVES; FERNANDEZ, 2017, p. 395).

Numa perspectiva que não associa a existência humana a partir desse parâmetro de correspondência, propõe-se que a velhice possa ser compreendida a partir da concepção de experiência hermenêutica em Hans-Georg Gadamer, sendo tratada como um “processo essencialmente negativo” (GADAMER, 2015, p. 461). Isso significa que a experiência do sujeito não

está de fato naquilo que planejou, desejou ou imaginou para si: foge de suas pretensões. Para o autor, a autêntica experiência tanto afasta-se da previsibilidade e do controle, tal como as ciências naturais metodologicamente operam; quanto da sua vinculação ao sujeito autodeterminado, como a filosofia moderna concebeu. Há um caráter interpelativo da experiência – sua negatividade, pela qual se aprende – e uma dimensão de alteridade – toda a experiência é sempre experiência de um tu. Diferentemente de uma perspectiva existencial de correspondência das expectativas subjetivas, a experiência da negatividade abre possibilidades de atribuição de sentido que estabelecem condições próprias de uma existência acurada. Trata-se de uma concepção de acontecimento da experiência que foge de nosso alcance. Assim, a experiência da negatividade possibilita que o sujeito possa ir além do seu saber já reconhecido, proporcionando um “saber melhor”, pois transforma “não somente sobre si mesmo mas também aquilo que antes acreditava saber” (GADAMER, 2015, p. 462).

Podemos dizer que semelhante à matriz teórica gadameriana, a experiência da velhice é aquela capaz de acolher a indeterminação que as andanças da existência produzem no sujeito. O corpo é, na sua expressão original e vital, a manifestação espontânea do processo de envelhecimento e a própria existência em movimento. Nesse sentido, em contato com o mundo a velhice desvela pouco a pouco os fios brancos, a pele enrugada, a imagem estranha e outras condições totalmente desconhecidas ao sujeito que a vive. A par disso, o filósofo alemão nos aponta para a inversão que ocorre através da experiência: “reconhecer-se a si mesma no entranho, no outro” (GADAMER, 2015, p. 464). Aqui, o sujeito velho é convidado a reconhecer-se neste estranho de si. Pois, graças à estrutura de inversão contida na experiência hermenêutica, a experiência da velhice possibilita à pessoa reconhecer-se no processo desconhecido que a existência reserva-lhe. Assim, a experiência da velhice oferece a possibilidade do sujeito dirigir-se ao movimento compreensivo de si.

Desse modo, na experiência da velhice o sujeito é capaz de buscar e se relacionar de distintas maneiras, estabelecer seus próprios significados a partir do modo como vê, lê e vive o mundo. E, por isso, o ato de criar sentidos ganha vida no corpo que envelhece e experiencia o mundo como ser da linguagem. Nessa perspectiva, o gesto da dança como outro modo de dizer, criar, pensar, sentir, articular, elaborar, experienciar possibilita transformar e inscrever outros movimentos ao sujeito na velhice. Segundo Gil (2013, p. 79) “O gesto dançado, a menos que tenha sido concebido (codificado) para apresentar certa significação precisa, não quer dizer um sentido que a linguagem articulada poderia produzir de maneira fiel e exaustiva. O gesto é gratuito, transporta e guarda para si o mistério do seu sentido e da sua fruição”.

Seguindo essa linha argumentativa, entendemos que o gesto dançado pode ser tratado por sua constituição a partir da corporeidade. Sabemos que o sujeito é formado por suas experiências no contato com o mundo percebido. Na obra *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty desenvolve que “O espaço e, em geral, a percepção indicam no interior do sujeito o fato de seu nascimento, a contribuição perpétua de sua corporeidade, uma comunicação com o mundo mais velha que o pensamento” (2018, p. 342). O corpo é carne do mundo. Dito de outro modo, o filósofo afirma que “Isso quer dizer que meu corpo é feito da mesma carne que o mundo (é um percebido), e que para mais dessa carne que meu corpo é participada pelo mundo, ele a reflete, ambos se imbricam mutuamente” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 227). Na medida em que o sujeito forma-se e transforma-se nas relações, a velhice não é parte isolada e estática, mas constitui-se no terreno comum com o outro. Assim, a experiência da velhice, constituída neste contínuo contato original do corpo com o mundo, gera possibilidades ao sujeito de perceber-se numa condição de inacabamento e num movimento compreensivo de si.

Sendo assim, na vivência artística apresenta-se um leque de significados infinitos, dos quais conferem ao sujeito, neste caso o artista, avançar em direção à experiência estética, superando aquilo que lhe é de natureza prevista. Deste modo, para Gadamer, a experiência estética não se considera “uma espécie de vivência ao lado de outras” (2015, p. 116), tão somente uma vivência de ordem cotidiana. A experiência estética segundo Hans-Georg Gadamer, na obra *Verdade e Método I*, é “representada pela forma de ser da própria vivência” (2015, p. 116). Nesta linha de reflexão, o significado de uma experiência estética é infinito porque não está diretamente determinado pelas experiências; mas, ao representar imediatamente o todo contido no processo da vida e acometido pela vivência, se deixa em aberto às infinitas possibilidades de compreensão em que se apresenta e se constitui o mundo. Nisso, encontram-se possibilidades de o artista sair e retornar ao referido da vida.

Considerando tais posicionamentos conceituais, orientamos nossa apreciação para o estabelecimento de conexões entre um olhar fenomenológico para os gestos dançados com as reflexões filosóficas sobre *corporeidade* e *experiência estética*. Tendo presente as compreensões constituídas junto aos filósofos Maurice Merleau-Ponty e Hans Georg Gadamer, nos propomos a

tecer alguns fios a partir de tais autores, e entrelaçá-los junto à nossa percepção acerca do espetáculo *Amanhã é outro dia* (2016)<sup>4</sup>, interpretado e coreografado por Angel Vianna<sup>5</sup>.

No contexto investigativo, a descrição das cenas seguirá a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty a partir da sua herança husserliana. Como ponto de partida, no prefácio da obra *Fenomenologia da Percepção*, o filósofo nos apresenta uma concepção de fenomenologia que põe em questão uma filosofia transcendental e nos provoca a assumir “uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença alienável” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 1). Sendo assim, o referencial inicial se orientará pela fenomenologia merleau-pontyana como “a tentativa de uma descrição de nossa experiência tal como ela é” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 1). Trata-se de descrever aquilo que se mostra evidente e emerge de nossa percepção. Por isso, com Merleau-Ponty, reconhecemos a possibilidade de nos relacionar com o mundo a partir de nossa percepção, pois, na medida em que “ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles”, dispomos a nos relacionar com aquilo que se comunica ao nosso olhar investigativo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 6).

Ao assumirmos nosso olhar atravessado por aquilo que nos afeta, e que de modo geral, nos sensibiliza, consideramos os conceitos de *corporeidade* e *experiência estética* para criar diálogos, especialmente, com a seleção de três gestos da obra coreográfica. De maneira intencional, selecionamos três cenas-gestos específicas do espetáculo *Amanhã é outro dia*. No que concerne às cenas-gestos, estas foram escolhidas para a descrição conforme os movimentos que se sobressaíram, e, se relacionaram com a nossa percepção. Portanto, não se trata de buscar saber o que a coreógrafa e/ou os intérpretes pretendem dizer, mas de nos colocarmos nessas relações de conexão entre filosofia e arte, de intencionalidade e passividade com a obra, a fim de tecer e criar outros fios de sentidos sobre a corporeidade e a experiência estética do artista na experiência da velhice.

No que diz respeito ao espetáculo *Amanhã é outro dia*, a coreógrafa e bailarina Angel Vianna foi responsável pela criação e performance solo da obra coreográfica. A apresentação solo traz para a cena a história dos 50 anos desde a chegada de Angel Vianna ao Rio de Janeiro, composta em três linhas: corpo, memória e cidade (Rio de Janeiro). Nesse processo de composição da obra, as aulas

---

<sup>4</sup> A obra faz parte do projeto contemplado no Programa de Fomento à Cultura Carioca “Viva a Arte”. O projeto aconteceu entre maio e julho de 2016, no Espaço Sesc Copacabana, no Centro de Artes Maré e no Centro Coreográfico do Rio de Janeiro. Importante mencionar que a obra indicada não foi assistida presencialmente. Ela está disponível no formato de registro de vídeo, e encontra-se disponível para acesso na plataforma do YouTube, com o título “Amanhã é outro dia”, no canal Angel Vianna Dança. O espetáculo foi publicado em dezembro de 2020 na plataforma, e tem aproximadamente 52 minutos.

<sup>5</sup> Angel Vianna (Maria Ângela Abras Vianna) nasceu em 1928 e, agora no dia 17 de junho completará 95 anos. É bailarina, professora, coreógrafa, pesquisadora e doutora em dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

dos ensaios junto à professora e bailarina Cora Laszlo, bem como a dramaturgia e direção do ítalo-argentino Norberto Presta, traz para a cena a história dançada e interpretada pela própria Angel Viana aos seus 88 anos.

Ao considerarmos a trajetória artística da bailarina que estuda, investiga e cria com o corpo, sabemos que seu repertório nas artes inicia ainda na infância. “O primeiro contato com a arte se deu pela dança, especificamente pelo balé clássico” (RAMOS, 2007, p. 16). Além disso, a artista descobriu com as artes plásticas, especialmente com a escultura, maior aproximação com o corpo humano, sendo possível, aprender muito sobre aquilo que circunda a dança (RAMOS, 2007). Tendo presente tais experiências artísticas, podemos dizer que elas serão solos férteis para a formação dos seus gestos dançantes.

O espetáculo não se tratou de representar sua história através de uma estrutura coreográfica, mas, sim, de compor uma obra que pudesse dizer este corpo que traz consigo suas experiências, suas memórias e sua maneira de dançar, dançando. O diferencial de Angel neste espetáculo foi justamente possibilitar que as experiências vividas no mundo pudessem criar artisticamente um dizer de seu corpo. Nisso, a experiência da velhice compõe possibilidades para que esse dizer possa se realizar através do gesto dançado como obra de arte. De modo objetivo, essa obra tem a possibilidade de ganhar vida pelas experiências que desvelam o modo de ser de seu corpo.

Ao reconhecermos que, em nosso contexto social, a dança muitas vezes ainda é apresentada em contraponto à velhice, o cenário nos mostra a ausência de pessoas que se aventurem à essa vivência artística. Angel Vianna, ao expressar o afastamento de armadilhas discursivas, não deixa dúvidas de sua curiosidade de lançar-se a outras experiências. Tanto é que, em sua apresentação, ela não estava preocupada exclusivamente com necessidades técnicas que circundam o universo da dança, mas apoiava-se num olhar artístico que criava possibilidades de explorar modos de dançar seu corpo na época dos ensaios do espetáculo. Isso se evidencia, inclusive, pela necessidade de Angel Vianna utilizar cadeiras de rodas para se deslocar pelo espaço. Tal elemento torna-se não apenas uma condição da artista, mas um elemento assumido e, por isso, constituidor da obra. Talvez esta seja uma chave de leitura que nos ajudará em algumas possíveis aberturas. Angel não está aprisionada no saudosismo das memórias de seu corpo; ao invés disso, reconhece-o como *locus* a partir do qual as experiências com o mundo se fazem possíveis e, ao encontro disso, abre-se para as possibilidades de movimentos capazes de criar através das suas experiências outros modos de sentir, outras vivências, outras maneiras de viver com o mundo. Tal abertura pode ser reconhecida a partir das relações que traz nas suas vivências e as elabora como experiências. Isto é, constitui outras maneiras de

“reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p.19) para se relacionar de outro modo com o mundo que se transformou. Há, nesse sentido, outro modo de dançar que se realiza a partir das diversas experiências de um corpo e, de modo singular, pela própria experiência da velhice.

Nessa direção, propomos uma abordagem fenomenológica para ensaiar outras significações a partir de três cenas-gestos narradas ao longo do espetáculo. A descrição que nos auxiliará em tal proposta, seguirá orientação fenomenológica merleau-pontyana, especialmente pelo modo da descrição dos fenômenos, visando narrar sentidos que se constituem na intersecção de nossas experiências com as experiências reveladas pela obra. Isso porque “uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia” (MERLEAU-PONTY, 2018, p.19). Portanto, a descrição fenomenológica para este estudo tem a tarefa de relevar o mundo vivido das experiências a fim de dialogar com os conceitos e as teorias filosóficas.

### **Primeira cena-gesto: a pele e um olhar estrangeiro para o rosto**

Passar batom numa pele marcada pelo tempo. Olhar-se no espelho da vida. Dois simples gestos do cotidiano que postos em cena nos convidam a falar de um corpo feminino. A artista tira um batom vermelho de uma bolsinha e, junto dele, traz para a cena um pequeno espelho. Antes de qualquer movimento, uma das mãos limpa o reflexo de sua imagem que aparece nebulosa. De maneira súbita, o objeto do espelho a interpela a olhar para seu rosto marcado e repara com atenção o que ali se mostra. Move-se com o espelho: aproxima-o e afasta-o de seus olhos. Ele vem com o intuito de olhar o batom que toca os lábios e já lhe faz reparar a face: há uma sensação de estranhamento que se mostra neste reflexo. Entra em cena uma confusão superficial: é o olhar que vê ou o rosto visto que se mostra outro? Talvez o que (a)parece, é um olhar preso por aquilo que vê do mundo. Transforma-se nessa atração. A pele é tocante-tocada pelo mundo, se expõe e se entrega superficialmente ao olhar estrangeiro que a toma por sua aparência. O gesto de tocar a pele passando batom é o modo de mostrar a aparência daquele corpo. O corpo se mostra como pele. Toca-se o corpo pela superfície, que se apresenta ao olhar sempre estrangeiro. O toque do batom se faz como um gesto que predispõe a entrega do corpo para qualquer olhar. Passar o batom, como um gesto cuidadoso de si, impele este corpo para se preparar para dançar a história de sua vida. Um simples gesto que abriga o início do espetáculo. Com concentração, pintar o desenho dos lábios institui, neste preparo, uma abertura das histórias que serão tocadas, contadas, dançadas. É o corpo e, em especial, a boca no movimento de abertura, que fala. Passar batom ao mesmo tempo em que se olha no espelho, dispõe-

se em cena como um gesto dançado do corpo para o corpo, isto é, de si para si e de si para alguém. Nesta proposta, a artista está visível e relaciona-se consigo e com o público.

### **Segunda cena-gesto: o chão e o emaranhado de tramas**

Angel move-se com a cadeira de rodas. Mesmo que quase apagado pela ausência de luz, encontra um fio vermelho-sangue e dirige seu corpo até ele, permitindo-se, neste contato, guiar o seu gesto dançado. Toma para si o fio e o desliza entre os dedos, acompanhando-o com um olhar sereno que o toca e prolonga o deslocamento no espaço. Olhos e dedos realizam este movimento, que toma conta do gesto: um balancear que propõe ao corpo e ao fio a mesma sintonia. Os movimentos do fio tecem no espaço a emoção do gesto. Junto ao balanço, o fio é lançado em direção ao chão, compondo uma espécie de emaranhado de tramas. Ao mesmo tempo que o fio está imóvel no chão, dali ele é tomado pelo movimento sutil da artista, que o lança de volta para o piso escuro. Arremessa-se o fio, como algo que pede licença ao espaço para criar uma dança com ele. Cria-se no espaço que separa o fio do chão, movimentos que brincam. Os dedos e os fios criam gestos que, quando tocam o chão, nos remetem a outros solos: solo-história de Angel, que dança suas memórias; solo-arte do palco, que faz referência a sua trajetória de artista; solo-vida, que acolhe os fios de experiências que construímos ao longo de nossa existência. O chão escuro do linóleo preto é o destino do fio. O fio continua sendo lançado ao chão até a sua ponta final, que traz consigo as sapatilhas de ponta amarradas. No destino há o fio emaranhado e não se descobre o seu início ou o seu fim: o que se mostra são as sapatilhas.

### **Terceira cena-gesto: um casamento e uma morada dos pés**

A postos na cadeira de madeira, toma para si suas sapatilhas. Suas mãos vestem-nas e brincam, imaginam, lembram, dançam até chegarem aos pés. Eles se encontram. O lugar de verdade das sapatilhas mora naqueles pés. Os pés já desenharam e foram desenhados por elas. Ambos se confundem nessa fusão: quem veste quem? São aqueles pés que vestem as memórias, histórias e as trajetórias de vida daquelas sapatilhas? Ou são aquelas sapatilhas que são abrigo daqueles pés que trazem os passos dados, os lugares percorridos e os caminhos descobertos? Há um silêncio que se mostra e dá voz ao casamento. Foram tantas experiências juntos, que ambos misturam-se um no outro. Um casamento que permite voltar no tempo e criar o som daquilo que estava esquecido: a ponta da sapatilha pisa o solo sagrado do palco e, neste outro encontro, nasce um gesto de reverência: os braços se abrem e o silêncio cessa. Entra uma marchinha de Carnaval, que canta uma única vez: “Amanhã

vai ser outro dia”<sup>6</sup>. Marchinha toca e, nisso, as mãos também tocam o rosto. Olhar nasce e mira os menores dedos das mãos. E, conforme o olhar aumenta sua contração, mais distância os dedos tocam. O gesto do olhar é tomado por uma entrega à sensibilidade. Os mindinhos voltam em direção ao rosto e escolhem tocar os olhos fechados. Há uma suavidade que fala de uma sensibilidade intensa desvelada no toque. Os dois dedos deslizam como se estivessem limpando uma ou duas lágrimas, e continuam o seu caminho. Até que todos os dedos descem, escorregando até o peito, e do peito até o ventre. Em seguida, as mãos voltam para tocar o rosto. Numa comunicação leve, os gestos das mãos perpassam o sentir do corpo. O apogeu está no retorno dos dois dedos aos olhos fechados. Por um instante, casam-se: os olhos com os dedos, os dedos com a pele, a pele com as memórias. A sensibilidade pede licença para permanecer no gesto. O gesto como uma tentativa de cessar as lágrimas não choradas, não ditas, guardadas. Neste encontro, prestes a findar a cena, a gravação da voz de Milton Nascimento canta: “Quero falar de uma coisa”<sup>7</sup>. As mãos retornam até os pés e retiram as sapatilhas. Elas ficam na cadeira, e os pés saem. Uma palavra não dita que ficou guardada no silêncio e uma partida que olha para si, e sabe que algo fica.

### **Vestígios de um olhar fenomenológico: o gesto dançado na experiência da velhice e a formação de si**

Considerando nossa descrição da obra *Amanhã é outro dia*, Angel Vianna propõe um horizonte de sentidos para refletir sobre a formação na velhice, aproximando-se dos conceitos corporeidade e experiência estética. Seguimos por caminhos perceptivos, com vistas a explorar o gesto dançado na experiência artística da velhice apresentada por Vianna. Cabe dizer que não se trata de uma tentativa em afirmar se houve ou não uma experiência estética na experiência artística da bailarina. Ao invés disso, nos interessa destacar, em nossa descrição e percepção, os elementos que se manifestaram a partir das cenas-gestos, a fim de trazê-los para dialogar com os conceitos mencionados.

Para dar início à discussão, na primeira cena-gesto há uma relação da artista com seu próprio corpo. Passar batom, ao mesmo tempo que se olha no espelho, dispõe em cena um gesto dançado do

<sup>6</sup> APESAR DE VOCÊ. Chico Buarque. Álbum: Chico Buarque, Lado B. Brasil: Polygram/ Philips, 1978. Formato (disco LP).

<sup>7</sup> CORAÇÃO DE ESTUDANTE. Milton Nascimento e Wagner Tiso. Álbum: Milton Nascimento – Ao Vivo, Barclay, 1983. Formato (disco LP). Na canção *Coração de Estudante*, lançada em 1983, Milton Nascimento compõe em verso a voz da esperança frente aos desafios políticos que o povo brasileiro enfrentava, tornando-se uma espécie de hino da história política do Brasil. Além disso, em decorrência das repressões militares, o autor criou os versos da música inspirado no assassinato do estudante Edson de Lima assassinado por militares da ditadura 1968.

corpo para outro corpo, isto é, de si para si e/ou de si para alguém. Nesta proposta, a artista mostra-se visível-vidente para si (por sua imagem refletida no espelho) e ao público que a assiste. Merleau-Ponty nos dirá que “O espelho aparece porque sou vidente-visível, porque há uma reflexividade do sensível, que ele traduz e duplica. Por ele, meu exterior se completa, tudo o que tenho de mais secreto passa por esse *rosto*” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 26, grifo do autor). É através do reflexo de um espelho, por exemplo, que o rosto é capaz de ser visto, e reconhecido por si. Assim, o espelho entra em cena a partir de um gesto que convida o próprio sujeito-artista a olhar para esse rosto que se mostra.

Aquilo que num primeiro momento sugere um olhar para o espelho apenas como gesto particular, nos deixa vestígios para trazê-lo como possibilidade de conexão do artista: uma relação consigo que está em relação com quem assiste. O gesto dançado não está separado do espectador, ele ganha vida no experienciar do artista, que está diretamente conectado com quem o assiste. Digamos que o espectador contempla a dança não exclusivamente com os olhos, mas receba-a de “corpo inteiro” (GIL, 2013, p. 91). Da mesma maneira acontece para o artista: ele não está apenas dirigindo o olhar para si – através do seu reflexo no espelho – e para o espectador, mas seu corpo está entregue aos olhares estrangeiros, assim como seu gesto e sua corporeidade. Portanto, “Dizer que o corpo é vidente não é, curiosamente, se não dizer que é visível. [...] Mais exatamente: quando digo que meu corpo é vidente, há, na experiência que tenho disso, algo que funda e anuncia a vista que outrem possui ou que o espelho dá de meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 246).

O espelho, como objeto que carrega uma simbologia para a cena e abre espaço para criar outra relação de espelhamento: enquanto o artista relaciona-se com outros corpos e tem sua imagem contemplada em cena, percebe seu corpo sendo de alguma maneira, não apenas reparado ou reparador, como também transformado por esta relação com o público que o assiste. Justamente porque, como afirma Merleau-Ponty, “O fantasma do espelho puxa para fora da minha carne, e ao mesmo tempo todo o invisível de meu corpo pode investir os outros corpos que vejo” (2013, p. 27). Diferente de espaços reservados, a cena é revestida por olhares que circundam o fazer artístico. Com isso, o artista deixa de considerar sua presença solitária, de modo que seu corpo e seu fazer passam a compor-se na afeição dos olhares. Ainda, segundo Merleau-Ponty, “meu corpo pode comportar seguimentos tomados do corpo dos outros assim como minha substância passa para eles, o homem é espelho para o homem” (2013, p. 27). Desta maneira, o espelho, como objeto e no gesto dançado do espetáculo, apresenta uma proposta de conexão da qual a artista observa a imagem do seu rosto no

espelho, e este olhar é tomado por outros olhares, de quem a assiste e indiretamente a contagiam nesta relação vidente-visível.

Um corpo humano está aí quando entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se ascende a faísca do senciante-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer. (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 21)

Significa dizer que gesto dançado interpela o artista para perceber-se em via de mão dupla: olhar para si, sentindo-se ser observado pelo espectador, e entrever o espectador, ao mesmo tempo em que o percebe lhe assistindo. Podemos dizer que, neste entremeio provocado pelo gesto, institui-se a intercorporeidade. A noção de intercorporeidade estabelece a relação dos outros corpos humanos, com os corpos-coisas, e a penetração dos sensíveis (NÓBREGA, 2016). É, portanto, a partir do gesto dançado que outros corpos podem sinalizar algo que artista e espectadores podem sentir diante de tal relação.

Ao encontro disso, a visão merleau-pontyana deixa claro que o corpo é desejoso de outros corpos além de si mesmo, tal como a nossa incessável busca por tudo aquilo que espelha nossa imagem. Somos perseguidos por olhares e atraídos para dirigir nossos olhares para outros corpos. Deste modo, assim como nosso corpo está no mundo e se faz a partir da relação com outros corpos, a obra de arte vive a partir desta interconexão. Ela não existe sem a presença do outro. Podemos dizer que, de maneira inesperada, a obra de arte cria condições para dialogar com aquilo que podemos descobrir sobre nós mesmos. “Isso quer dizer: ela anuncia algo que, de acordo com o modo como esse algo é dito, se mostra como uma descoberta, isto é, como o descobrimento de algo encoberto” (GADAMER, 2010, p. 7).

Assim, por nossa condição de inacabamento, perseguimos algo em busca daquilo que pode preencher nossa sensação de falta. Um impulso inquietador que nos coloca na condição de relação, pois não somos capazes de movimentar as mesmas forças sem a presença de outrem. É este o movimento que a obra de arte coloca em voga: o processo do jogo movimenta energias e acontece de maneira intermediária entre o jogo e os jogadores. “O jogo está entre aquele que joga e o que é jogado, numa posição de mediação” (CARBONARA, 2013, p. 44). É diante de tal relação que a obra de arte configura possibilidades de o artista visualizar a própria condição existencial através do jogo da arte.

O jogo da arte é muito mais um espelho que sempre emerge novamente através dos milênios diante de nós, um espelho no qual olhamos para nós mesmos – com frequência de maneira

por demais inesperada, com frequência de maneira por demais estranha – no qual olhamos como somos, como poderíamos ser, o que acontece conosco (GADAMER, 2010, p. 56).

Com base nisso, podemos dizer que a obra de arte tem o papel de espelhamento para o artista na velhice, como um movimento que nos coloca diante nós mesmos, de nossa falta, de nossos limites, daquilo que nos é desconhecido. Essa falta nos abre a outros sentidos até então não conhecidos. Flickinger vai nos dizer que a experiência artística revela o lugar privilegiado de manifestações deste novo sentido: “Livre das amarras da reflexão lógica, a experiência representa a base ontológica que ao mesmo tempo subjaz e provoca a reflexão”, diz, não sem afirmar que “a reflexão encontra seu impulso primordial na experiência da linguagem viva que é anterior ao impulso dominador da razão calculante” (FLICKINGER, 2010, p. XIV-XV). Tudo isso aponta para a obra de arte como possibilidade de dizer algo que possibilita reflexão ao artista velho, a partir da linguagem da dança. Assim, a experiência da obra de arte deixa em aberto ao artista o desvelamento dos sentidos ocultos e encarnados no seu próprio gesto dançado.

Inserido nesse contexto, podemos dizer que o espelho nos revela uma negatividade, um espaço aberto de afetação do outro. Conseqüentemente, essa predisposição a afetos nos faz buscar na obra de arte e no outro uma relação para com aquilo que nos falta. Tal negatividade intui a abertura do ser que se lança ao olhar dos outros. Todo corpo que está no mundo entrega-se, pelo olhar, ao encontro dos corpos a partir da intercorporeidade que se estabelece nesse laço invisível de conexão entre os sujeitos. Nesse sentido, podemos dizer que é por tal passividade que nosso corpo “também é feito da corporeidade dos outros corpos do mundo” (NÓBREGA, 2016, p. 83). Nessa relação formada pela intercorporeidade, que indiretamente nos diz “Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”<sup>8</sup>, temos possibilidades de espelhamos e desvelarmos aquilo que não conseguimos aprender sozinhos. A ligação de quem somos, a partir daquilo que nos afeta, nos possibilita reconhecer o campo da sensibilidade, das expressões, das emoções, dos desejos e de toda a experiência sensível como constituintes do sujeito corporal.

Ao assumirmos o sentir do corpo, trazemos a relação da segunda cena-gesto com a estesiologia (a ciência dos sentidos) para discutir o gesto da dança na experiência da velhice. Na obra “Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar” a professora Terezinha Petrucia da Nóbrega desenvolve a relação da estesiologia segundo a filosofia merleau-pontyana. Na leitura de Nóbrega (2016), a estesiologia em Merleau-Ponty, é proposta como uma maneira de ser corpo que não se trata de uma

---

<sup>8</sup> Verso da música “Caminhos do Coração” de Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior (nome artístico: Gonzaguinha). CAMINHOS DO CORAÇÃO. Gonzaguinha. Álbum: Caminhos do Coração. Brasil: EMI, 1982. Formato (vinil LP).

ideia, representação, percepção sem vínculos corporais. Para Caminha (2018), a estesiologia nos coloca na condição de relação contínua com o mundo e, além disso, nos abre outras maneiras de estabelecermos outros contatos. Desta forma, cada sujeito traz sua própria maneira de ser corpo a partir da experiência sensível e motora que o conecta ao mundo. A estesia, que se constitui no sentir mesmo, encontra um modo de compreender que não chega ao pensamento e que escapa ao intelectualismo. O corpo encontra no sentido outros modos de ser.

Podemos dizer que são os movimentos do fio vermelho-sangue, os quais expõem um gesto dançado, que dão origem ao sentir. Ao longo do espetáculo, Angel se expressa com o seguinte dizer: “Quando fiz o movimento veio o sentimento daquele movimento, e não o sentimento que pensei que fosse sentir” (DANÇA, 2020), em gravação de voz. E é nessa direção que o sentir está atado ao gesto: “O corpo que sente é inseparável daquilo que é sentido. Há um entrelaçamento ou um quiasma entre essas duas instâncias que faz com que um não seja sem o outro” (CAMINHA, 2018, p. 50).

No que tange sua finalidade, não há uma intenção que sirva para orientar a transmissão de um sentido com os gestos, muito menos que aponte os rumos específicos que o fio deve seguir e alcançar. Como já dito anteriormente, o “gesto dançado não exprime significação específica” (GIL, 2013, p. 83). Não há, portanto, um sentido a ser desvendado e procurado no gesto dançado do artista. Nessa linha, Merleau-Ponty irá afirmar que

O sentido daquilo que o artista vai dizer *não está* em parte alguma, nem nas coisas, que ainda não têm sentido, nem nele mesmo, em sua vida não formulada. Em vez da razão já constituída na qual se encerram os “homens cultos” ele invoca uma razão que abarcaria suas próprias origens (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 139, grifo do autor).

Com isso, o artista cria condições de dizer algo que não busca um fim determinado, mas que está em aberto, constitui-se na relação do gesto com o sentir; isto é, o “artista lança sua obra como um homem que lançou a primeira palavra, sem saber se ela será algo mais que um grito, se ela poderá destacar-se do fluxo da vida individual [...]” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 139). Uma vez que o artista está disposto a “dizer” sua obra de arte, ele não está interessado em definir significados para o espectador. Mas guarda no experienciar do gesto dançado o mistério de criar fluxos de sentidos. Na mesma medida, o gesto proposto com o fio vermelho, não exerce a função de representar e dar forma a alguma ideia; ele é circunscrito enquanto um dizer que faz emergir sensações, emoções e pensamentos.

Não obstante, o sentido do gesto dançado mostra-se a partir da corporeidade e pelas experiências que constituem a maneira de ser de cada corpo. A terceira cena-gesto, em que Angel

veste e dança com suas sapatilhas, deixa alguns vestígios para discutir tal aspecto. Vestir aquelas sapatilhas, remete a uma certa corporeidade que aqueles pés já viveram. Dançar com os pés conectados àquelas sapatilhas traz ao corpo suas experiências. Nesse caso, há no gesto de vestir e dançar uma vinculação que remete às experiências vividas daquele corpo. São tantas experiências do modo de ser do corpo na velhice, que ambos se misturam um no outro, tal como um casamento. Suas superfícies de contato são transformadas diante da relação e constituição que se estabelece entre ambos. Os pés modelaram-se no uso das sapatilhas, e estas cederam espaço e modelaram-se pelo desenho dos pés. Por tanto tempo de convivência, são nossas experiências que passam a dizer sobre o modo como agimos, sentimos, nos expressamos e nos relacionamos com o mundo. “Assim o corpo é posto *de pé* diante do mundo e o mundo de pé diante dele, e há entre ambos uma relação de abraço. E entre estes dois seres verticais não há fronteiras, mas superfície de contato” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 244, grifo do autor).

Nessa aproximação de superfícies, as peles de contato propõem um diálogo a partir do gesto dançado que nos abre para outros caminhos de sentido. Por diferentes maneiras, o gesto ganha vida no próprio movimento do sujeito corporal, que está circundado pela dimensão da própria experiência no mundo. De modo singular, a artista parece nos falar de suas experiências a partir de seu gesto circunscrito de sua corporeidade. Em vista disso, nos remetemos ao gesto dançado como expressão singular de cada corpo. Assim como as experiências são próprias e apresentam o jeito de ser de cada sujeito, o mesmo acontece com o gesto. Há infinitas possibilidades de um gesto ganhar vida para o artista, mas ele só se torna uma experiência estética quando, na intensidade da vivência artística, revela algum sentido. Para Merleau-Ponty, “Cada ‘sentido’ é um ‘mundo’, e, absolutamente incomunicável para os outros sentidos, e, no entanto, constrói *um algo* que pela sua estrutura, de imediato se abre para o mundo dos outros sentidos e com eles constitui um único ser” (2014, p. 204, grifo do autor).

Se, por um lado, o corpo todo está ligado àquelas experiências que o constituem, ele também reconhece que seu modo de ser não é como era antes. O corpo mostra que, na relação dos pés com as sapatilhas, não é o mesmo para dançar; há uma outra corporeidade que se manifesta. É por tal condição existencial que a experiência da velhice traz ao sujeito experimentado a consciência de sua limitação. O sujeito velho é interpelado a sentir no gesto dançado uma nova experiência. Não está diante da mesma maneira de dançar, por isso, ele é convidado, como nos diz Gadamer, através da experiência, a “reconhecer o que é real” (2015, p. 467). Portanto, a experiência do gesto dançado constitui-se para ele numa experiência que o remete para um certo limite daquilo que seu corpo era

capaz de fazer. É pelos limites da condição humana que a experiência da velhice proporciona ao artista a experiência da própria finitude. Neste sentido, mesmo o sujeito tendo reconhecido sua finitude, a experiência do gesto dançado constitui-se numa abertura para novas experiências.

Logo, o gesto da dança que desvela sentidos também produz verdade. Isso porque o gesto traz consigo o dizer das experiências que constituem não apenas a corporeidade do artista, como também o coloca no plano do aberto para a experiência estética. Assim, o artista é conduzido ao plano do acontecimento intersubjetivo e interpelado a vivenciar outros sentidos através do gesto da dança.

Na medida em que o gesto de corporeidade e experiência compõe-se em dança como movimento em direção a possíveis significações, ele deixa de ser uma ação particular do artista para se lançar ao fluxo das relações e compreensões. Há outros sentidos que emergem na relação artista/espectador. É de tal modo, que este encontro do gesto dançado como obra de arte cria possibilidades para uma experiência estética ao artista. “Isso mostra-se na experiência estética, que é sempre transformadora daquele que a faz e o coloca a cada vez em relação com o mundo de um modo diferente e original” (CARBONARA, 2013, p. 14). Com isso, reconhecemos a centralidade da experiência estética na formação do artista que vive a experiência da velhice.

Com esse direcionamento, podemos perceber que na vivência artística do gesto constitui, a partir da experiência estética, uma formação a partir da autocompreensão. Com a possibilidade da experiência estética do gesto, o artista é convidado a (trans)formar-se perante o desconhecido, pois

a experiência estética é uma forma de autocompreender-se. Mas toda autocompreensão se realiza ao compreender algo distinto e inclui a unidade e a mesmidade desse outro. Uma vez que encontramos no mundo a obra de arte e em cada obra de arte individual um mundo, esta não continua sendo um universo estranho onde, por encantamento, estamos à mercê do tempo e do mundo. Nela, ao contrário, aprendemos a nos compreender (GADAMER, 2015, p. 149).

Nisso, há a relação direta que a arte cria com a vida e a vida é capaz de alcançar com a arte. Merleau-Ponty corrobora com essa perspectiva, ao afirmar a partir do processo criativo de Cézanne, que vida e obra “se comunicam” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 141). Em outras palavras também concordamos com Valéry quando ele diz que “a dança é uma arte derivada da própria vida, uma vez que não é apenas ação do corpo humano enquanto um conjunto, mas ação transposta em um mundo [...]” (2011, p. 3). Essa relação nos permite reconhecer que o gesto da dança está intimamente implicado ao sujeito no que se refere à sua existência e às suas experiências. Portanto, o gesto nasce no mundo a partir do mundo vivido pelo artista.

## **Andanças finais**

Considerando a discussão teórica apresentada, é possível concluir que o fenômeno da velhice implica ao sujeito o acolhimento da experiência da velhice buscando outras formas de compreendê-la na própria existência humana. Nesse caminho, a abertura às mais distintas experiências indica chances de modificar os discursos estigmatizado sobre a velhice. Talvez assim, a velhice, vista a partir da perspectiva da experiência hermenêutica, possa encontrar modos de expressar e criar outros sentidos para a existência. Essa concepção nos orienta a pensar o que pode ser elaborado pelo sujeito a partir da experiência da velhice. Trata-se de existência como devir. Não um devir concebido apenas para a vida em sua jovialidade, mas abertura que se estende ao longo de toda a vida.

Nesse horizonte, a experiência artística do gesto da dança, cria possibilidades que interpelam o artista a uma experiência estética. Ao que tudo indica, podemos dizer que a experiência estética possibilita ao artista compreender-se como experiência de sua formação. Isso porque a experiência estética “alarga nosso horizonte interpretativo e nossa autocompreensão, pelo que nos interpela” (HERMANN, 2010, p.50). Nesse contexto há de se reconhecer o conceito de formação (*Bildung*) transformado pela experiência hermenêutica de Gadamer: enquanto que para a modernidade a formação assume previamente um *telos* a ser perseguido, para a hermenêutica filosófica essa pretensão finalista dá lugar a uma abertura a sentidos que se produzirão a partir das elaborações das experiências. Gadamer permite conceber a *Bildung* a partir do processo de transformação de si, a qual não produz uma finalidade técnica, mas acontece a partir uma postura aberta do sujeito. Nadja Hermann vincula de forma mais explícita o conceito de formação (*Bildung*) a partir da concepção gadameriana de experiência hermenêutica: “A transformação do conceito de *Bildung* pela experiência hermenêutica o transpõe para a finitude e traz, junto ao seu momento de liberdade a vulnerabilidade do processo de formação, para o qual não temos garantias [...]” (HERMANN, 2010, p. 119). Tão logo, a concepção gadameriana de formação nos oferece outros caminhos para pensarmos o gesto dançado como uma experiência autêntica, sem determinações de sentidos. Aliás, uma concepção de formação que propõe ao artista na experiência da velhice uma postura aberta a outras experiências, a fim de compreender a si na existência e na relação com o mundo.

Sendo assim, Gadamer propõe que “educar é educar-se” (2000, p. 92). Para o filósofo, não se trata de um individualismo, mas de um convite para que nas relações intersubjetivas, em especial, a partir do diálogo, possa se dar uma forma de autoeducação. Assim, a partir do caráter lúdico e dialógico que constituem o jogo, a obra de arte é capaz de provocar um diálogo. Isto implica dizer que a obra de arte não configura apenas uma possibilidade de formação para o espectador, mas atravessa e provoca sentidos àquele que a experencia. “Uma vez que encontramos no mundo a obra

de arte e em cada obra de arte individual um mundo, esta não continua sendo um universo estranho onde, por encantamento, estamos à mercê do tempo e do mundo. Nela, ao contrário, aprendemos a nos compreender (GADAMER, 2015, p. 149).

Portanto, a obra de arte provoca uma abertura incessante à alteridade e tudo que lhe pressupõe exposição ao risco. Nesse ponto, há no gesto da dança infinitas maneiras de viver o desconhecido e experimentar diferentes desdobramentos de sentidos. Como descreve Gil: “Se o gesto dançado expõe um movimento aquém de si próprio, quer dizer, que não extrai o seu sentido de um signo previamente codificado, diremos que é pura ostentação de um movimento em direção a significações [...]” (2013, p. 84). Podemos nos remeter ao gesto da dança como este movimento dialético: parte daquele que o experencia, com sua própria ação posta em relação, em direção a quem está diante dele, em aberto. Em outras palavras, o fluxo do gesto ganha outros contornos, intensidades, qualidades e sentidos no terreno comum e dialógico do artista com o espectador.

### **Referências**

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

CAMINHA, Iraquitán de Oliveira. A estesiologia da carne e suas consequências filosóficas. In: **Estesia: corpo, fenomenologia e movimento**. Terezinha Petrucia da Nóbrega (org.). São Paulo: LiberArs, 2018.

DANÇA, Angel Vianna. **Amanhã é outro dia**. YouTube, 13 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PQS-nvAlmhI>>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

ESTEVES, Dayane Barros; FERNANDEZ, Juan Carlos Aneiros. Velhice, corpo e saúde. **Revista Kairós-Gerontologia**, 20(4), 383-40. São Paulo, 2017.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da Obra de Arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educar-se**. Trad. Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

GIL, José. **Movimento Total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

HERMANN, Nadja Mara Amilibia. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

MERLEAU-PONTY. Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY. Maurice. **O visível e o invisível**. Trad. José Artur Gianotti e Amando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MERLEAU-PONTY. Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. 187 p.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades**: inspirações Merleau-Pontianas. Natal: IFRN, 2016.

RAMOS, Enemar. **Angel Vianna**: A pedagogia do corpo. São Paulo: Summus, 2007.

VALÉRY, Paul. A Filosofia da Dança. **O Percevejo Online**. Tradução de Charles Feitosa [S. l.], v. 3, n. 2, 2011. DOI: 10.9789/2176-7017.2011.v3i2.%p. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/1915> . Acesso em: 10 out. 2021.



**UM PÁSSARO QUE ENSINAVA A VOAR:  
Fragmentos do teatro da memória de Luiz Pazzini e suas ressonâncias**

**UN PÁJARO QUE ENSEÑÓ A VOLAR:  
Fragmentos del teatro de la memoria de Luiz Pazzini y sus ressonâncias**

**A BIRD THAT TEACHED TO FLY:  
Fragments of Luiz Pazzini's theater of memory and their resonances**

Tissiana dos Santos Carvalhêdo <sup>1</sup>  
ORCID 0000-0002-7907-3231

## RESUMO

Com esta escrita, compartilho com você reflexões e lembranças dos percursos vividos junto ao mestre-encenador Luiz Roberto de Souza (Pazzini), com o grupo Cena Aberta. Trago fragmentos do processo de pesquisa Encenação em Movimento: O Imperador Jones, ocorrido entre os anos 2005 e 2007, em São Luís do Maranhão. Por meio da escrita como experiência (LAROSSA, 2016), em forma de narrativa (SOUZA, 2007), trago elementos para pensarmos sobre a potência entre teatro, memória, formação e outras epistemologias. As vozes que me ajudam a ler a realidade e pensar em caminhos desviantes são Bell Hooks (2017) e Grada Kilomba (2016, 2019).

**Palavras-chave:** teatro, memória, Maranhão, Pazzini, escola.

## RESUMEN

Con este escrito, comparto con ustedes reflexiones y recuerdos de las trayectorias vividas con el maestro escenógrafo Luiz Roberto de Souza (Pazzini), con el grupo Cena Aberta. Traigo fragmentos del proceso de investigación Puesta en escena en movimiento: El emperador Jones, que tuvo lugar entre 2005 y 2007, en São Luís do Maranhão. A través de la escritura como experiencia (LAROSSA, 2016), en forma de narración (SOUZA, 2007), traigo elementos para pensar la potencia entre el teatro, la memoria, la formación y otras epistemologías. Las voces que me ayudan a leer la realidad y pensar en caminos desviados son Bell Hooks (2017) y Grada Kilomba.

**Palabras clave:** teatro, memoria, Maranhão, Pazzini, escuela.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Projeto de pesquisa “As Lições do mestre Pazzini: criando territórios transgressores para o pensar/fazer teatro na escola”, em andamento (08/2021 a 08/2025). Linha de pesquisa “Teatro, Sociedade e Criação Cênica”, sob orientação do professor doutor Vicente Concílio e co-orientação do professor doutor Arão Paranaguá de Santana. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. Professora de arte nos cursos médio/técnicos do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (campus Codó) e professora encenadora do coletivo Incanturias em Cena.

## ABSTRACT

In this writing, I share reflections and memories of the journeys lived with the master stage director Luiz Roberto de Souza (Pazzini), with the group Cena Aberta. I bring fragments of the research process *Staging in Motion: The Emperor Jones*, which took place between 2005 and 2007, in São Luís do Maranhão. Through writing as an experience (LAROSSA, 2016), in the form of a narrative (SOUZA, 2007), I bring elements to think about the power between theater, memory, training and other epistemologies. The voices that help me read reality and think about deviant paths are Bell Hooks (2017) and Grada Kilomba.

**Keywords:** theater, memory, Maranhão, Pazzini, school.

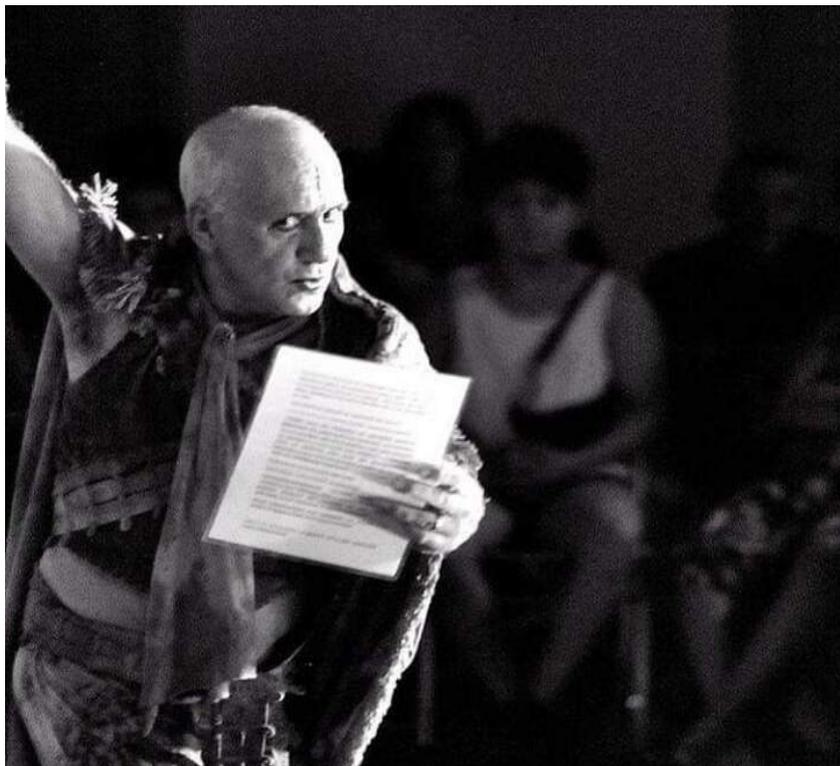
## 1 O PORQUÊ E PARA QUE DESTA ESCRITA

“Os ventos ensinam, como diz um velho provérbio dos congos, que os pássaros têm asas porque elas lhe foram passadas por outros pássaros” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 15). Percorri trilhas com um entusiasmado pássaro que ultrapassou os limites de vida e morte. Seus ensinamentos sobre vida, arte, pensar/fazer teatro são tão potentes, que mesmo após sua morte prematura pelo Covid-19, permanece vivo em uma revoada de pessoas-pássaros que sobrevoam pelas terras brasileiras. Falo de Luiz Roberto de Souza (1953-2020)<sup>2</sup>, mais conhecido por Luiz Pazzini. Paulista de nascença e maranhense de vivência, Pazzini foi ator, pesquisador, professor e encenador, dedicando 23 anos de sua vida ao estado do Maranhão, contribuindo nos cursos de Licenciatura em Educação Artística e Teatro da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, sendo co-fundador deste último. Coordenou, por 19 anos, o coletivo Cena Aberta, conduzindo processos de investigação da linguagem cênica que impulsionaram a feitura de uma pedagogia da cena contemporânea no Maranhão (PEREIRA, 2013, p. 115), causando repercussões em cadeia: na formação de docentes, artistas, plateia e, também, no ensino de teatro na escola básica.

---

<sup>2</sup> Luiz Pazzini teve sua formação inicial pela Escola de Arte Dramática da Universidade de São Paulo (EAD USP) e Mestrado em Teatro pela Escola de Comunicações e Artes (ECA USP), com desenvolvimento da pesquisa “Heiner Müller no Brasil: a recepção de *A Missão* (1989 - 1998)” (<https://repositorio.usp.br/item/001252631>). Chegou em São Luís em 1992, para assumir a vaga no Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão – DEART/UFMA, aposentando-se em 2015. Foram 28 anos de dedicação ao teatro maranhense e à formação de professores, sendo 23 na Universidade, contribuindo nos cursos de Licenciatura em Educação Artística e Licenciatura em Teatro, sendo co-fundador deste último. Em 2001, fundou o coletivo teatral Cena Aberta, conduzindo processos colaborativos de pesquisa, criação cênica e extensão por 19 anos, até falecer em 29/04/2020, com complicações da Covid-19, agravadas por não ter recebido o atendimento médico satisfatório que lhe era devido como cidadão brasileiro.

Figura 1— Luiz Pazzini em apresentação do espetáculo *Negro Cosme in Urgênica*, no Centro cultural Vale Maranhão.



Fonte: Arquivo Cena Aberta, 2018.

O pensar/fazer deste grande pássaro é transgressor e inventivo, criando céus e terras até então inexploradas no Maranhão - MA, caminhos onde o teatro ecoa como experiência de atravessamentos no tempo e no espaço. Pazzini é, sem dúvida, a base da formação artística, pedagógica e ética de muitas e muitos artistas, professores e pesquisadores, com os quais me incluo. Ser sua aluna na Universidade e atriz/pesquisadora no coletivo Cena Aberta<sup>3</sup> me levou a um alargamento da leitura de mundo, do meu olhar sobre a relação entre arte e vida, a um revisitar da minha própria história e sobre a história do Maranhão, sobre ser maranhense e fazer/ensinar/aprender Teatro nesse Estado. Sou mulher negra, cis, heterossexual, mãe, nordestina, pesquisadora, artista e professora de teatro na escola, atuando

<sup>3</sup> Conheci Pazzini ao ingressar na disciplina Interpretação I do curso de Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Cênicas da UFMA. Narro esta experiência no ensaio Memórias de um despertar: a primeira das primaveras (CARVALHÊDO, 2022). Após o término da mesma, em 2003, ingressei no coletivo Cena Aberta, do qual fiz parte até 2006. Durante esse tempo, participei de processos de pesquisa e criação, além de projetos de extensão. Espetáculos: O Despertar da Primavera (2003); A Fome de Arlequim (2004); Perséfone e as Bacantes (2005); Experimento I de O Imperador Jones (1º, 2º e último quadro/2005); Experimento II – Diálogo das Memórias: Imperador Jones (2006) e Experimento III - Rotas da Escravidão: memórias de Jones (2006). Atuei também na construção coletiva dos projetos extensionistas “Negro Cosme vai à escola” e “Maria Fimirna: memória, gênero e etnia na cena maranhense”, sendo que deste último participei também como professora na Unidade de Educação Básica Tancredo Neves, em São Luís – MA, em 2007.

desde 2016 no campus Codó do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, localizado na zona rural do interior do Estado. Diante de muitos fatores que empobrecem o aprender/ensinar arte na escola, me alimento das memórias dos voos de outrora com o mestre, buscando um estar disruptivo, que transgrida às lógicas institucionais coloniais da escola e que vá ao encontro de um conhecimento intercultural, processual, incerto, complexo, imprevisível e inacabado. Com Pazzini, aprendi a ver o teatro como alargador de fronteiras, e não apenas como entretenimento, informação, ou como mais um componente curricular.

Nos processos de criação e pesquisa da linguagem cênica vividas junto ao Cena Aberta, passei a conhecer um largo espectro de memórias – ficcionais e históricas, individuais e coletivas – que me levaram a rever os processos históricos de violências e silenciamentos sofridos pelos povos trazidos da África, gerando em mim a ressignificação de micro e macro realidades.

Sou nascida e criada em São Luís do Maranhão, um estado composto majoritariamente por pessoas negras, vivendo em um cenário cruel de desigualdades históricas, que vem sendo construído e se reatualizando há mais de cinco séculos, desde a invasão dos povos europeus às terras brasileiras. Através do teatro e de sua pedagogia, Pazzini me ensinou a “reparar”<sup>4</sup> minha terra com um olhar político, ético e estético. Com o mestre, aprendi a perceber no presente, resquícios do nosso passado escravocrata e a questionar sobre o meu papel nesta realidade. Posso dizer que o pássaro Pazzini desatou as vendas que me impediam de ver e voar.

Com esta escrita faço sobrevoos pelo projeto Encenação em Movimento: O Imperador Jones, idealizado e conduzido por Pazzini de 2005 a 2007, com ações de pesquisa, criação cênica, prática espetacular e extensão, envolvendo um grupo de graduandos das Licenciaturas em Educação Artística e Teatro da UFMA e pessoas da comunidade. Busco a escrita narrativa, ativando “Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos desi, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador” (SOUZA, 2007, p. 63). Venho exercitando a escrita como experiência, como um percurso que se alimenta de registros do vivido, dados, mas também imaginação, paixão, na tentativa de “[...] elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós”

---

<sup>4</sup> O sentido aqui utilizado tem como premissa o uso popular da palavra no Maranhão, onde “reparar” vai além de simplesmente “ver” algo, está relacionado mais com observar cuidadosamente, investindo atenção aos detalhes. Durante os estudos do mestrado faço um alargamento de sentido ao verbo, propondo o ‘reparar’ como uma geopoética, uma forma de habitar o planeta que seja desperta, sensível, numa relação de construção no e com o mundo. O reparar, para mim, é uma política de vida, de resistência contra qualquer forma de empobrecimento da vida e da arte (CARVALHÊDO, 2018). Não sei se Pazzini teve esta intenção, mas essa foi uma das lições aprendidas com o mestre.

(LAROSSA, 2016, p. 68). O pensar/fazer teatro de Pazzini me afeta nas trilhas que faço como professora de teatro com estudantes do ensino médio/técnico. É uma experiência que persiste e me impulsiona a esboçar perguntas e respostas.

Neste texto, não farei a exposição de conceitos que você certamente já sabe e nem tentarei um sentido acabado sobre a pedagogia do teatro de Luiz Pazzini, apenas me permito pensar e conhecer escrevendo, como lugar de busca, incerteza e inacabamentos, como forma de viver, flertando com o meu não-saber, cruzando lembranças com olhares do presente. Portanto, esse texto é construído em uma língua-pessoa. Oi!! Há alguém aqui, certo? E que bom que veio, para podermos, de alguma forma, nos conectar em ideias e imagens.

## **2 TEATRO DAS MEMÓRIAS: ROMPENDO SILENCIAMENTOS**

Temia ser aluna de Pazzini, seus olhos de serpente me assustavam, era como se pudesse ler minhas linhas e entrelinhas, como se me convocasse a trazer à tona a Tissiana sem máscaras. Desestabilizar zonas de conforto é um processo por vezes dolorido, daí talvez o fato de muitos estudantes concluírem as disciplinas amando ou odiando o mestre.

Após uma aula, ensaio ou laboratório com Pazzini, não me sentia relaxada ou mais conhecedora de teatro. Saía inquieta, sem respostas imediatas, muitas perguntas e um enorme desejo de viver aquela experiência. Aprendi a vasculhar a mim mesma e a descobrir meus silenciamentos, num processo que se iniciava na cena e se desdobrava para a vida. O borrar das fronteiras entre ator x indivíduo, cena x vida, pensado há séculos por teóricos do teatro, era uma das formas como o pensar/fazer teatro de Luiz Pazzini plantava sua potência. Um campo que transborda em imprecisão e subjetividade, já que “É impossível estabelecer o limite a partir do qual o “ethos” cênico converte-se em “ética” (BARBA, 1994, p. 153).

Percebo que esse movimento do Pazzini-pássaro antes de ser estético ou pedagógico, era ético, na dimensão da pessoa humana Luiz Pazzini, comprometido com o desafio de ser cidadão e professor num país que acumula ruínas históricas com o genocídio dos povos africanos e indígenas.

Acredito que a temática memória surge no meu horizonte educacional e artístico, quando comecei a fazer o meu “inventário” a partir do CEMES – Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior – 1995 - UFMA, três anos após chegar ao Maranhão. Isto não quer dizer que este tema não estivesse amalgamado na minha experiência de vida e teatro. Mas a inquietante citação de Antonio Gramsci, deixou marcas profundas no meu pensar-fazer teatro. Ele dizia que precisamos fazer nosso inventário, e saber “que tipo de homem massa somos?”. Essa pergunta foi fundamental para que pudesse entender como construtor de minha história e da história do meu país. Qual era realmente a importância para fazer o meu “inventário”, e explicitando-o para mim mesmo, qual seria a sua contribuição para a minha vida e o

pensar-fazer teatro? Essa pergunta somente ganha a sua devida importância com o passar do tempo, ou como diria Federico Garcia Lorca: “O tempo dirá com o tempo.” (SOUZA, 2017, p. 1).

Pazzini chega em terras maranhenses em 1992, assume a vaga no Departamento de Artes da UFMA e, o com o seu fazer em terras maranhense até 2020, mostrou a que viera: para desenterrar os mortos! Sua inquietação ética como sujeito da história o impeliu a buscar na memória a força para levantar voos rasantes com bandos de pássaros aprendizes. Nas palavras do próprio mestre, “Minha trajetória de pesquisa foi ‘escovar a história a contrapelo’”. O “Anjo da História” continua a olhar aterrorizado para a barbárie que o mundo está passando, e em especial, a política corrupta de nosso país.” (SOUZA, 2017, p. 4).

Percebia em Pazzini uma atitude genuína de colocar-se como sujeito da história de seu país. E isso se dava pela forma como se colocava presente, reparando as realidades, aberto às conexões, disponível às relações com os estudantes, fazendo transbordar vida nos espaços do Centro de Ciências Humanas – CCH da UFMA e rompendo com qualquer desencantamento.

A forma de pensar /fazer teatro com Pazzini era algo que ia além do profissional; entendíamos na convivência o que realmente importava: o ser humano, a não-hierarquização, a ética...e isso ia para o palco, naturalmente, essa partilha, essa doação ia para o palco. Eu agradeço muito tudo que aprendi com essa forma de pensar/fazer teatro, no palco e na sala de aula. Vejo que minha caminhada atual tem influência do mestre. (SANTOS, 2023).

Essa fala é de Rosana França Santos, maranhense, arte-educadora, que também foi aluna de Pazzini e integrante do coletivo. Em conversa recente, falamos de como as referências trazidas pelo mestre, sobretudo sobre teatro e memória, foram como sementes plantadas, que hoje florescem em nossas caminhadas.

O conceito de história a contrapelo de Walter Benjamin e sua leitura acerca do desenho a nanquim *Angelus Novus* de Paul de Klee, eram presenças que norteavam as experiências investigativas.

Há um quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*. Nele está desenhado um anjo que parece estar na iminência de se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, seu queixo caído e suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está voltado para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as arremessa a seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele volta as costas, enquanto o amontoado de ruínas diante dele cresce até o céu. É a essa tempestade que chamamos progresso (BENJAMIN, 2012, p.245-246).

Relacionar um desenho a um conceito de história e deslocar isso para a minha história como cidadã maranhense foi um movimento que ressignificou meu estar no mundo. Com essa

imagem, fui convocada a conhecer uma memória de cunho social, histórica, coletiva, a perceber que as catástrofes históricas estão diante dos nossos olhos, que há uma multidão de vozes emudecidas que contesta a ilusão de evolução e progresso. A fala do filósofo alemão Walter Benjamin me alerta sobre memória e esquecimento, sobre o perigo do silenciamento de memórias; e a praxis de Pazzini me ensina que, com o teatro é possível acordar os emudecidos e abrir lacunas para imaginarmos novos mundos a partir dos restos.

Após mais de uma década da minha saída do coletivo, agora como professora de teatro na escola, a percepção de memória trazida pela imagem do anjo da história continua em minha jornada, sendo o impulso que me faz atravessar o muro da escola e buscar – com o estudantes - histórias de vida de pessoas da zona rural (CARVALHÊDO, 2018), de mulheres vítimas de violência doméstica (CARVALHÊDO; SILVA, 2020) e levando as experiências de compartilhamento com essas pessoas - que via de regra são silenciadas - para os processos de criação cênica.

Há um bando de pássaros-pessoas que hoje atuam em escolas, espaços culturais, circuitos artísticos, inspirados pelo pensar/fazer de Luiz Pazzini, pois seu teatro da memória foi sendo construído em bando e de forma experimental. A ideia de coletivo era a base ética, política, pedagógica e estética, costurava as relações do grupo e também dos roteiros dramaturgicos, construído sempre por várias vozes, de dramaturgos, poetas, historiadores, filósofos. A intertextualidade, assim como a opção de construir as encenações a partir de fragmentos, amplificava o alcance do trabalho com a memória.

Em 2017, durante a pesquisa de mestrado, tive curiosidade em saber pelas palavras do mestre como surgiu seu interesse por essa linha de trabalho, suas referências. Ele escolhe escrever:

Foi a partir do projeto da encenação de *A Missão*, de Heiner Müller com o grupo Ya'Wara do CEPAC-MA, em 1998. Marco decisivo de toda minha pesquisa que desenvolvi na Licenciatura em Teatro. A “poética dialética do fragmento” mülleriana, é um portal intertextual. Só fui tomar conhecimento das dimensões ética-estética-política quando realizei a minha dissertação de mestrado na ECA-USP, voltando ao berço de minha formação em Teatro, com a análise de três encenações de *A Missão* no Brasil.

Voltando do mestrado, só me restava continuar a pesquisa, socializando meus conhecimentos com os discentes da Licenciatura, o que deveria fazer todo docente – pesquisar!

Os “materiais intertextuais” que foram utilizados em *A Missão*, que tem o subtítulo sugestivo de “Lembranças de uma revolução”, foram estudados e colocados em cena com a contribuição fundamental dos discentes maranhenses em quase duas décadas de pesquisa.

Para Müller, o “diálogo com os mortos” não pode cessar, com o risco da sua sentença de morte. Isso ficou introjetado na minha proposta de teatro, uma segunda “pele”, mais profunda.

Dois momentos importantes marcam a nossa trajetória de pesquisa. Quando digo “nossa”, é porque a pesquisa só foi possível de ser realizada, porque os discentes

compraram a idéia, e enfrentaram os “materiais incandescentes” presentes nela. Foram eles: o roteiro de *Victor e os Anjos* e *Diálogos da Memória: Imperador Jones*. Nestes dois roteiros, colocamos em prática o processo intertextual da escritura dramática, buscando as referências teóricas da poética mülleriana.

O que foi gratificante na pesquisa, foi o seu “*work in process*”. Uma vez dentro dele, ele se abre e nos projeta para a frente em um *continuum*.

Em *A Missão*, estudamos os processos revolucionários a partir dos ideais da Revolução Francesa e como estes influenciaram o Terceiro Mundo, e claro, como isso se refletiu no Maranhão, com a Balaiada. Então, a questão afrodescendente do Maranhão toma direção intertextual na encenação de *Diálogos da Memória: Imperador Jones*. Vozes de historiadores, mestres, doutores, poetas, dramaturgos, filósofos colidem suas “vozes” em tempos diferentes, num momento presente de “perigo”.

Na continuidade, enfim, *Negro Cosme em Movimento* entra em cena, no Palco da Memória das Estações da Balaiada. A trajetória da pesquisa estava no seu auge, com as “convicções” minhas e dos discentes e nossos “referenciais” de vida e de estudos (SOUZA, 2017, p. 03).

Pazzini rememora os movimentos de pesquisa que considera principais em sua jornada de quase três décadas no Maranhão: o espetáculo “A Missão” (1998), junto ao primeiro grupo que montou ao chegar no Estado; *Victor e os Anjos* (2001) e *Diálogo das Memórias: O Imperador Jones* (2007), com o *Cena Aberta*.

Chama a atenção a imersão que fez na pesquisa sobre os povos escravizados no Maranhão, levando para os processos do grupo e para a cena fragmentos da história à contrapelo que confrontam as narrativas colonizadoras. Nesse aspecto talvez esteja uma das principais potências do pedagógico de seu pensar/fazer teatral. Até meus vinte anos, por exemplo, eu não tinha conhecido o poder e a resistência de personalidades negras como Maria Firmina dos Reis<sup>5</sup> e Negro Cosme<sup>6</sup>. Conhecer essas presenças, pela via do teatro, foi como aprender a olhar o mundo pelo olhar do pássaro, que ora se aproxima, pousa, se refaz na terra; e em outro momento se aventura pelos céus para olhar de forma distanciada o todo, os vários lados, tempos, pessoas, espaços, as várias engrenagens da vida em seu curso.

---

<sup>5</sup> Maria Firmina dos Reis (1822-1917), nascida em São Luís – MA, era filha de Leonor Felippa dos Reis, que foi escravizada e depois alforriada; e de João Pedro Esteves. Foi professora, musicista e escritora, sendo pioneira na crítica escravista. Considerada a primeira romancista negra do Brasil e a primeira mulher a ser aprovada em um concurso público no Maranhão, para o cargo de professora. Oito anos antes da Lei Áurea, criou a primeira escola mista para meninos e meninas. Dentre suas obras: o romance abolicionista *Úrsula* (1859), a novela indianista *Gupeva* (1861), o livro de poesias *Cantos à beira mar* (1871), o conto *A escrava* (1887). Conheci sua história por meio dos processos de pesquisa do *Cena Aberta*, em que desenvolvemos, em 2007, um projeto de criação cênica em escolas públicas chamado “*Maria Firmina: gênero e etnia na cena maranhense*”.

<sup>6</sup> Cosme Bento das Chagas, conhecido por Negro Cosme, foi escravizado e alforriado, tornando-se um líder quilombola brasileiro. Esteve no comando de mais de 3 mil negros durante a Balaiada, revolta popular maranhense ocorrida entre 1938 e 1941, em que escravos, vaqueiros e desfavorecidos lutaram por melhores condições de vida. Em 2007, o *Cena Aberta* desenvolveu o projeto “*Negro Cosme vai à escola*”, com processos de pesquisa e criação cênica com estudantes da rede pública municipal de São Luís.

### 3 DIÁLOGO DAS MEMÓRIAS: O IMPERADOR JONES

Escolho narrar sobre o processo de pesquisa do projeto Encenação em Movimento: O Imperador Jones” pela importância dessa experiência<sup>7</sup> na minha formação e também porque considero que esse movimento firma as bases do teatro da memória de Luiz Pazzini no Maranhão.

O inter, entre, o diálogo, antecede o próprio projeto, que surge com o convite do Movimento Negro no Maranhão para que o Cena Aberta trabalhasse a temática da negritude, levando em consideração a realidade maranhense. Em resposta, Pazzini nos apresenta “O Imperador Jones”, propondo uma leitura intertextual da obra, provocando o grupo a fazer deslocamentos do texto na perspectiva da nossa história de colonização. Escrito em 1920 pelo dramaturgo norte-americano Eugene O’Neill, o texto traz o drama de Brutus Jones - um negro que se torna imperador em uma ilha primitiva, manipulando e explorando seu povo.

A indignação dos nativos chega a tanto, que Jones não encontra outra saída a não ser renunciar e fugir, com medo da retaliação dos nativos. Seu capataz é Smithers, um homem branco que se faz de amigo, mas vive na espreita à espera de uma oportunidade para tomar o poder. Jones é atordoado por memórias e alucinações perturbadoras, relacionadas aos assassinatos que cometeu e também a situações vividas por seus antepassados sequestrados de África (leilão de escravos, travessia nos porões de navios). Ao trazer para a narrativa o passado da personagem, O’Neill desobedece a maneira naturalista da escrita, introduzindo a estética do expressionismo em sua obra e na cena do teatro americano. Outro ponto importante é que ao inserir o negro como protagonista e opressor, o autor inova com uma abordagem diferenciada do negro na ficção, onde é trabalhado com sua natureza humana, sua história e ancestralidade.

Na Encenação em Movimento, a obra de O’Neill é apenas o ponto de partida, que abre o tema, provoca a busca, e acena convites de diálogo a outros materiais textuais. Durante os dois anos de pesquisa, um roteiro dramático polifônico<sup>8</sup> foi construído de forma processual

---

<sup>7</sup> Estive no processo entre 2005 e 2006, do princípio quando ainda não tínhamos um texto ou tema definidos, da escrita do projeto e captação de recursos federais, até o início do processo de leitura, estudo e experimentação cênica do texto, com apresentação dos três primeiros fragmentos. Em 2005, após meses da pesquisa já iniciada pelo grupo Cena Aberta, sem nenhum recurso financeiro, escrevemos o projeto “Encenação em Movimento: O Imperador Jones” e submetemos ao edital “Jovens Artistas”, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESU/MEC, sendo o mesmo premiado, o que resultou na descentralização de recursos públicos federais para a realização da pesquisa, em forma de: experimentos cênicos, laboratórios, seminários, ações extensionistas, palestras, mesas- redondas, apresentação de fragmentos e montagem processual do espetáculo “Diálogo das Memórias: O Imperador Jones”. A culminância do projeto ocorreu em novembro de 2007, com apresentações do espetáculo e mesa redonda sobre o tema “Poéticas Textual e Cênica na Cena Contemporânea: O Imperador Jones”

<sup>8</sup> No roteiro dramático do espetáculo “Diálogo das Memórias: O Imperador Jones”, Pazzini mantém a fábula da obra de O’Neill, cruzando-a aos seguintes intertextos: Primeiro Movimento- Prenúncios da Revolta Escrava, texto de Eugene O’Neill; Segundo Movimento- Epifânia/Textos: Anjo da História, de Walter Benjamin (1940);

e colaborativa, entrecruzando o drama de Jones a fatos e personagens reais da história maranhense. A Revolta da Balaiada<sup>9</sup>, que me foi narrada na escola na perspectiva do colonizador, é inserida no processo de pesquisa e, em seguida, no roteiro dramatúrgico, com uma visão a contrapelo, personificada por Cosme Bento dos Santos (Negro Cosme) e Luís Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias). As vozes silenciadas pela mão colonial ganham corpo em cena, são vistas, ouvidas e sentidas pelos atores e público. Torna-se possível então, nos largos e poderosos voos da imaginação, se reconectar ao passado na perspectiva dos desprovidos de poder e esboçar novas escritas para o presente e futuro.

Em uma cena do IV Movimento, é lido um documento, extraído do Arquivo Público do Estado do Maranhão, que sentenciou à morte o líder popular da Balaiada, carregando de materialidade histórica a encenação. Negro Cosme, um dentre milhares de anjos que foram excluídos e soterrados, impõe a sua voz:

Pode ser que o meu lugar seja na forca e talvez a corda já esteja à volta do meu pescoço enquanto falo com você, impossibilitado de qualquer defesa, senhor General. Mas, a revolta dos mortos será a guerra da paisagem. Nossas armas, as florestas, as montanhas, os desertos do mundo. Eu serei floresta, montanha, mar, deserto. Eu, isto é, África. Eu, isto é, Ásia. As duas Américas sou eu. Eu sei que meu nome não constará por muito tempo nos livros escolares. Ninguém pode matar o desejo de felicidade dos homens e das mulheres (SOUZA, 2007, p. 16).

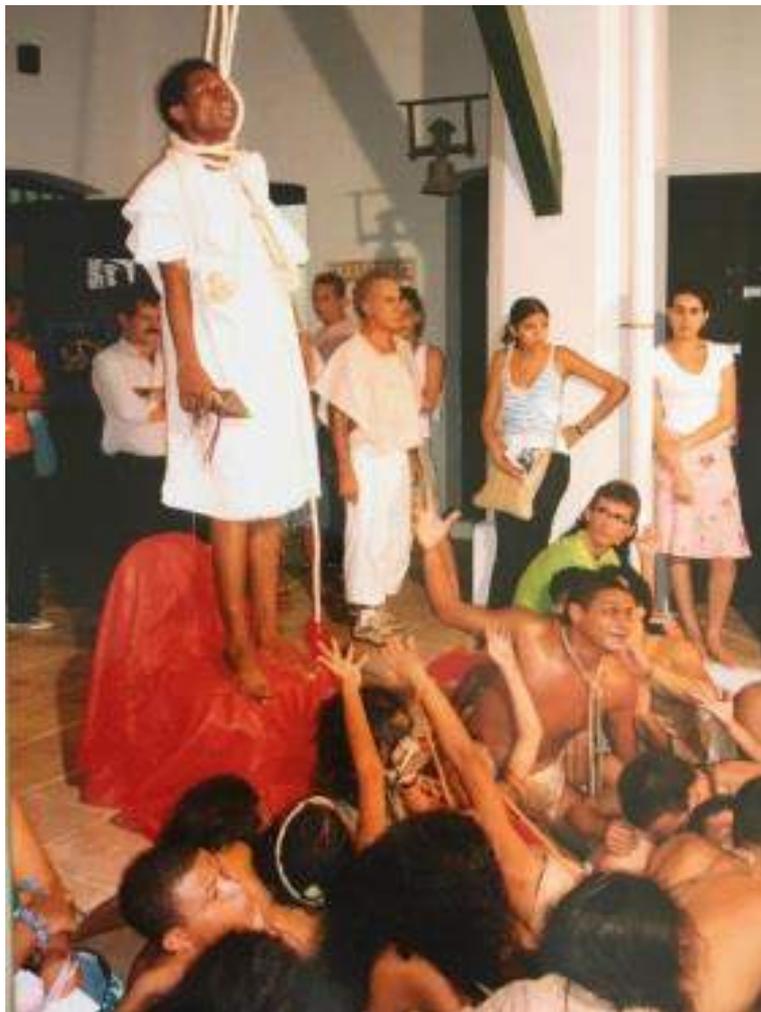
Esta fala está na colagem dramatúrgica construída por Pazzini para o espetáculo, utilizando um fragmento de *A Missão*, de Heinner Muller. Diferente dos livros escolares que trazem Negro Cosme sem alma, sem voz, objetificando-o, aqui ele aparece numa outra perspectiva, como sujeito, que resiste e responde ao opressor mesmo com a corda no pescoço, que se fortalece enunciando a natureza e suas ancestralidades, desafiando a lógica colonial ao anunciar que estará vivo mesmo após sua morte.

---

Anjo do Desespero, de Heiner Müller (1979); Fragmentos da Fábula de O Imperador Jones; Deus Felicidade, de Bertolt Brecht (1958); Terceiro Movimento- Diálogo do Poder / Textos: Fragmento do Romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis (1859); Ana do Maranhão, de Lenita de Sá (1981); Fragmentos de O Imperador Jones; Fragmento de O Encoberto, Natalia Correa; Estado de Sítio, de Albert Cammus; Cena de Transição – Proclamação dos Balaios (Documento Histórico s/d); Quarto Movimento- Julgamento de Negro Cosme. Textos: A Balaiada, por Gonçalves de Magalhães (Ofício de Luís Alves de Lima e Silva); Documentos para a História da Balaiada, Coleção de Documentos do Arquivo Público do Estado do Maranhão; Fragmentos do Personagem Revolucionário Negro do Haiti, Sasportas, de A Missão, de Heiner Müller; O Julgamento de Luculus, de Bertolt Brecht; Fragmentos do Primeiro Amor, de A Missão, de Heiner Müller; O Julgamento de Luculus, de Bertolt Brecht, fragmentos da personagem Debuisson, de A Missão, de Heiner Müller; Fragmento do quadro oitavo de O Imperador Jones; Fragmentos do poema Homem-Árvore, de Antonin Artaud; Fragmento de O Encoberto, de Natália Correa e Frase Final de Maria Firmina dos Reis. (CARVALHEDO, 2008). Na obra de PEREIRA (2013, p. 107) há um gráfico que ilustra esta composição intertextual.

<sup>9</sup> Veja a nota de rodapé n. 6.

Figura 2 — Foto do fragmento *Quarto Movimento: o julgamento de Negro Cosme*, apresentado no Museu Histórico e Artístico do Maranhão, em 2007.



Fonte: Arquivo Cena Aberta, 2007.

Com o deslocamento da fábula de Jones para que pensássemos os processos históricos escravistas do Maranhão, fui apresentada à uma narrativa histórica diferente da que me foi apresentada em todo o meu percurso escolar. E isso de início foi perturbador, como se estivesse despertando de um longo sono. Que história é essa que nunca tinham me contado?

As pesquisas conduzidas por Pazzini eram como os voos de um pássaro, livres, sem fronteiras, tudo era posto em movimento: textos, contextos, espaços, tempos. Ele dizia:

Acredito na pesquisa em teatro como mutante, dada como não concluída, sujeita a alterações, mudanças de rota e flexibilização dos processos, pois como diz Heiner Müller em seu artigo 'O Novo Cria suas Próprias Regras' (MÜLLER, 1986 apud. SOUZA, 2022, p. 34).

Eram experiências guiadas pelo prazer do percurso, com aceitação de riscos, imprevisibilidades, inacabamentos, subjetividades, entremeadas de ações, como estudos dos textos, leituras dramáticas, seminários internos e externos para aprofundamento de temas; laboratórios de criação; oficinas; comunicações; projetos extensionistas; ensaios etc. Tudo ocorria num modo de operar aberto, com espaço para as entregas do grupo. Qualquer integrante era convidado a propor intervenções no processo criativo e nenhuma cena recebia o status de pronta, acabada. “A História não parou. Ela continua em aberto para aqueles que desejam ser o sujeito da sua própria história em construção.” (SOUZA, 2003, p. 164). A forma como Pazzini se percebia na história, era a maneira como conduzia os percursos criativos.

Você pode estar se perguntando: mas como este pássaro se movimentava, qual o seu modo de voar? qual a metodologia do seu pensar/fazer teatro? Esta é uma das perguntas de pesquisa que me acompanha e alguns traços constantes em seus processos se mostram como pistas: o caráter experimental, próprio de um teatro que prioriza objetivos de pesquisa; a intertextualidade, que possibilita deslocar os textos teatrais para a realidade maranhense, em atrito com materiais de tipologias textuais variadas; a criação e experimentação pública de fragmentos cênicos, que instaurava uma processualidade e não-linearidade na construção dos espetáculos, gerando aberturas diversas (para criação dos participantes, convite de convidados externos, novos materiais de pesquisa, experimentações de espaços cênicos, leituras, debates etc); e a busca artesanal e árdua em construir uma ética de grupo, alinhada a ideia de que todos pertenciam ao bando, podiam voar e eram também responsáveis em traçar os roteiros das viagens.

O ator, professor, produtor e mediador cultural João Victor Pereira, que integra o grupo Cena Aberta desde 2012, também se debruça a pensar sobre o *modus operandi* do coletivo, apontando como princípios<sup>10</sup> a encenação em movimento, espaços inusitados, poética do real, intertextualidade e estética do fragmento (PEREIRA, 2022, p. 185).

---

<sup>10</sup> Pereira (2022) propõe o referido diagrama acrescentando o elemento “Poéticas do Real” às investigações iniciais feitas por Abimaelson Santos Pereira (2013), que sintetizou os princípios básicos da metodologia do grupo em Encenação em Movimento, Espaços Inusitados; e Intertextualidade e Estética do Fragmento. Este último autor é diretor, iluminador teatral, professor do curso de Licenciatura em Teatro da UFMA e também integrou o grupo Cena Aberta.

Figura 3 — Diagrama ilustrativo das poéticas cenabertianas.



Fonte: Pereira, 2022.

Em seu estudo, Pereira (2022) destaca que uma forte característica da pedagogia do teatro do mestre Pazzini ocorre com o uso performativo do espaço, visto como força de tensão entre o real e o ficcional. Menciona, por exemplo, as apresentações do espetáculo Negro Cosme em Movimento, no ano de 2012, na antiga Cadeia Pública e na Praça do Mercado em Caxias - MA, locais onde Cosme Bento das Chagas, respectivamente, foi preso e enforcado na primeira metade do século XIX. Ao trazer à tona para a comunidade caxiense, cenas que remetem à história de seu próprio povo – muitas vezes contada por meio de narrativas coloniais, o teatro de Luiz Pazzini evocava memórias ancestrais silenciadas, novos sentidos simbólicos para percepção dos espaços públicos, desordenando a linearidade dos tempos históricos e a fronteira entre arte e vida.

Contudo, arrisco dizer que as asas que desenhavam os vôos deste pássaro entre céus e terras não se estruturavam simplesmente no modo de um fazer artístico e pedagógico, mas se amparavam, sobretudo, no seu estar no mundo, em seu modo de existir. Pazzini era a afirmação da vida em forma de pessoa, inquieto, descontente, presente, livre, em movimento, criador de sentidos. Não estava interessado em apenas sobreviver, mas em supriver, que é quando se ousa viver “[...] afirmando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 05).

#### 4 SOBRE DESCOLONIZAR O OLHAR

A aventuras teatrais com Pazzini e o Cena Aberta me ensinaram a ‘reparar’, que vai para além do ato fisiológico do ver e remete à atitude de estar no mundo, aberto a relações mais distendidas entre tempo, espaço; a perceber de forma mais apurada as realidades. Um colocar-se desperto, curioso e disponível para criar novos caminhos. Como professora de Teatro, isso tem me ajudado a desnaturalizar olhares e perceber as estruturas de dominação que se encontram alojadas na estrutura da escola e nas formas oficiais com que a arte é trabalhada, como mais um conteúdo obrigatório. Que tipo de mulher-massa sou? Qual o meu papel nesse espaço?

Nesse exercício do olhar, irei compartilhar imagens que me afetam, pois me fazem reparar como o projeto colonial se mostra nas estruturas e pessoas que constituem o espaço escolar e quão necessário é construir outros caminhos nos processos artísticos com os estudantes.

Atuo com jovens e adultos no IFMA, em um campus localizado na zona rural de Codó, no interior do Maranhão. Leciono disciplinas generalistas de Arte para todos os anos do ensino médio e coordeno o coletivo teatral Incanturias em Cena à noite, como projeto extraclasse e extensionista. No início das disciplinas obrigatórias Arte I, geralmente peço aos estudantes uma produção textual sobre o tema “A arte e eu”. É uma forma de conhecer um pouco como percebem, conceituam e vivenciam as linguagens artísticas. Com frequência, presencio a seguinte cena: olhares apreensivos a demorarem-se na folha em branco. Silêncio. Lápis rabisca, apaga. Silêncio. Pergunto então se precisam de ajuda e ouço em tom taxativo “professora, nunca fiz arte não!”. As diversas folhas em branco recebidas sempre tiveram o peso do distanciamento e da exclusão.

São jovens e adultos que não conseguem perceber a presença da arte em suas vidas porque foram ensinados que arte é um privilégio de certas classes, raças e espaços. Por outro lado, nunca me deparei com um jovem que desconheça a obra *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, por exemplo, pois aprenderam que os europeus são os que mais produzem artisticamente, ou até os criadores das primeiras manifestações. Depois de receberem ao longo de suas vidas narrativas falando somente das pinturas, esculturas e peças teatrais de ‘lá’, quando voltam o olhar para ‘cá’, para si e seu entorno, veem a arte como lugar do qual não pertencem.

Por que não ensinar que a arte também é experiência? Que está presente nos bordados da avó, nos versos escritos na porta do quarto, nas músicas ouvidas no rádio ou pelo celular, no artesanato produzido pela vizinha, no grafite das ruas, nas musicalidades, visualidades e

teatralidades das apresentações de São João? Por que não apresentar a riqueza da intimidade entre arte e vida, que há na cultura dos povos indígenas? Por que não mostrar a beleza das manifestações artísticas presentes em um terreiro de terecô?

Ensinar a reparar o que já está entre nós, que nos pertence, é agir de forma disruptiva, desnaturalizando, estranhando as realidades que nos circundam, pois estamos diante dos resquícios de um projeto de poder. Durante 523 anos estamos aprendendo e ensinando a ver conhecimentos localizados, populares, periféricos, corporificados, como não-conhecimento. Como bem elucidada o sociólogo venezuelano Edgardo Lander:

Com o início do colonialismo na América, inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992) (LANDER, 2005).

O projeto colonial cessou vidas, calou vozes, queimou arquivos, silenciou saberes. Mas sobraram os restos: somos nós, corpos-sujeitos, que trazemos conosco histórias e memórias de uma coletividade. Acredito que uma boa estratégia cotidiana para romper qualquer projeto de descolonização deve partir dos corpos, de uma experiência de percepção e redescoberta de tudo que ele representa. Como professora-encenadora, conduzindo processos de criação com o teatro, vejo como o conhecimento tem temperatura, textura, ritmo, peso, energia, lembranças, sonhos, vida, pois há sempre alguém ali, entende? O conhecimento é sempre produzido por um corpo-sujeito e não por um corpo-objeto que serve para transportar a mente pensante.

A teórica feminista, professora e artista Bell Hooks traz uma reflexão sensacional sobre o corpo quando reflete sobre uma pedagogia que seja de fato libertadora: “Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros” (HOOKS, 2017, p. 186). Ela narra que só foi capaz de pensar/fazer uma prática transgressora em sala de aula porque confrontava o poder colonial que projetavam em sua vida, reconhecendo-se como um corpo de mulher negra - vinda de uma família da classe trabalhadora do sul segregado dos Estados Unidos. Esse olhar para si ressoava em sua prática, gerando o movimento de reparar os alunos como corpos-sujeitos e provocar diálogos que gerassem deslocamentos.

Gosto de observar como os estudantes comunicam com seus corpos. Certo dia a noite, no meu primeiro ano de docência no IFMA campus Codó, dando aula para a turma do programa Educação de Jovens e Adultos - EJA, presenciei uma cena que jamais esqueci. Em determinado momento, um estudante - negro, de postura contida, voz tímida - veio até mim perguntando como faria para repor as aulas perdidas. Ele já tinha perdido muitas. Após ouvi-lo, perguntei o porquê

de ter faltado tantas aulas seguidas. Ele então se retrai corporalmente, abaixa levemente a cabeça e responde bem baixinho (olhando à sua volta para verificar se havia alguém acompanhando nossa conversa): - ‘É que eu frequento as reuniões’. Desatenta, sem me dar conta da situação, perguntei quais reuniões, ele relutante disse - ‘do terreiro’. Ainda recorro do constrangimento em seu corpo. Ele não queria que os colegas ouvissem. Depois fui descobrindo os subtextos: o terecô, religião afro-descendente muito forte em Codó, é vista como um tabu na cidade.

O constrangimento do corpo-sujeito do meu aluno me provocou a saber mais sobre aquele lugar. Descobri que a miscigenação de povos indígenas, negros e brancos é um fato predominante nas narrativas históricas sobre o município. Indígenas, de origem Urubu e Gamela; negros: sudaneses (Nigéria, Daomé, Costa de Ouro), bantos (Angola-congoleses e Moçambique) e malteses (sudaneses islamizados); e brancos de origens diversas, mas com presença preponderante de Portugueses e Sírios. E fui percebendo que as tensões estavam sempre relacionadas às contribuições africanas ou indígenas na história e cultura codoense.

O receio relacionado ao terecô, religião de origem afro-brasileira caracterizada pela possessão ou incorporação de entidades, me pareceu a princípio contraditório, já que “O calendário de cultos dos quase 300 terreiros motiva a literatura antropológica a mencionar a cidade como ‘berço do terecô’ e, a grande mídia, como ‘capital mundial da feitiçaria” (AHLERT, 2013, p.18-19). Contudo, com o tempo conversando com os codoenses, percebo que há uma rede heterogênea de relações de identificação. Ao contrário do que imaginava, com meu olhar de fora, muitos mantêm uma relação distante com este universo religioso-profano, indo da indiferença à satirização. Em outras ocasiões, já me deparei dentro de sala com discursos em que o terecô – em tom de piada - é tido como macumba ou “coisa do demônio”. Aqueles que não sorriem das satirizações, se silenciam, participando da construção contínua de uma identidade depreciativa não só da religião, mas da cultura afro-brasileira e africana.

As experiências cotidianas e populares com as artes, o terecô, a história de Negro Cosme e da Balaiada são apenas alguns exemplos de como muitas narrativas vem sendo silenciadas e fixadas no lugar do ‘não’: do não dito, não ouvido, do não importante, não-conhecimento, da não existência. A escritora, filósofa, psicanalista e artista multidisciplinar Grada Kilomba (2019), ressalta que o falar e ouvir são atos simbólicos. Tudo o que nos é falado, ensinado, é tido como importante, válido, legítimo. Da mesma forma, tudo que não nos é dito e ouvido na escola, é entendido como sem valor epistemológico: histórias e culturas afro-brasileiras, os povos indígenas e suas cosmologias, o conhecimento produzido por mulheres, por pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais, por aqueles que

vem das periferias urbanas e das zonas rurais do Brasil, as histórias e realidades trazidas pelos estudantes.

São saberes negados por serem considerados ‘perigosos’, pois afrontam a norma branca, burguesa, colonial e patriarcal que rege o território das epistemologias. Os comentários que Grada Kilomba recebe evidenciam isso:

É comum ouvirmos o quão interessante nosso trabalho é, mas também ouvimos o quão específico ele é: ‘Isso não é nada objetivo’, ‘Você tem que ser neutra...’, ‘Se você quiser se tornar uma acadêmica, não pode ser pessoal’, ‘A ciência é universal, não subjetiva’, ‘Seu problema é que você superinterpreta a realidade, você deve se achar a rainha da interpretação’ (Kilomba, 2016, p. 5).

O conceito de conhecimento é engendrado pelas relações entre raça, gênero e poder, por meio de uma engenharia que aprendemos a naturalizar. Somos ensinados que o que está tradicionalmente posto como conhecimento é a norma, enquanto todo o restante é o desvio. E se assumirmos o desviante? Nas margens, nos que são emudecidos diariamente com o status de “não”, está a potência para construirmos novos rumos, em teatro, educação, em vida. Pauso agora minha fala e te deixo com o pensamento desse corajoso pássaro, que a muitos ensinou a trilhar caminhos desviantes:

Minha pátria não tem fronteiras. Paulista de nascimento e cidadão maranhense por vocação da minha pesquisa. Um brasileiro como outro qualquer. Pertença a quem junto comigo dialoga. Poderia ser, talvez, em qualquer parte do mundo, na Europa, talvez estivesse pesquisando os “refugiados”, se na Amazônia, talvez, os índios [indígenas]. Enfim, sempre ao lado dos “vencidos” da historiografia oficial. Sou cidadão do mundo! (SOUZA, 2007, p. 4).

## REFERÊNCIAS

AHLERT, Martina. **Cidade relicário**: uma etnografia sobre terecô, precisão e Encantaria em Codó (Maranhão). 2013, 282 f. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Brasília, 2013.

BARBA, Eugenio. **A Canoa de Papel**: Tratado de Antropologia Teatral. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8ª Ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012 – (Obras escolhidas v. 1).

CARVALHÊDO, Tíssiana dos Santos. Memórias de um despertar: a primeira das primaveras. **Rascunhos**, online, v.9, n.1, p. (163-171), jan./jun., 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/58344>. Acesso em: 02/04/2023.

CARVALHÊDO, Tíssiana dos Santos. **Trilhas de Vida e Arte**: a geopoética do reparar na aventura de fazer e pensar teatro no IFMA campus Codó. 131 f. Dissertação (Mestrado em

Artes). Programa de Pós-graduação em Rede – Prof-artes, Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, 2018.

CARVALHÊDO, Tissiana dos Santos; SILVA, Adriana Bezerra. **Desvendando véus, refazendo histórias**: teatro, filosofia e violência de gênero em uma trilha interdisciplinar na escola. Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: Educação, Artes e Letras. 1ed. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2020, v., p. 151-165.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2 ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento**: Palestra-Performance de Grada Kilomba. 2016. Tradução de Jessica Oliveira. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em: 07/06/2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. 130 p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 10 /06/2022.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. Ed.; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

O'NEILL, Eugene. **Quatro Peças**. Rio de Janeiro: Ed. Delta. 1964.

PEREIRA, Abimaelson Santos. **Transgressões Estéticas e Pedagogia do Teatro**: o Maranhão no século XXI. São Luís: EDUFMA, 2013.

PEREIRA, Joao Victor da Silva Pereira. Por uma Poética Cenabertiana. **Rascunhos**, online, v.9, n.1, p. (176-186), jan./jun., 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/58344>>. Acesso em: 19/06/2023.

SANTOS, Rosana C. F. Abreu. **[Entrevista]** Entrevistadora: Tissiana dos Santos Carvalhêdo. WhatsApp correio eletrônico. Florianópolis, 2023.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de Vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Encantamento.pdf>>. Acesso em: 11/01/2023.

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <

<https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf> >. Acesso em: 10/05/2018.

SOUZA, Luiz Roberto. A Recepção de Heiner Muller no Brasil através das encenações de A Missão. **Rascunhos**, online, v.9, n.1, p. (32-50), jan./jun., 2022 . Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/58344>>. Acesso em: 11/08/2022.

SOUZA, Luiz Roberto. **Dramaturgia e Encenação de Victor e os Anjos: uma metodologia em construção**. In: SANTANA, A. P.de; SOUZA, L. R. de; RIBEIRO, T. C. C.. Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação. São Luís: 2003, 210p.

SOUZA, Luiz Roberto. **Diálogo das Memórias: O Imperador Jones**. Roteiro Dramatúrgico. 2007.

SOUZA, Luiz Roberto de. **Entrevista**: cedida a Tissiana dos Santos Carvalhêdo em correio eletrônico, São Luís – MA, 2017.



**INTERVENÇÕES TEATRAIS NOS ESPAÇOS ALTERNATIVOS DA ESCOLA**

**INTERVENCIONES TEATRALES EN LOS ESPACIOS ALTERNATIVOS DE LA ESCUELA**

**THEATRICAL INTERVENTIONS IN THE ALTERNATIVE SPACES OF THE SCHOOL**

**Paula Carina Kornatzki<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0001-6118-2915>

**Resumo**

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre formas de ensinar teatro na escola de ensino fundamental referenciando-se em espetáculos teatrais e pesquisas que se inserem em espaços não convencionais. Por meio da pesquisa bibliográfica elaborarei a fundamentação teórica e posteriormente foi desenvolvida a pesquisa de campo. O diário de campo sobre as aulas de teatro em espaços alternativos da escola foi analisado à luz de autores como André Carreira, Marc Augè e Miwon Kwon. Minha premissa de trabalho é que realizando aulas de teatro em espaços alternativos da escola podemos provocar a ressignificação dos espaços, buscando uma ação política e educativa para a liberdade e criação de novas formas de ver o mundo.

**Palavras-chave:** teatro, escola, não lugar, espaços, cotidiano.

**Resumen**

Esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre las formas de enseñanza del teatro en la escuela primaria referenciando en espectáculos teatrales e investigaciones que se insertan en espacios no convencionales. A través de la investigación bibliográfica elaboraré la base teórica y posteriormente se desarrolló la investigación de campo. El diario de campo sobre las clases de teatro en espacios alternativos de la escuela fue analizado a la luz de autores como André Carreira, Marc Augè y Miwon Kwon. Mi premisa de trabajo es que al realizar clases de teatro en espacios alternativos de la escuela podemos provocar la resignificación de espacios, buscando una acción política y educativa por la libertad y la creación de nuevas formas de ver el mundo.

**Palabras clave:** teatro, escuela, no lugar, espacios, vida cotidiana.

**Abstract**

This research aims to reflect on ways of teaching theater in elementary school referencing theatrical shows and research that are part of unconventional spaces. Through bibliographic research I will elaborate the theoretical foundation and later the field research was developed. The field diary about the school's alternative space theatre classes was analyzed in the light of authors such as André Carreira, Marc

---

<sup>1</sup> Orientanda do Prof. Dr. André Carreira pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do Cnpq. Pesquisa concluída em 2023. Professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de Joinville – SC.

Augé and Miwon Kwon. My premise of work is that by conducting theater classes in alternative spaces of the school we can provoke the resignification of spaces, seeking a political and educational action for freedom and creation of new ways of seeing the world.

**Keywords:** theater, school, not place, spaces, everyday life.

### **Introdução**

Nesta pesquisa busquei explorar alternativas para expandir o fazer teatral na escola de ensino fundamental em que leciono e colaborar com as discussões acerca da pedagogia teatral. Diante da carência de espaços construídos especificamente para realizar exercícios teatrais, pretendo, em minha docência, utilizar espaços alternativos para a prática teatral, quaisquer que sejam: refeitório, banheiro, jardim ou fundos da escola. A alternativa à falta de ambientes estruturados para fazer teatro, o que dificulta a realização de espetáculos de sala, não impede que haja uma perspectiva que tenha seu foco na ressignificação dos espaços e na busca de uma ação política e educativa que tome os espaços escolares, apropriando-se deles da maneira que a linguagem necessitar.

O contexto desta pesquisa é a minha prática de ensino de Artes numa escola da região de Pirabeiraba, município de Joinville, onde se situa a Escola Municipal Professor Francisco Rieper, unidade de ensino em que atuo e onde estudam uma média de 120 alunos/as matriculados/as. Possui parque com brinquedos infantis, biblioteca, refeitório, quadra esportiva coberta, sala de professores, três salas de aula, secretaria, cozinha, depósito, banheiros e acessibilidade.

Vejo que a escola mantém a ordem e a disciplina com a ritualização do uso dos espaços. Cada um deles pressupõe um ritual de uso que deve ser aprendido, de forma semelhante à obediência militar, herança histórica ainda presente na educação que encarna um ideal de disciplina e ordem massiva. Em sua estrutura física, a unidade possui uma planta funcional pressuposta pelas concepções dos adultos. Tal estrutura também propõe modos comportamentais de formação. Assim, as pessoas têm expectativas quanto aos espaços dados e adequados para realizar suas funções, ao passo que também são condicionadas pelos espaços.

Por certo, com o teatro em espaços alternativos da escola, podemos inserir a ficção no cotidiano escolar; isso pode provocar rachaduras na formalização dos espaços, processos estes que geram novas maneiras de ver e pensar a escola habitualmente ocupada com rituais rotineiros. Ao questionar os espaços escolares estabelecidos, criamos a possibilidade de questionar e reinventar hábitos e costumes que sustentam o poder e a cultura hegemônicos. A prática teatral, com seus

exercícios, jogos e processos poéticos, inseridos na rotina escolar, caracteriza-se por uma ação micropolítica de resistência à cultura hegemônica.

Minha hipótese considera que a ocupação artística faz com que o espaço seja transformado em um *site-specific*<sup>2</sup>, ou seja, durante a sua realização, é a obra que define sua utilização e significado artístico, atribuindo-lhe outras memórias. O espaço, mesmo que praticado, porém, sendo um local transitório e padronizado, pode ser considerado um não lugar. Assim, as ações artísticas oferecem resistência à modelação das escolas em não lugares, pois favorecem a criação de relações, identidade e história. Assim sendo, pode-se entender que a ação da arte no espaço da escola é uma forma de resistir à tendência de transformação da escola em um não lugar.

O objetivo principal foi produzir uma experiência que discute o espaço da escola — da escola em que leciono, em particular — como lugar para a prática artística. Por isso o foco do processo foi realizar uma experiência de criação a partir da perspectiva do *site-specific*. Com base nisso, problematizei o fazer teatral na educação, articulando conceitos como “teatro de rua” e “arte *site-specific*”, na perspectiva de configurar uma experiência teatral performática e a geração de lugares de experiência.

### **Reflexões sobre o espaço escolar**

Pensar o espaço escolar, como professora, implica em se relacionar com os parâmetros definidos pelo poder institucional e pelo cotidiano administrativo de cada unidade. Tal espaço é estruturado de forma a garantir primeiramente as condições de ensino e aprendizagem. Outro aspecto que justifica a estrutura das instituições escolares é a garantia tripla de segurança, higiene e nutrição.

O tempo e o espaço da aula de arte são bastante limitados. Na rede municipal de ensino de Joinville, o ensino fundamental I possui apenas uma aula de 45 minutos por semana. Poucas escolas possuem sala ambiente, palco ou sala de dança. Comparando-se aos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, que possuem carga horária de cinco a sete aulas semanais, a aula de arte aparece com pouca relevância. Os potenciais humanos cultivados pelo ensino desta disciplina são menos apreciados nesta época e contexto em que apenas a compreensão racional e objetiva é privilegiada.

---

<sup>2</sup> *Site-specific* é um termo usado para designar projetos para espaços reais, não apropriados à prática artística. Trata-se, em geral, de trabalhos planejados em locais determinados, em que os elementos artísticos dialogam com o meio circundante para o qual a obra é elaborada. O termo sítio específico faz menção a obras criadas a partir de relações com o ambiente do cotidiano das pessoas.

Para ter um entendimento sobre o espaço escolar, busco em Damato Mendes (2019) que defende que a arte utilize sua força inerente de criar significados e significantes como estratégia na construção de espaços-tempo e relações de identidade. Mesmo momentâneos, estes processos artísticos na escola estimulam a comunidade escolar a gerar e desenvolver a cultura, porque ocupam e geram territórios com corpos, matérias e narrativas. Assim sendo, a arte tem o poder de revelar e trazer à consciência os conceitos e valores implícitos no cotidiano de nossas vidas, de nos fazer questionar e de provocar mudanças em nossos pontos de vista sobre a realidade.

A Escola Municipal Prof. Francisco Rieper, onde realizei esta pesquisa, é pequena, e as crianças do 5.º ano já a frequentam há cinco anos; por isso conhecem todos os espaços. Porém, alguns deles são mais utilizados que outros, pois há o uso cotidiano determinado pela rotina escolar. O teatro em espaços alternativos, nesta instituição de ensino, visa ressignificar alguns destes espaços e fazer voltar a utilização de outros, criando valores poéticos neles, transformando-os — mesmo que apenas no momento da aula de arte e do acontecimento artístico — em algo novo, surpreendente, que rompe com o seu uso habitual.

### **O teatro como arte *site specific* para a resistência à tendência institucional de transformação da escola em um não-lugar.**

Há a necessidade de apropriar-se dos espaços e ampliar o uso dos espaços desenvolvendo assim a cultura. Nós humanos criamos cultura no ambiente que habitamos. Porém, contraditoriamente, a sociedade humana disputa poderes e dominações entre si, entre grupos e indivíduos. Isso faz com que nos organizemos sob regras e instituições, especialmente na cultura de massa. Assim, indivíduos e grupos sociais precisam se adaptar às regras institucionais, perdendo a autonomia na criação e elaboração cultural de seus ambientes de vida. A instituição escolar de ensino fundamental seria este território institucionalizado, que, habitado por crianças, adolescentes, professores/as e funcionários/as, define como estas pessoas devem viver nele.

Traço aqui relações entre território institucionalizado e o conceito de não lugar desenvolvido por Marc Augé no livro *Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*, cuja 1.ª edição foi publicada em 1992. Nele, Augé elabora um entendimento antropológico sobre a supermodernidade, período no qual vivemos. O autor mostra como os espaços institucionalizados se integram no circuito mercadológico que os governa e como esses espaços ganham características e normas consideradas neutras e únicas, de modo que possam ser habitados e consumidos por

qualquer pessoa proveniente de qualquer parte do mundo. Ele cita como exemplo os hotéis, aeroportos, shopping centers e rodovias.

Para entender o significado de não lugar, é preciso definir o que é lugar. Tal compreensão está ligada à cultura humana gerada ao habitar a terra. De acordo com o conceito de Augé (2012), os elementos que compõem e definem lugar estão ligados à história e fundamentam a congregação de um grupo. Lugar, assim, é definido por história e relação, aspectos que contam a trajetória do grupo fundante e habitante, e o definem enquanto congregação. O lugar é um território que proporciona identidade e relação por meio da história.

Os sinais e elementos que compõem um lugar não são fabricados por projetos, forjados com intenções mercadológicas por indivíduos que se destinam a outros que não fizeram parte de seu projeto. Lugar é construído pela vivência real de um grupo, que o forja conforme as necessidades práticas e simbólicas dadas pela realidade imediata. É passível de impressão de memórias nele. É o que Augé chama de lugar antropológico, ou seja, os elementos que compõem e definem lugar estão ligados à história e fundamentam a congregação de um grupo. Lugar, assim, é definido por história e relação, aspectos que contam a trajetória do grupo fundante e habitante, e o definem enquanto sociedade. O lugar é um território que proporciona identidade e relação por meio da história.

Um lugar antropológico, por mais que pareça coeso, com sua história única, apresenta contradições. Pois a história é construída ao longo do tempo de forma dialética, e, como mudam as estações do ano, as necessidades e rituais também são modificados. A conjugação do tempo e espaço inscrevem no lugar antropológico a sua singularidade. Afirma Augé “o lugar é necessariamente histórico a partir do momento em que, conjugando identidade e relação, ele se define por uma estabilidade mínima. O habitante do lugar antropológico não faz história, vive na história” (AUGÉ, 2012, p. 53).

Ainda nos resta analisar o conceito de não lugar e identificar algumas de suas características na escola em que atuei. A esse respeito, Augé (2012, p. 73) entende que, “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar”. Essa definição parece simples; no entanto, indica as características do não lugar, como neutralidade, isolamento, padronização, funcionalidade. Em especial, esta última característica justifica a reificação do espaço e a retirada de qualquer vestígio cultural identitário singular que possa defini-lo. O não lugar indica que a habitação desses espaços determina um comportamento utilitário, solitário, passageiro e provisório.

Esta ideia do lugar/não lugar como resultado de uma prática social e cultural, isto é, de como as pessoas definem o caráter do espaço pela forma como o usam, o habitam, é fundamental em um projeto que trata de pensar a escola como espaço vivo transformador. Por isso a noção de Augé é instrumental para a articulação de um olhar que luta contra a neutralização dos espaços.

Entendo que a escola pode ser considerada um não lugar, mas se deve levar em conta que não há um não lugar caracterizado pela pureza do conceito. A escola é uma instituição ou ambiente complexo conformada por espaços diversos, e os vários tipos de pessoas que a habitam podem ter objetivos diferentes. Portanto, uma escola pode estar configurada por espaços “Lugar” e espaços “Não Lugar”, pois, como Augé (2012, p. 74) afirma, o não lugar “nunca existe sob uma forma pura; lugares se recompõem nele”.

Assim, enquanto professora-pesquisadora e habitante da escola, me pergunto sobre como me inserir na história do lugar (ou do não lugar) escolar. Isso me leva ao seguinte questionamento: como, inserida na história da escola, crio, estabeleço e reelaboro relações e identidades? Pretendo desenvolver isso com a ajuda dos conceitos sobre arte *site-specific*.

Nesse sentido, explorar os espaços escolares para a construção artística me levou a buscar formas de compreendê-los, e a partir disso também de responder à necessidade de verificar, na história da arte, momentos em que o espaço, o lugar, o ambiente se tornam o elemento essencial para a elaboração artística. A teoria que surge a partir de obras realizadas em espaços não convencionais como a galeria e o museu é denominada *site-specific*. Miwon Kwon escreveu o livro *One Place After Another: site-specific art and locational identity* em 2004, no qual define e exemplifica a tendência da arte contemporânea de expressar as relações com lugares, com pessoas, objetos e meio ambiente, e como isso extrapola a barreira do tempo-espaço físico, o que levou ao surgimento de terminologias como *site-oriented*, *site-conscious*, *site-responsive* etc.

*Site-specific* é a denominação dada à arte criada de acordo com um ambiente determinado, ou seja, quando uma obra relaciona-se com ele, incorporando-o ou transformando-o. Assim, pertence à tendência contemporânea que busca aproximação entre arte e a vida cotidiana das pessoas e surgiu a partir dos desdobramentos da arte minimalista e da *land art*. Para Kwon (2004), como podemos ver, um trabalho de *site-specific* é um evento ou objeto artístico que se insere em um contexto ambiental voltado para a experimentação singular e imediata de cada pessoa que o frequenta:

[...] *site-specific art* initially took the site as an actual location, its identity composed of a unique combination of physical elements: length, depth, height, or parks; existing conditions of lighting, ventilation, traffic patterns; distinctive topographical features, and so

forth. [...] site-specific art, whether interruptive or assimilative, gave itself up to its environmental context, being formally determined or directed by it. (KWON, 2004, p. 11)<sup>3</sup>

Nesse sentido, é a ocupação artística que faz com que o espaço seja transformado em um *site-specific*. Melhor dizendo, durante a sua realização, é a obra que o define, que o transforma em espaço da arte. Por isso podemos entender as ações artísticas no espaço da escola como uma forma de resistir ao projeto de não lugar que a instituição tende a implementar, principalmente a colocando como local em que, acima de tudo, a limpeza e a ordem são regras a ser cumpridas.

Por outro lado, ao transgredir os espaços convencionais, como a arte será recebida pelas pessoas que entram em contato com ela? Na escola, os trabalhos artísticos são realizados e expostos no corredor, no pátio, nas paredes e na quadra de esportes. Realizar exposições em outros tipos de espaço, como os fundos, o banheiro ou os degraus da escada, seria transgressor ao hábito. No entanto, a potencialidade do ato transgressor é mais ampla do que isso. Quando a arte escapa do espaço neutro do pátio e do corredor (não lugares), ela potencializa o próprio sentido, porque passa a instigar a curiosidade sobre os motivos que levaram os/as autores/as a realizar a transposição. A forma final da arte transgressora também necessita de mudanças, pois as relações com o ambiente passam a interferir nessa forma.

Kwon (2004) diz que o *site-specific*, em sua origem, explorava diretamente a relação entre obra e ambiente, necessitando ser completada pela presença do/a espectador/a. Esse sentido estava ligado ao movimento de ruptura que essa arte realizou. No entanto, a nova vanguarda apontou para novas potencialidades estéticas relacionais como as entre: obra e meio ambiente, como obra e instituição; obra e contexto de origem; visão de sujeito cartesiano e fenomenológico; obra e sistema econômico. Esses princípios, associados à tendência original de adequar-se às condições ambientais, como comprimento, profundidade, altura, iluminação, ventilação, topografia, repertório de usos e texto, compõem parte do fundamento metodológico desta pesquisa.

De fato, quando o fazer artístico invade espaços do cotidiano o faz para romper com os sentidos que imperam nele. Ao usarmos e ocuparmos os espaços e objetos do cotidiano, realizamos ações automatizadas e não notamos os significados mais profundos neles impregnados. A arte, como um ritual de reflexão e diálogo, pode nos proporcionar novos olhares sobre a realidade em que vivemos. Ana Claudia Oliveira traz um artigo intitulado *A interação na arte contemporânea*

---

<sup>3</sup> [...] arte site-specific inicialmente tomou o local como um local real, sua indetidade composta de uma combinação única de elementos físicos: comprimento, profundidade, altura ou parques; condições existentes de iluminação, ventilação, padrões de tráfego; características topográficas distintas, e assim por diante. [...] A arte site-specific, seja ela interruptiva ou assimilativa, entregou-se ao seu contexto ambiental, sendo formalmente determinada ou dirigida por ela.

(2002), no qual fala sobre como a obra de arte surge e interage no e com o cotidiano do artista. Ela afirma que, com o propósito de elaborar processos artísticos que envolvam o próprio cotidiano, precisamos prestar atenção aos *insights* e acasos que surgem sem, no entanto, sem deixar de realizar os procedimentos artísticos sistemáticos. É necessário realizar experimentações, mesmo que sejamos íntimos dos objetos e do espaço cotidianos. Quer dizer, os objetos, tais como os espaços, não possuem sentidos fixos e imutáveis, mas estão suscetíveis às denominações dos sujeitos que os utilizam.

Nas relações entre obra, fazer artístico e cotidiano, não há suplantação de um sobre o outro. A arte não se sobrepõe ao cotidiano como cortina que o encobre. Pelo contrário, ela o faz ser revelado. Oliveira (2002, p. 43) constata que “o objeto é colocado como um ser Outro no e pelo arranjo texto, no qual a sua vida passada continua na atual”. Portanto, mesmo apropriando-se e ressignificando objetos e espaços de modo artístico, proporcionado por diversas outras interações, o sentido habitual destes não desaparece.

No caso da arte do teatro, não são apenas espaços e objetos os protagonistas da obra, mas os corpos de quem faz e de quem assiste. As pessoas que habitam o espaço se tornam parte do trabalho artístico. A esse respeito, a autora (2002) fala que,

diferentemente de uma tela, uma escultura, que são mundos postos diante do destinatário, a instalação, o happening, a performance, mas também o minimalismo, a land art, além de se inserirem no próprio mundo do destinatário, torna-o, enquanto “tu” — enunciatário, instalado na obra, um co-participante da produção, na qual ele é tomado pelo “eu” — enunciador, principalmente, enquanto matéria e material para integrar concretamente os formantes da obra. (OLIVEIRA, 2002, p. 56).

Isso implica pensar como o teatro em espaços alternativos da escola se insere no mundo dos/as espectadores/as, e mais, como seria realizado por quem habita o espaço, sendo que todos/as são coparticipantes da produção artística. Assim, enquanto protagonistas da própria arte, os/as estudantes fariam de si para si como classe e indivíduo, pois o fazer artístico teatral seria composto pelos conteúdos pertinentes ao próprio lugar e aos seus habitantes. Além, é claro, da experiência concreta que todas as pessoas que participam do ato cênico, atuantes e público, que são habitantes de diferentes perspectivas do espaço social podem obter.

**Dramaturgia dos espaços: o teatro em espaços não convencionais e suas potencialidades – da arte à escola.**

Neste tópico abordarei as modalidades de teatro de rua, teatro de invasão do espaço público e teatro em espaços não convencionais e suas formas de inserção no espaço público. Farei uma relação destas modalidades teatrais com o ensino de teatro na escola ao pontuar aspectos que indicam como apropriar-se dos espaços alternativos para o fazer teatral.

André Carreira desenvolve uma longa pesquisa sobre o teatro em espaços públicos. Em 2007 publicou o livro *Teatro de rua: Brasil e Argentina nos anos 1980 - uma paixão no asfalto* e, em 2019, *Teatro de invasão do espaço urbano: a cidade como dramaturgia*, no qual neste último aprofunda conceitos sobre espaço urbano, espaço institucional e suas relações com o teatro — nele, busca um novo olhar sobre o teatro de rua e usa o termo teatro de invasão. Segundo o autor, o teatro de rua seria uma forma de classificar “todos os espetáculos ao ar livre que optam por ficar fora dos teatros convencionais e utilizam espaços urbanos apropriados temporariamente para o fenômeno teatral, permeáveis ao público acidental”. (CARREIRA, 2007, p. 54). Já o teatro de invasão aponta para a consciência de que se trata de um teatro que se insere num espaço habitado, na busca de múltiplas relações com este espaço.

Carreira aponta que os objetivos para realizar o teatro de rua podem ser a necessidade, por parte de quem produz os espetáculos teatrais de ir ao encontro do público e estabelecer o contato com sua diversidade regional e urbana, que, principalmente não tem acesso às salas teatrais; e, muitas vezes, pode tender a criar interferências na silhueta urbana e desconstruir, momentaneamente, os hábitos de usos dos espaços urbanos. A necessidade de os artistas buscarem a rua passa pela busca de público que não consegue ou não tem o costume de frequentar as salas de teatro. Mas, a partir disso, surgiu também a possibilidade de interferir nos usos e costumes dos espaços da cidade, na relação com o público que o habita. Da mesma forma, o fazer teatral em espaços alternativos da escola não tem como foco apenas possibilitar tal atividade, mas, principalmente, interferir nos espaços com intuito de mudar, mesmo que momentaneamente, seu sentido.

Carreira (2007) atenta em explicar as diferenças entre teatro de rua e teatro popular, e vai além da mera classificação de teatro popular, que recaiu, por muito tempo sobre o teatro de rua. Isso devia-se ao histórico de grupos que almejavam levar o teatro para a camada da população que não tinha acesso aos espaços teatrais tradicionais. Esses grupos produziam uma estética que se aproxima da linguagem popular de rua. No entanto, o teatro de rua configura uma linguagem estética diferente dos espetáculos de sala teatral, e por isso não deveria se justificar pela viabilização da arte

para a população. Destarte, a linguagem teatral ganha modificações em seus elementos e em sua forma de manifestar, porque é afetada pelo meio.

O “rompimento com a estética tradicional do teatro que é entendida como aquela reservada e adequada aos espaços tradicionais, coloca o teatro de rua na situação do discurso marginal por romper com os códigos estéticos e culturais hegemônicos” (CARREIRA, 2007, p.67). Porém, o teatro de rua, como cerimônia social, tornou-se um espaço-tempo apropriado para a explanação das ansiedades, dos sentimentos e dos desejos da sociedade. Sendo assim, o aspecto político do teatro de rua e do teatro de invasão, é de importante relevância. E, por estar no espaço do cotidiano das pessoas, se liga diretamente à sua vida real, estabelecendo necessariamente um discurso político. O ato de romper com os espaços convencionais implica assumir um lugar politizado. De fato, teatro de invasão constitui-se em ato político porque cria uma tensão com a hegemonia.

Segundo Carreira (2019), no contexto da sociedade atual, com seus diversos conflitos, que individualiza as pessoas, isola-as, separa-as, e destrói saberes, culturas e associações, o teatro de invasão assume a intenção de criar coletividades momentâneas e o cultivo de novos territórios. Aí está sua militância. E o faz por meio de mudanças técnicas e estéticas. Já que a cidade demanda novas formas de relacionar-se com ela por meio da ocupação artística, a rua, como um lugar de devaneio, possibilita agenciamentos, encontros e lutas. Quando o teatro invade a realidade das pessoas em seus percursos urbanos, trabalha no limiar entre realidade e ficção. Por vezes, até as pessoas entenderem que se trata de arte, já experimentaram uma vivência inesperada, extracotidiana. Ocorre, assim, a redefinição de lugares, ou seja, os espaços habitados ganham novos significados, conforme o afeto despertado pela intervenção teatral.

Prédios, casas, calçadas, placas e pessoas podem se tornar elementos do dispositivo cênico porque tudo possui significados que interferem na obra teatral. Estas interferências modificam o projeto cênico primário. Assim, o teatro de invasão apoia-se na estética relacional (BOURRIAUD, 2009), já que deve levar em conta pessoas e seus percursos nos diferentes espaços urbanos. Da mesma forma que o projeto para um espetáculo de rua deve constituir uma estrutura porosa, maleável. As marcações não podem ser rígidas para permitir possíveis interferências do ambiente. Também os atores e atrizes precisam perceber as possibilidades de jogo e relações com espectadores/as que surgem durante a atuação e, assim, potencializar o espetáculo.

A inserção da ficção é o elemento principal do teatro de invasão. No teatro de invasão há forte tensão entre realidade e ficção que podem causar rupturas no imaginário e nas formas de habitar os espaços. No entanto, não devemos colocar o foco do acontecimento cênico sobre a ficção

somente, e sim sobre as relações entre o ambiente e o acontecimento cênico. Por se tratar de um espaço social de uso definido, quando se ocupa com a ficção começam a aparecer os elementos de duplicidade do espaço. Isso também constitui elemento dramatúrgico. O que o teatro faz é estabelecer o jogo, e com isso faz surgir um sentido fictício para o lugar. Quando se estabelece a ficção o lugar já passa a ter sentido duplo, porque o sentido habitual não deixa de existir, ele paira sobre a ficção fazendo aparecer um contraste entre ficção e realidade.

Cito agora alguns exemplos de teatro de rua interventivo fomentados pelo Grupo Escena Subterrânea, coordenado por André Carreira, que realizou em 1994, diversas experiências cênicas no metrô e nas ruas da cidade de Buenos Aires. O processo tinha como objetivo intervir no cotidiano regrado do espaço. O foco da observação dos/as atores/atrizes foi sobre as regras de funcionamento e as rotinas. Quanto aos procedimentos, estes foram: identificação dos elementos do ambiente, reconhecimento das regras físicas e sociais do funcionamento do ambiente, realização de jogos cênicos na busca de reconhecimento dos ambientes por meio da experiência de atuação. Desta forma, as peças foram criadas e ensaiadas diretamente nos espaços públicos.

Por exemplo, em *Ação dos Curativos*, dez atores com curativos no olho e em diferentes partes do corpo embarcaram no mesmo vagão de trem em estações diversas, aglomeraram-se em torno de um assento que iam cedendo ao mais enfaixado que entrava. A ação terminava com a entrada de um ator que representava o médico que também usava um curativo no olho. Sendo visto pelos demais, todos gritavam “o doutor”, e desciam do trem imediatamente. Tal acontecimento teatral certamente causou impacto nos usuários do trem naquele período.

Muitas peças dirigidas por Carreira caracterizam-se pela mobilidade, ou seja, a cena e o público não permanecem estáticos, mas percorrem diversos espaços, buscando uma ruptura com o ritmo determinante do espaço. Em “*A perseguição* uma história na qual um casal é perseguido pelos capangas de um pai autoritário” (CARREIRA, 2019, p. 153) buscou-se a tensão com o público. Atores com pernas de pau corriam pelos trens, escadas e corredores. A peça aconteceu no espaço dos trens e em três estações, o que praticamente obrigava os/as espectadores/as a seguir os atores e atrizes.

Os exemplos acima citados não foram apreciados por mim de forma presencial, mas sua narrativa me estimula a encontrar caminhos para criar e solucionar questões pedagógicas do ensino de teatro na escola pública.

**Apropriação, uso, tensões e potenciais transformadores do teatro em espaços escolares.**

Reflico agora sobre como o teatro de invasão e o teatro em espaços não convencionais pode influenciar o ensino de arte. Quanto ao teatro de invasão, o local possui trânsito de pessoas e o público é cativado aos poucos pelo acontecimento cênico. Já o teatro em espaços não convencionais, ocorre em espaços que, apesar de serem públicos, não contam com o trânsito de pessoas. Assim, conforme a realidade encontrada no território escolar, o teatro ocorre em locais públicos determinados e ainda com trânsito de pessoas.

Experenciando o teatro em espaços alternativos à sala de aula e abrindo a reflexão sobre a configuração espacial da escola é uma ação com muitas potencialidades. Por um lado, por democratizar e tornar possível de apropriação da linguagem teatral, dar voz às crianças estudantes, fazer possível a prática do teatro em sua linguagem ampliada para múltiplas possibilidades dentro do território escolar. Por outro lado, por atuar na construção da cidadania, ao criar possibilidades de usos diferentes do habitual ritual rotineiro.

A pesquisa sobre teatro em espaços escolares alternativos implica em explorar os seus significados. Importa compreender a constituição utilitária e semântica dos espaços escolares realizando neles uma intervenção artística. E, a partir das referências artísticas do teatro de invasão, tomarei a escola como espaço público e não convencional para a realização dos experimentos artísticos.

Quando fazemos teatro em espaços não convencionais observamos a função habitual do espaço, no entanto, não reforçamos seu sentido. A intervenção teatral segue um projeto que se distancia do sentido habitual do espaço, principalmente com crianças, porque elas tendem a apegar-se ao lado concreto das coisas. Por isso, as histórias precisam ser inseridas no projeto de teatro em espaços alternativos. A ficção fará contraponto e tensionará o significado concreto dos espaços.

O teatro na escola precisa funcionar como um discurso político, no sentido da conscientização e não de reforçar os ideais do poder hegemônico. O espaço escolar ensina, há discursos ideológicos que se impõem por meio dele sem levar em consideração a realidade das comunidades onde a escola se situa. A escola é um sistema de educação que o poder hegemônico usa para informar e formar cidadãos. Assim, teatro em espaços alternativos da escola implica em desvendar e problematizar, junto aos/as estudantes, os seus significados.

### **Forma e conteúdo na linguagem do teatro escolar: procedimentos da aula de teatro em espaços alternativos.**

O início do processo se deu com exercícios de Deriva, entendendo-a como uma “técnica de passagem rápida por ambiências variadas” (JAQUES, 2003, p. 87) que estaria ligada à

psicogeografia e ao comportamento lúdico-construtivo. Ela é guiada por meio de regras que são aplicadas a cada tipo de deslocamento, com objetivo de direcionar a atenção a outros focos que não o uso habitual do espaço. Uma das regras imaginadas para este projeto foi a de fazer perguntas aos espaços, aos objetos e às estruturas; outras regras foram definidas com base em contagem de passos e movimentação do corpo. Há a busca por identificar aspectos singulares de cada espaço, os quais podem levar os/as estudantes a identificar afetos e curiosidades que os/as fazem distanciar-se do uso cotidiano desse espaço. Assim, cada Deriva resultou em perguntas/pontos/questões/dúvidas geradoras de dramaturgia.

Experimentei um processo de criação artística com foco na performance, com ações decididas pelo grupo, no qual as cenas não precisavam seguir uma sequência lógica narrativa. Nesta pesquisa, os espaços alternativos da escola foram cantos escolhidos conforme o desejo das crianças, que confluíram com a proposta criativa de cada cena. Desse modo os espaços se tornaram específicos para cada cena teatral performática.

As formas finais que cada estudante tomou a partir das relações com o espaço foram intuitivas e surgiram da vontade e da necessidade de cada grupo, conforme os acordos entre os/as estudantes. O foco da ação pode surgir da relação com as formas, texturas e dimensões reais e inspirar a criação dramatúrgica nos níveis ficcionais. Nesse sentido, a estrutura do ambiente foi usada como base e cenário de cenas que se apropriavam da forma em função da ficção, sendo transformada em nível subjetivo.

Quanto ao processo de preparação inicial, proporcionei aos/às estudantes exercícios teatrais cujos objetivos foram potencializar os talentos e as habilidades próprios; criar coesão entre os/as integrantes; determinar o ritmo teatral do momento. Meu objetivo foi que pudessem experimentar um estado de concentração e jogo ficcional, que permitisse que eles/elas habitassem o espaço da escola de um modo distinto do cotidiano. Isso certamente se deu de modo efêmero como condição básica de uma performance *site-specific* na qual o passar pela experiência de performar/atuar é o principal objetivo.

O teatro em espaços alternativos da escola ocorreu como um rizoma, com cenas espalhadas pelos diversos cantos do território escolar objetivo. Para isso, dividi a turma em vários grupos, cada um ocupando um espaço, e levamos a plateia a percorrer um trajeto cujo significado pode ou não ser explorado no contexto do espetáculo. A conexão entre as cenas se deu por meio de um tema, conteúdo ou proposta comum.

### **Relatório das aulas da primeira etapa**

Na primeira aula, propus uma Deriva pela escola com o objetivo de suscitar questões sobre seus espaços. Cada estudante realizou a tarefa individualmente e depois relatou suas perguntas na sala. Fizemos uma lista com as perguntas e as dividimos em categorias por espaço. Como tarefa, os/as alunos/as deveriam elaborar possíveis respostas. Esse procedimento teve como objetivo evitar soluções cênicas precoces, o que levaria a personagens e falas estereotipadas. Assim, estimulei-os/as a aprofundar os questionamentos, a fim de transformar as questões em cenas, aumentando o poder crítico indagador das observações trazidas por eles/elas.

No segundo dia, em duas aulas consecutivas, iniciamos com as leituras das perguntas e respostas elaboradas como tarefa de casa. Poucos/as estudantes as trouxeram, apesar de que cada um/a sabia o que queria falar e fazer na performance. As questões principais foram as seguintes:

- *Por que o banheiro das meninas é maior que o dos meninos?*
- *Por que a sala do 3.º ano é muito pequena?*
- *Por que somos obrigados a comer a comida da escola e não podemos trazer de casa?*
- *Por que as salas de aula são todas iguais e têm cores tão apagadas?*
- *Por que tem poucos/as guardas na escola?*

A partir dessas questões, criei cinco categorias temáticas, quais sejam: comida 1, comida 2, arquitetura, segurança e banheiro. E então cada estudante escolheu seu grupo, com limite de quatro integrantes.

Os grupos saíram da sala para escolher seus locais de criação. Deveriam levar pelo menos um caderno para escrever as possíveis falas e depois um breve roteiro. Visitei os grupos e os orientei a registrar o texto do espaço para compor com as perguntas. Estimulei-os a observar placas, símbolos e palavras ou frases habitualmente ditas em cada espaço. Esse processo logo os/as levou a criar suas sequências de ações. Depois de ver os esboços das cenas e orientá-los/las, convidei-os/as a voltarem para a sala e escolher figurinos, objetos e instrumentos musicais que ajudaram a compor as performances.

Figura 3 – A turma buscando elementos para caracterização.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No terceiro dia, com duas aulas consecutivas, realizamos ensaios e a apresentação para outras turmas da escola. Explicamos que se tratava de um exercício de teatro, pertencente à aula de arte. A primeira aula foi reservada para os ensaios. Cada grupo tomou seus figurinos, adereços, objetos e instrumentos musicais e se direcionou para o espaço escolhido. Realizaram alguns ensaios, observei cada trabalho e logo chamei a primeira turma para fazer o percurso e assistir às performances. O percurso ficou definido na direção dos espaços internos para os externos: começando pela performance no *hall* de entrada dos banheiros, passando para a da frente do balcão da cozinha, seguida pela performance sobre os bancos e mesas do refeitório, a da quadra de esportes e, por último, a do jardim dos fundos da escola.

Figura 4 – Cena dos meninos no *hall* de entrada dos banheiros.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nesta performance os dois estudantes saem dos banheiros vestidos com a capa semelhante à das figuras dos heróis que estão coladas nas portas como identificação de gênero. Os/as espectadores/as foram surpreendidos/as com um menino saindo do banheiro das meninas, e isso despertou ainda mais a curiosidade sobre a cena. Em seguida entra um personagem que fala que o nome correto é o da placa colocada pela secretaria de educação que diz “sanitário masculino e

feminino”. Ocorre um embate verbal entre eles, que leva ao agarramento e finaliza com o cansaço e a desistência da briga.

Figura 5 – Cena dos meninos em frente ao balcão da cozinha.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na cena acima, quatro meninos discutem sobre a obrigatoriedade de comer a merenda e sobre as possibilidades de escolha. Inicia-se com um toque de sino, seguido pelas perguntas sobre o cardápio e a vontade de invadir a cozinha. Eles criaram um diálogo incomum para este espaço, já que habitualmente as crianças apenas fazem fila e pegam os lanches. A cena finaliza-se com os meninos se negando a comer.

Figura 6 – Cena de um grupo de meninas sobre os bancos e mesas do refeitório.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Já nesta cena (Fig. 6), o grupo de meninas fez um jogral com frases desconexas sobre as palavras de ordem que elas ouvem no dia a dia, tais como “coma!”, “aqui não deixamos comida no prato” e com perguntas como “por que não podemos trazer comida de casa?” Elas se dispõem de maneira não habitual no espaço do refeitório, e transgredem as regras do seu uso.

Figura 7 – Cena de um grupo na quadra de esportes.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Este grupo composto de um menino e três meninas traz o questionamento sobre a arquitetura escolar. Depois de escolherem o espaço da quadra e experimentarem nele, me pediram para trocar por uma sala fechada e mais aconchegante, na segunda aula. Eu os/as orientei a permanecer no lugar definido e enfrentar o problema da imensidão e da hostilidade do espaço. Eles/as fizeram uma cena em que três colegas estão tristes na quadra, por causa das cores e texturas do ambiente. E são estimulados/as com a chegada de uma pessoa com chocalho e flores nas mãos, falando “está na hora de mudar!”.

Figura 8 – Cena de um grupo no jardim e pomar nos fundos da escola.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na última cena, o grupo que escolheu o tema “segurança” atravessou o espaço com a atuação de cada integrante destacando uma questão diferente da outra. O menino fez a ação de um ladrão mascarado que entra na escola pelo canto do muro e é perseguido por uma menina. Depois de cruzarem o espaço e sumirem, outra menina procura câmeras. E a quarta destaca a proximidade do muro da escola com um rio que passa ao lado, muito proximamente.

Figura 9 – Estudantes atuadores e plateia.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os/as colegas pediram para ver as cenas uns dos outros, então, corriam entre os espaços para dar conta de assistir e também apresentar. Depois da última cena, receberam as palmas dos/as espectadores/as. Logo abrimos para uma breve conversa; algumas crianças fizeram perguntas e comentários para a turma que apresentou a performance. Uma das questões foi “como um menino podia entrar no banheiro das meninas”; as crianças acharam isso muito ousado, mas explicamos que podia somente para fazer a cena teatral.

Esta primeira etapa da minha pesquisa foi um experimento que me proporcionou, como professora, refletir sobre a condução dos procedimentos da aula de teatro em espaços alternativos da escola. Uma das questões é de que esta modalidade de teatro não ocorre pela simples transferência do espaço interno da sala para o externo; para realizá-lo, é necessário criar relações entre o fazer artístico e o espaço em que ele se insere, transformando-o em *site-specific*. Outro aspecto é de que as perguntas podem ser geradoras de cena, mas esta não deve apenas responder àquelas, e sim desenvolvê-las. E, além disso, que todos/as sentimos prazer ao sair da sala de aula para fazer arte, falar e trazer outras crianças para compartilhar este momento, o que nos deixou com uma sensação de alegria e bem-estar.

Os procedimentos iniciais desta primeira etapa da pesquisa foram desenvolvidos a partir de aspectos subjetivos da relação com os espaços. Fazer perguntas a eles foi um exercício de levantamento de conteúdo básico para a criação de dramaturgia. Para fugir da descrição óbvia e redundante que pudesse gerar tal material, incentivei os/as estudantes a criar ações fragmentadas e disposições espaciais que fugissem das regras habituais de comportamento. Esta tentativa de contrapor texto e ação física é uma estratégia metodológica que uso com a finalidade de produzir resultados poéticos, ou seja, que criam indagação na plateia e abrem para a imaginação e fruição da obra.

A tensão que surge entre o texto e a ação física potencializa a dramaturgia geral da cena. Ela coloca os/as estudantes atadores/as numa posição extracotidiana e desconfortável, o que é expresso

por seus corpos. A plateia vê esses corpos e ouve o texto indagador, e esses elementos compõem o acontecimento teatral incomum aos espaços escolares.

### **Conclusão**

Por certo, planejar uma aula que nunca realizei antes é um grande desafio. No caso desta pesquisa, o planejamento foi inspirado no aparato teórico que condiz com a proposta, buscou responder ao desejo de realizar uma ideia concreta que pudesse se relacionar com meu próprio processo de formação como docente-artista.

A prática do teatro de invasão foi o núcleo desta pesquisa cujos princípios, aqui entendidos, são os seguintes: a relação poética com o espaço habitado, a transgressão do uso do espaço e a veiculação do teatro. O propósito principal deste teatro é a produção de relação com os espaços, para criar linguagem artística e teatral a partir de seus elementos. Torna-se, assim, mais pertinente e relevante.

No processo desta pesquisa, os exercícios de Deriva serviram como aquecimento e preparo para o encontro do lugar onde o/a estudante desejava atuar. Os grupos de estudantes tiveram a liberdade de escolher o local e o conteúdo da sua improvisação. Destaco que essa liberdade de criação só foi construída depois de diversos exercícios que conduziram e inspiraram os/as estudantes, pois sem a etapa prévia, eles/as estariam perdidos/as e com muita dificuldade para construir seu produto artístico.

Os espaços escolares são muitos e variados, sem contar que o tipo de relação com eles muda no íntimo de cada pessoa; por isso a abordagem partiu das particularidades. Mesmo trabalhando o teatro com a turma inteira em alguns exercícios, posteriormente direcionei a divisão em grupos que tinham o poder de escolher o lugar específico onde realizar sua ação poética. A observação, o contato e a experiência acurados sobre os ambientes escolares foi um processo específico gerido por cada grupo e amparou as individualidades. Assim, as ideias da arte *site-specific* os motivaram a criar as múltiplas possibilidades de abordagem de cada canto da escola.

Cabe ressaltar, ainda, para que não haja equívoco, que a intenção da pesquisa não foi modificar os espaços por meio do teatro nem transformar um “Não-Lugar” em “Lugar”, mas sim experimentar uma ação de modo sutil que proporcionasse experiências significativas aos/às habitantes da escola para que percebam outras possibilidades que ela pode ter.

As aulas de teatro em espaços alternativos não só transgredem a forma de usar os espaços, como ajudam as crianças que o habitam a perceber que podem modificar seu corpo e sua ação neles.

Esse tem sido um dos objetivos de minha prática docente. Por isso busquei estimular a transformação não só do espaço, mas principalmente dos corpos que nele vivem. Nesse sentido, o ganho principal está na experiência dessa tensão gerada no contexto da pesquisa.

Reconheço que o desejo pode empoderar as pessoas, e relaciono isso com a possibilidade de fazer a personagem que se deseja, o que estimulou as crianças a ocuparem e atuarem os espaços da escola para produzir arte, e isso foi articulado com o incentivo institucional, representado por mim enquanto professora. Segundo alguns relatos das crianças, alguns adultos (inclusive funcionários da escola) representam uma força coerciva e opressora para elas. Assim, atuar, agir, falar e fazer arte neste contexto foram ações de luta pelo poder de usar os espaços e transgredir a forma tradicional de aula. Houve um forte desejo que surgiu das experiências propostas nestas aulas, algo estimulou muito as crianças, e é importante notar que isso produziu coisas sobre as quais eu já não tinha o controle.

### Referências

AUGÉ, Marc. **Não Lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9ª edição. Campinas, SP: Papirus editora, 2012.

CARREIRA, André. **Teatro de rua:** (Brasil e Argentina nos anos 1960): uma paixão no asfalto. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.

CARREIRA, André. **Teatro de invasão:** Cidade como dramaturgia. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

DAMATO MENDES, Sávio. **Acontecimento: a aula como obra de arte.** Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários/ Universidade federal de Juiz de Fora, 2019. Tese de doutorado.

JACQUES, Paola Berenstein (org.). **Apologia da deriva:** escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MIWON, Kwon. **One place after another:** site-specific art and locational identity. Cambridge, Mass: MIT Press, 2002.

OLIVEIRA, Ana Claudia. **A interação na arte contemporânea.** Revista Galáxia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, n. 4, 2002. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1290>> Acesso em: 20 abr. 2022.